

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı



**ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN SINIF-İÇİ ENGELLERİN
KALDIRILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN
İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNMELERİNE VE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Özlem Miraç ÖZKAYA

Danışman: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Elazığ, 2018

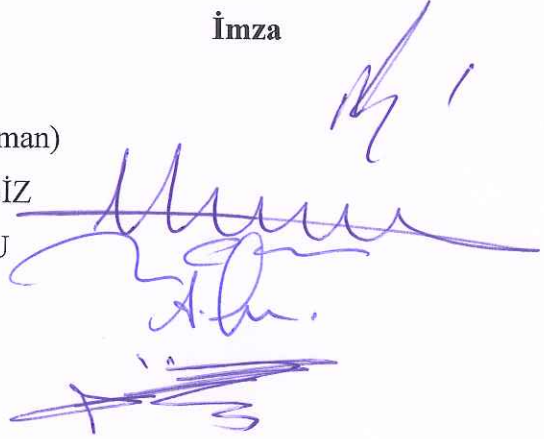
T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Özlem Miraç ÖZKAYA'nın Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğu *Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sınıf-İçi Engellerin Kaldırılmasına Yönelik Etkinliklerin İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmelerine ve Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi* başlıklı Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 21.12.2017 tarih ve 2017.48/7 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 24.01.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre) *

İmza

- 1: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ (Danışman)
- 2: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
- 3: Prof. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU
- 4: Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN
- 5: Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.



Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Nuriye Semerci danışmanlığında hazırlamış olduğum " Eleştirel Düşünme Engellerinin Kaldırılmasına Dayalı bir Öğretim Programının İngilizce Hazırlık Sınıfında Öğrencilerin Motivasyonlarına, Öz-Yeterlilik İnançlarına, Eleştirel Düşünmelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi " adlı yüksek doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Özlem Miraç ÖZKAYA

24.10.2018

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz dünyada, eleştirel düşünme; bireylerin başarılı olmaları, doğru ve ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaları, kendi düşünme süreçlerinin farkında olmaları, ve kendi ayakları üzerinde durmalarını sağlayan, sahip olunması ve kullanılması gereken bir beceridir. Öz-yeterlik inancı ise, bireylerin duygu, davranış, motivasyon ve düşüncelerine etki eden, kendileriyle ilgili algılarıdır ve eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, bu becerilerin en iyi şekilde kullanılabilmesi için, eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurların bilinmesi ve bunları ortadan kaldırılarak gerekli eleştirel düşünme eğitiminin verilmesi önem arz eder.

Bu bilgidен hareketle, mevcut çalışmada eleştirel düşünme, öz-yeterlik inancı ve eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlar üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda, bu engellerin nasıl aşılabileceği üzerinde de araştırmalar yapılmış, engelleri ortadan kaldırmanın eleştirel düşünme ve öz-yeterliğe ne şekilde katkı sağladığı incelenmiştir.

Bu tez çalışmasının gerçekleşmesinde büyük katkısı olan; değerli görüş ve önerileriyle bana yol gösteren, destekleyen, zor zamanlarımda yanımda olarak beni bu noktaya getiren değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye; görüşleriyle destek veren Sayın hocam Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki hocalarıma ve arkadaşlarıma; bu süreçte yardımlarını esirgemeyen sınıf arkadaşlarım Ece IŞIK, Yrd. Doç. Dr. Ayşenur KULOĞLU ve Veli BATDI'ya; deneysel çalışmamda destek veren okutman arkadaşım Hilal AYDOĞAN'a; çalışmamın analiz aşamasında bana destek olan Arş. Gör. Esra CANPOLAT, Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ ve Doç. Dr. Nihat ŞAD'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Minik oğlum Doruk ÖZKAYA'ya bu yorucu süreçte desteğini ve varlığını bana hep hissettirdiği için; özlemle andığım sevgili eşim Onur ÖZKAYA'ya yoğun tez çalışmam boyunca verdiği manevi destek, göstermiş olduğu büyük anlayış, her türlü yardımı ve “her zaman yanımda olduğu için;” varlıklarından her zaman güç aldığım anneme, babama ve kardeşime bu çalışmamda ve hayatım boyunca, her zaman yanımda, bana destek oldukları için; ve de son üç yıldır yaşamış olduğum, hayatımın en

zor zamanlarında beni ayağa kaldırmaya çalışan ve bir şekilde yanımda olan ve beni bu noktaya taşıyan, isimlerine yer verememiş olduğum her bir arkadaşım ve yakınıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Elazığ, 2018

Özlem Miraç ÖZKAYA



Varlığından her saniye huzur, mutluluk duyduğum ve sonsuz güç aldığım canım oğlum DORUK ÖZKAYA'nın ışığında;

Zamansız kaybettiğim, hayatımda olduğu her saniye için şükrettiğim, her an özlemle andığım ve ömrümün sonuna kadar ilk günkü gibi seveceğim değerli eşim O.ONUR ÖZKAYA'nın anısına...

ÖZET

Doktora Tezi

Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sınıf-İçi Engellerin Kaldırılmasına Yönelik Etkinliklerin İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmelerine ve Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi

Özlem Miraç ÖZKAYA

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2018, Sayfa: XVIII+313

Bu araştırmanın temel amacı, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini belirleyerek, bu engellere yönelik etkinlikler geliştirip, uygulamak ve bu süreç sonucunda, bu öğrencilerin eleştirel düşünme ve öz-yeterliklerindeki etkiyi belirlemektir.

Araştırmada deneysel desen ve odak grup görüşmesi kapsamında nitel ve nicel verilerin toplandığı karma model kullanılmıştır. Nicel veri örnekleme İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri arasından kümeleme analizi aracılığıyla belirlenmiştir. Örneklem, Moleküler Biyoloji ve Genetik, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Tıp öğrencilerinin oluşturduğu 23 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise deneysel çalışmaya dahil olmuş olan sınıflardan gönüllülük esasına dayalı ve tesadüfi olarak belirlenen, 10'u örnekleme dahil olan 12 katılımcı oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği,” Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması Kökdemir tarafından yapılmış olan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği,” ve Jarrusselam ile Shwarzer tarafından hazırlanan ve Yeşilay tarafından Türkçeye çevrilmiş “Genel Öz-

Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise, deneysel süreç sonrasında, süreç ve sonuçları ile ilgili katılımcı fikirlerini öğrenmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmış, görüşme kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Elde edilen nicel verilerin analizinde, SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçları kapsamında betimsel istatistikler, Mann Whitney-U, Wilcoxon ve Kendal ve Spearman Testlerinden faydalanılmıştır ve p değeri anlamlılık değeri 0.10 olarak alınmıştır. Nitel çalışma kapsamında elde edilen veriler ise NVIVO 8.0 paket programı aracılığıyla “içerik analizi” yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, çalışmaya dahil olmuş katılımcıların tamamlamış oldukları 11 haftalık, eleştirel düşünme engellerini kaldırmaya dayalı yazma dersi etkinliklerinin uygulandığı süreç sonucunda; katılımcıların eleştirel düşünme engellerinde genel anlamda düşüş ve eleştirel düşünme eğilimlerinde de genel itibariyle gelişim gözlenmiş, öz-yeterlik inançları ise sabit kalmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Engelleri, Öz-yeterlik

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

The Effect of In-Class Activities for Removing the Barriers to Critical Thinking on English Preparatory School Students' Critical Thinking and Self-Efficacy Beliefs

Özlem Miraç ÖZKAYA

Fırat University

Educational Science Institute

Department of Educational Science

Curriculum and Instruction

ELAZIĞ – 2018, Pages: XVIII+313

The main goal of the present research is to be able to determine the English Language Preparatory School students' barriers to critical thinking, developing activities for the determined barriers, applying the activities, and as a result of this process, determining the overall effect of the process on these students' critical thinking and self-efficacy.

Mixed model has been used in the study; experimental design was used to collect quantitative data and focus group discussion method was used to collect qualitative data. The quantitative data sample has been determined among İnönü University, English Language Preparatory School students, through cluster analysis, and it includes 23 participants from various departments including Molecular Biology and Genetics, English Language and Literature and Medicine. Moreover, the qualitative data sample is determined through voluntary basis among the classes included within the quantitative research. The sample includes 12 participants, 10 of them being among the participants that are also involved within the quantitative data sample.

Within the study, to collect quantitative data, three scales have been used including "Scale for Barriers to Critical Thinking" developed by the researcher; "Critical Thinking Disposition Scale" translated and tested on validity and reliability by

Kökdemir; and “General Self-Efficacy Scale” developed by Jarrusselam and Shwarzer and translated to Turkish by Yeşilay. Furthermore, following the experimental research process, focus group discussion is conducted with the participants in order to get their ideas on the process and result of the experimental process. Semi-structured interview questions, developed by the researcher, are used to complete this discussion.

SPSS 15 software program is used to analyze the quantitative data. Descriptive Statistics; Wilcoxon, Mann Whitney-U, and Kendal and Spearman Tests are used for analyses to test the sub-goals. During the analyses, p value significance level is taken as 0.10. In addition to the SPSS software program used for the quantitative data, NVIVO 8.0 software program is used for the qualitative data in order to do “content analysis.”

The results of the study show that there is a decrease in the level of participants’ barriers to critical thinking; there is an increase in their level of critical thinking disposition; and there is no change in their level of self-efficacy beliefs at the end of the 11 week writing lesson activities aiming to remove the barriers of the participants to critical thinking.

Key Words: Critical Thinking, Barriers to Critical Thinking, Self-Efficacy

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVII
EKLER LİSTESİ.....	XVIII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Denenceler	7
1.2.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler	7
1.2.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler	7
1.2.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Denenceler	8
1.2.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Denenceler.....	8
1.2.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Cevap Aranan Sorular	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Düşünme	11
2.2. Eleştirel Düşünme, Özellikleri ve Basamakları	16
2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tarihi.....	16
2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi	18
2.2.3. Eleştirel Düşünmenin Tanımı	19
2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Faydaları	29

2.2.5. Eleştirel Düşünür Olma Özellikleri	30
2.2.6. Eleştirel Düşünme Basamakları	42
2.3. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Aşımı	45
2.3.2. Eleştirel Düşünmeyi Öğretme	58
2.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Önemi ve Etkileyen Faktörler	62
2.3.3.1. Öğrenci Faktörü	64
2.3.3.2. Öğretmen Faktörü	67
2.3.3.3. Ortam Faktörü	73
2.3.3.4. Süreç Faktörü	75
2.3.3.5. Değerlendirme Faktörü	84
2.4. İngilizce Dili ve Eleştirel Düşünme	90
2.4.1. İngilizce Dilinin Yeri ve Önemi	90
2.4.1.1. Yabancı Dil Öğretimi	91
2.4.1.2. Yüksek Öğretimde İngilizce Dili Eğitimi	94
2.4.1.2.1. İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce Dili Eğitimi	96
2.4.2. İngilizce Öğretiminde Eleştirel Düşünmenin Etkisi	96
2.4.3. Yazma Dersinde Eleştirel Düşünme	100
2.4.3.1. Yazma	103
2.4.3.1.1. Yazmayı Geliştirme	105
2.4.3.1.2. Yazma Etkinlikleri	108
2.4.3.1.3. Yazmayı Değerlendirme	109
2.5. Öz-Yeterlik ve Yazma Dersi	112
2.5.1. Sosyal Öğrenme ve Öz-Yeterlik	112
2.5.1.1. Öz-Yeterlik	114
2.5.1.1.1. Öz-Yeterliğin Faydaları	119
2.5.1.1.2. Öz-Yeterliği Olumsuz Etkileyen Faktörler	121
2.5.1.1.3. Öz-Yeterliğin Oluşum ve Gelişimi	122
2.5.2. Eğitimde Öz-Yeterlik	123
2.5.2.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlikte Etkisi	124
2.5.2.2. Yazma Eğitiminde Öz-Yeterlik	126
2.6. İlgili Araştırmalar	129

2.6.1. Türkiye’de Yapılmış Olan Araştırmalar	129
2.6.2. Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar	140
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	145
3. TEZİN YÖNTEMİ	145
3.1. Araştırmanın Modeli	145
3.1.1. Desen 1 – Nicel (DeneySEL) Desen	145
3.1.1.1. Etkinliklerin Amacı.....	146
3.1.2. Desen 2 – Nitel Desen	147
3.2. Çalışma Grubu	148
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu	148
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu	151
3.3. Verilerin Toplanması	152
3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması	152
3.3.1.1. Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği	158
3.3.1.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	163
3.3.1.3. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği	164
3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	165
3.3.2.1. Odak Grup Görüşmesi	165
3.4. Verilerin Analizi.....	167
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	167
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	169
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	170
4. BULGULAR VE YORUM.....	170
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	170
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Ön-Testler.....	170
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Son-Testler	171
4.1.3. Deney Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Ön ve Son-Test	172
4.1.4.Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Ön ve Son-Testler.....	173
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	174
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön-Test	174
4.2.2.Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Son-Testler.....	175
4.2.3.Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ön ve Son-Testler	177

4.2.4. Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön ve Son-Testler	178
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	179
4.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön-Testler	179
4.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Son-Testler.....	179
4.3.3. Deney Grubu Ön ve Son-Testler	180
4.3.4. Kontrol Grubu Ön ve Son-Testler	180
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	181
4.4.1. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri Alt Boyutları İlişkisi	182
4.4.2. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları İlişkisi	185
4.4.3. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Öz-Yeterlik İlişkisi	186
4.4.4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutları İlişkisi	187
4.4.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları İlişkisi	189
4.4.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öz-Yeterlikleri İlişkisi	191
4.4.7. Öz-Yeterlik ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları İlişkisi	191
4.4.8. Öz-Yeterlik ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları İlişkisi	192
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	193
4.5.1. Eleştirel Düşünme İçin Gereken Unsurlar	194
4.5.2. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Unsurlar	196
4.5.3. Deneysel Ders Sürecinin Sonuçları	198
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	201
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	201
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	201
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	202
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	204
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	206
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	207
5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	210
5.1.6. Sınıf-içi Gözlemlere İlişkin Sonuç ve Tartışma	212

5.2. Öneriler	215
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	215
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	216
KAYNAKÇA.....	218
EKLER	248



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşünme ve Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklılıklar	15
Tablo 2. Eleştirel Düşünme Engelleri	57
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Sınıf ve Sayıları.....	151
Tablo 4. Nitel Çalışma Katılımcı Sınıf ve Bölümleri	152
Tablo 5. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları ile Kontrol Ön ve Deney Ön – Mann-Whitney Testi.	170
Tablo 6. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları ile Kontrol Son ve Deney Son – Mann-Whitney Testi.	171
Tablo 7. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutlarının Deney Ön ve Deney Son İlişkileri – Wilcoxon Testi	172
Tablo 8. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutlarının Kontrol Ön ve Kontrol Son İlişkileri – Wilcoxon Testi	173
Tablo 9. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutları ile Kontrol Ön ve Deney Ön – Mann-Whitney Testi.	174
Tablo 10. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutları ile Kontrol Son ve Deney Son – Mann-Whitney Testi.	175
Tablo 11. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutlarının Deney Ön ve Deney Son İlişkileri – Wilcoxon Testi	177
Tablo 12. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutlarının Kontrol Ön ve Kontrol Son İlişkileri – Wilcoxon Testi	178
Tablo 13. Genel Öz-Yeterlik ile Kontrol Ön ve Deney Ön – Mann-Whitney Testi. ...	179
Tablo 14. Genel Öz-Yeterlik ile Kontrol Son ve Deney Son – Mann-Whitney Testi.	179
Tablo 15. Genel Öz-Yeterliğin Deney Ön ve Deney Son İlişkileri – Wilcoxon Testi.	180
Tablo 16. Genel Öz-Yeterliğin Kontrol Ön ve Kontrol Son İlişkileri – Wilcoxon Testi.....	180
Tablo 17. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi.....	182
Tablo 18. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi.....	185

Tablo 19. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Öz-Yeterlik Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi.....	186
Tablo 20. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi.....	187
Tablo 21. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi.....	189
Tablo 22. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öz-Yeterlik Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi.....	191
Tablo 23. Öz-Yeterlik ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi	191
Tablo 24. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi.....	192

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Katılımcıların Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerini Anlatan Nvivo Analiz Şekilsı..... 194
- Şekil 2.** Katılımcıların Eleştirel Düşünme Engellerine İlişkin Görüşlerini Anlatan Nvivo Analiz Şekilsı..... 196
- Şekil 3.** Katılımcıların Eleştirel Düşünme Engellerini Kaldırmaya Yönelik Eğitimin Etkililiğine İlişkin Görüşlerini Anlatan Nvivo Analiz Şekilsı..... 198



EKLER LİSTESİ

EK 1. 11 Haftalık Ders Planları.....	248
EK 2. Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği.....	306
EK 3. Toplu Korelasyon İlişkisi Tablosu.....	308
EK 4. Nitel Çalışma – Genel NVIVO Analiz Şekilsı.....	309
EK 5. Haftalık Etkinlikler Süresince Yapılan Deney Sınıfları Gözlemleri.....	310



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüzün hızla gelişen ve ilerleyen dünyasında, bazı bilgilere sahip olmanın yanı sıra, daha ileri seviyedeki bilgilere nasıl ulaşılabileceği ve bu bilgilerin ne şekilde kullanılabileceği bireylerin kendilerini geliştirmelerinde ve topluma yarar sağlamada önemli yer tutmaktadır. Bireylerin araştırma yapma, sorun çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve benzeri üst düzey düşünme süreçlerini uygulayabiliyor olmaları, bireylerin bireysel gelişimlerini, dolayısıyla da içinde bulundukları toplumun gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek unsurlardır. Bu süreçleri en iyi şekilde tamamlayabilmek için sahip olunması gereken en önemli beceri de, insanları diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden olan düşünme becerisidir (Dewey, 1957, 14). Günümüz dünyasında, bireylerin ne şekilde düşündükleri, nasıl öğrendikleri ve bu süreçlere olumlu veya olumsuz etki eden etmenlerin bilinmesi, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme açısından önem arz eder (Güven ve Kürüm, 2006, 76).

Düşünme, deneyim, gözlem, sezgi, akıl yürütme ve benzeri kanallarla elde edilen bilginin şekillendirilmiş hali (Özden, 2010, 139) olmakla birlikte, zihinsel ve duyuşsal davranışları içeren çok yönlü bir faaliyettir (Semerci, 2003, 65). Düşünme ve karara varma insanların sürekli içerisinde bulundukları bir süreç olarak ele alınabilir. Temel anlamda düşünce, zihnimizden geçen her şeyi kapsar ve başlangıç noktası tereddüt ve şüphedir (Dewey, 1957, 1, 12). Dolayısıyla, düşünme eylemi doğruyu bulmak ve tereddütleri ortadan kaldırmak için durumları aklımızdan geçirme ve olası bağlantıları kurma süreci olarak açıklanabilir.

Genel anlamda ele alındığında, düşünmenin önemi ve insan hayatındaki yeri büyüktür. Özden (2010, 139) en çok bilinen düşünme şekillerini; eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, tümevarım ve tümden gelimci düşünme ve ilişkisel düşünme olarak ele almıştır. Düşünme türleri içerisinde de eleştirel düşünme, birçok düşünme becerisini içeren (Houstonisd.org, 2011, 1) üst düzey bir düşünme eğilimidir (Gheith, 2007, 8; Güven ve Kürüm, 2006, 76, 79, 82; İrfaner, 1997, 71). Günümüzde, ne düşünüldüğünden çok ne şekilde düşünüldüğünün bilinmesinin önem arz etmesi de,

eleştirel düşünme sürecini öne çıkaran diğer bir özelliğidir. Bu bilgilerden yola çıkarak, eleştirel düşünmenin, düşünmenin iyi geliştirilmiş ve güçlü bir düşünme biçimi olduğu sonucuna varılabilir (Çubukcu, 2006, 3).

Dünyada, 1980’li yıllardan itibaren daha da önem kazanan eleştirel düşünme kavramı, günümüzde de önemli yer tutmaktadır (Dam ve Volman, 2004, 360; Smith, 1990, 46) ve dünyanın daha da teknik ve karmaşık bir hal almasıyla, 21nci yüzyıl vatandaşları için hayati öneme sahiptir (APA, 1990, 12; Huitt, 1998; Garrison, 2002, 2; McBride, Xiang, Wittenburg, 2002, 30; Halpern, 2003, 2; Dam ve Volman, 2004, 359; Ergin, 2006; Klimoviene, Urboniene ve Barzdziukiene, 2006, 77).

Geçmişten günümüze, eleştirel düşünme, birçok araştırmacı tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme becerisi, diğer düşünme becerilerini de içinde barındıran ve üst bilişi de içeren, düşünme sürecini kontrol etme durumudur. Bu beceri, bireylerin devamlı sorgulamalarını, kendi düşünme sistemlerinin farkında olmalarını, bilgiye erişimin kolay olduğu günümüzde, doğru ve yanlış bilgiyi birbirlerinden ayırmalarını ve üst düzey biliş etkinliklerini kullanarak yeni deneyim ve bilgiler edinmelerini sağlar. Kısacası, eleştirel düşünme, bir konu veya fikir üzerinde, alternatifleri değerlendirerek ve belli kanıtlara dayandırarak, sonuca varma sürecidir.

Eleştirel düşünmeyi açıklamak için birçok tanım öne sürülmüş, her birinin eleştirel düşünmenin farklı bir açısına yoğunlaşmasından dolayı, eleştirel düşünme tanımları arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu çeşitlilik eleştirel düşünmenin faydalarını ortaya koymada sıkıntı yaratır (Hatcher, 2000, 1). Bu durumu aşmak için eleştirel düşünme tanımının doğru ve tam olarak belirlenmesi için bazı kriterler öne sürülmüş ve sonucunda da bazı araştırmalar ve çalışmalar altında, bazı iyi tanımlara ulaşılmıştır. Bunlardan bir tanesi, iyi bir tanım olarak kabul edilebilecek; Hatcher ve Spencer’ın tanımıdır (Hatcher, 2000, 4): Eleştirel düşünme, belli tartışma ve kanıtlara dayanarak, dürüşçe değerlendirilen alternatifleri yargılama ve bir sonuca varma sürecidir.

Özetle, eleştirel düşünme, bireylerin aktif bir şekilde, biliş ve duygularını kullandıkları, kendi bilişsel süreçlerinin farkında oldukları, sorgulama, problem çözme, varsayımları değerlendirme ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerin kullanımını içeren; organize, sürekli geliştirilmeyi bekleyen, günümüzdeki bilgi

kirliliğinin içerisinde doğruyu çekip çıkarmayı sağlayacak ve kaliteli bir hayat için herkesin sahip olması gereken bir beceridir.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, eleştirel düşünmenin bireyler için önem arz ettiği ve geliştirilebilir bir kavram olduğu, fakat bunun yanında, bireyleri eleştirel düşünmekten uzak tutan, eleştirel düşüncelerini engelleyen bazı unsurların da bulunduğu görülmektedir. Bu unsurlar çeşitli olmakla birlikte, bireylerin bilgiyi sorgulamalarını ve “neden” sorusunu sormalarını engeller. Başka bir deyişle, eleştirel düşünmenin önünde, geliştirilmesinde sorun teşkil eden bazı engeller olabilmektedir ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için bu engellerin belirlenmesi (Gündoğdu, 2009, 65), böylelikle de giderilmeleri gerekmektedir.

Bu engeller ele alındığında, eleştirel düşünme tanımında olduğu gibi farklı fikir ve gruplamalar bulunmaktadır. Elde edilen bilgiler ışığında bir gruplama yapıldığında bu engellerin genel anlamda; bireysel ve çevresel sınırlılıklardan oluştuğu sonucuna varılabilir. Aynı zamanda, engellerin içeriği incelendiğinde, bu engellerin; bireylerin deneyim, bilgi ve sorgulama eksikliklerinden kaynaklandığı görülmektedir (Locke, 1801, 10; Dewey, 1957, 13; Wood, 2002, 10; Carroll, 2004, 12; Gambriel, 2005, 499; Sarıgül, 2005, 39; Paul ve Elder; 2006, 4; Coughlan, 2008, 7; Nosich, 2012, 119).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesine engel olan bu durumların ortadan kaldırılması için bireylerin gereken eğitimi almaları gerekir. Bu eğitimin etkili olabilmesi için bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin hangi seviyede olduğu ve hangi alanlarda aksaklıklar olduğu tespit edilmelidir. Bundan dolayı, bireylerin eleştirel düşünme becerileri belli zamanlarda standartlaştırılmış eleştirel düşünme testleri ve belli durumlar için, eğitmenler tarafından hazırlanmış eleştirel düşünme testleri aracılığıyla ölçülüp, değerlendirilmelidir.

Eleştirel düşünme her alanda öğretilebilir ve uygulanabilir bir beceri olmakla birlikte, günümüz dünyasında dikkate alınması gereken İngilizce dili eğitiminde de önemlidir. Dil edinimi, dolayısıyla da İngilizce eğitimi, aktif ve dinamik, zihinsel bir süreç gerektirir (O'Malley ve Chamot, 1990, 143). Eleştirel düşünmenin de aktif ve dinamik, zihinsel bir süreç olduğundan yola çıkarak, her iki becerinin öğrenilme sürecinde de bireyin aktif bir rol oynaması gerekir.

Dil ve düşünme birbirlerinden beslenen bir süreçtir ve bunun yanı sıra, yabancı dil eğitimi eleştirel düşünmeyi geliştirmede olumlu etkiye sahiptir (Tsui, 1999, 185;

İbşiroğlu, 2006). Bunun sebebi de, dil sınıflarının zenginliği ve dilin, düşünmenin yansıtıcı bir aracı konumunda olmasıdır.

İyi bir iş ve kariyere sahip olmanın gerekliliklerinden biri olan İngilizce dilinin öğrenimi temel anlamda, bireylerin hayatında hatırı sayılır bir yere sahip olan üniversitelerde, özellikle de bu kurumların Hazırlık Okullarında verilmektedir (Köksoy, 2000, 14). Bu noktada, eleştirel düşünmeyi geliştirmede İngilizce Hazırlık Sınıflarının da yeri vardır. Bu sınıflardaki; düşünmeye yöneltici zengin ortam ve etkinliklerin yanında, iletişim ve düşünmeyi yansıtmada ve geliştirmede önemli yer tutan yazma etkinliği –dolayısıyla İngilizce dilinde yazma– da dikkatle ele alınması gereken bir alandır. İngilizce eğitimi derslerine dahil edilen yazma etkinlikleri ve bu becerinin geliştirilmesi yönündeki aktiviteler, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde gereklidir.

Tüm bu eleştirel düşünme, engelleri ve İngilizce dili ilişkilerinin yanı sıra, bireylerin hayatlarında ve eğitimlerinde kendi bilgi ve becerileriyle ilgili düşünce ve fikirlerini yansıtan öz-yeterlik de, bireylerin motivasyon ve hedeflerini olumlu yönde etkileyerek onları başarılı performanslara taşıyan bir özelliktir.

Öz-yeterlik, kişinin kendisiyle ilgili algıladığı yeterlilik (Pajares, 1996, 546; Senemoğlu, 2011, 230) ve bireylerin belli davranışları yapma ve başarıya gitme yeterliliğine olan inançlarını kapsar (Aydede, 2009, 51). Öz-yeterlik, benzer şekilde bireyin kişisel becerileri ile ilgili inançları olarak da ele alınabilir (Bandura ve Schunk, 1981, 587; Yazıcı, 2007, 396). Zorluk ve belirsizliklerle baş edebilme ve bu görevleri yerine getirebilme bireysel güven olarak da tanımlanabilir (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005, 439; Luszczynska, Gutierrez-Don ve Schwarzer, 2005, 82). Günümüz dünyasında, bireylerin istenilene ulaşmaları ve istenmeyenleri bertaraf edebilmeleri için kişisel kontrol konusunda gelişmeleri gerekliliğinden (Bandura, 1995, 1) yola çıkarak; öz-yeterlik inancının bireylerde oluşması ve eğitime her alanda dahil edilmesi gerekliliği vardır (Kan, 2009, 215). Bu noktada, öz-yeterlik kavramının dinamik ve bireylerin deneyim ve öğrenimlerine bağlı olarak değişim gösteren bir kavram olduğunun da altını çizmek gerekir (Pajares, 1996, 554; Torkzadeh ve Dyke, 2002, 481).

Mevcut bilgiler ışığında, eleştirel düşünmeye olan ihtiyaç, dolayısıyla bu becerilerin kullanımını engelleyen sınırlılıkların ortadan kaldırılmasına olan gereksinim

ortadadır. Bu bağlamda, bu düşünme süreci için gereken becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi şarttır. İngilizce hazırlık sınıfları ve buralarda verilen İngilizce yazma eğitiminin öğrenciler ve eleştirel düşünme üzerindeki etkisinden yola çıkarak, mevcut çalışmada bireylerin İngilizce dilindeki yazma becerileri aracılığıyla eleştirel düşünceleri önündeki engellerini ortadan kaldırarak bu becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme engellerinin İngilizce eğitiminde ne kadar etkili olduğunu görebilmek ve bu engellerin ortadan kaldırıldığı takdirde İngilizce yazma öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin gelişiminin ne denli etkilendiğini ortaya koyarak, tüm bu sürecin, bireylerin kendileriyle ilgili yeterlilik algılarını ne şekilde etkilediğini ortaya çıkarmak bu çalışmanın yapılmasına temel oluşturmuştur.

1.1.Problem Durumu

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran ve onların toplumda var olmalarını, kendileri olmalarını sağlayan bir özelliktir. Motivasyon, tutum ve değerler, düşünme ve muhakemede kilit bir role sahiptirler (Hirschhorn, 2008, 3) ve iyi düşünür ve kötü düşünür olmak özellikle tavra bağlıdır (Halpern, 1997, 11). Düşünmek, devamlı bir süreç olmakla beraber, bu sürecin geliştirilip her alanda kullanılması bireyleri, toplumu ve hatta dünyayı daha da iyiye götürebilecek bir durumdur. Düşünmeyi geliştirmek de; başkalarının bakış açılarına açık olup, onları dinlemek ve onlarla fikir alışverişi yapmak için hevesli olmaktan geçer (Chaffee, 1997, 69; Akınoğlu, 2003, 16). Lakin düşünmenin devamlı bir süreç olmasından yola çıkarak, en iyi düşünce diye bir şeyden söz etmek mümkün değildir, çoğu zaman düşünilemeyen daha iyi düşünceler de var olabilir (Fisher, 2001, 14). Bu durumda, düşünme için yapılması gereken şey, Robinson'un da (1987, 16) öne sürmüş olduğu gibi; etkili düşünmenin –düşünmeyi geliştirmenin– hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu ve hayat boyu öğrenmenin düşünmeyi de beraberinde getirdiğini kabul edip, bu beceriyi her zaman daha da güçlendirmeye özen göstermektir. Düşünme sürecinin yerine getirilmemesi veya eksik kalması, zayıf kararlara ve eksik planlamalara sebep olur (Lynch ve Wolcott, 2001, 5). Bu sebeple, düşünce sürecinden haberdar olmak, yönlendirebilmek ve geliştirmek, bireylerin hayatlarını bambaşka yerlere götürebilmeleri ve daha kaliteli bir hayat yaşamak için önemlidir (CTC, 2011).

Bireylerin sorun çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve benzeri üst düzey düşünme süreçlerini uygulayabilmeleri, onların bireysel gelişimlerini, dolayısıyla da içinde bulundukları toplumun gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek unsurlardır. Düşünmenin, daha da önemlisi üst düzey düşünmenin önem arz ettiği günümüzde, bu sürecin önündeki engelleri belirlemek ve bu engelleri kaldırmak için bazı hareket tarzları belirleyerek bu sürecin gerçekten fayda sağlayıp sağlamadığını, dolayısıyla engellerin ortadan kaybolup kaybolmadığını görmek, eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için incelenmesi gereken bir süreçtir. Eleştirel düşünmenin gelişimi bireylerin kendilerine yönelik algı, bireysel duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarını, dolayısıyla öz-yeterliklerini etkiler. Dolayısıyla, eleştirel düşünme engelleri, eleştirel düşünme ve öz-yeterlik birbirini etkileyen unsurlardır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada ele alınan soru şudur:

Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına yönelik hazırlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ve öz-yeterlik inançlarına etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı etkinliklerin İngilizce hazırlık sınıfında öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ve öz-yeterlik inançlarına etkisini belirlemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı öğrenim etkinliklerinin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya etkisi nedir?
2. Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı öğrenim etkinliklerinin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine etkisi nedir?
3. Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı öğrenim etkinliklerinin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarına etkisi nedir?
4. Çalışmaya dahil edilmiş İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilerin dereceleri nedir?

5. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme engelleri ve eleştirel düşünmenin kaldırılmasına dayalı öğrenim etkinliklerinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.1. Denenceler

Bu amaç ve alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1.2.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

1. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme engelleri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme engelleri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Deney grubunun eleştirel düşünme engelleri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Kontrol grubunun eleştirel düşünme engelleri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.2.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

1. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Deney grubunun eleştirel düşünme ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Kontrol grubunun eleştirel düşünme ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.2.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Denenceler

1. Deney ve kontrol grubunun öz-yeterlik ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Deney ve kontrol grubunun öz-yeterlik son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Deney grubunun öz-yeterlik ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Kontrol grubunun öz-yeterlik ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.2.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Denenceler

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “eleştirel düşünme engelleri” ile “eleştirel düşünme engelleri alt boyutları” arasında doğrusal bir ilişki vardır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “eleştirel düşünme engelleri” ile “eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları” arasında doğrusal bir ilişki vardır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “eleştirel düşünme engelleri” ile “öz-yeterlikleri” arasında doğrusal bir ilişki vardır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “eleştirel düşünme eğilimleri” ile “eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları” arasında doğrusal bir ilişki vardır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “eleştirel düşünme eğilimleri” ile “eleştirel düşünme engelleri ve alt boyutları” arasında doğrusal bir ilişki vardır.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “eleştirel düşünme eğilimleri” ile “öz-yeterlikleri” arasında doğrusal bir ilişki vardır.
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “öz-yeterlikleri” ile “eleştirel düşünme engelleri ve alt boyutları” arasında doğrusal bir ilişki vardır.
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin (deney ve kontrol) “öz-yeterlikleri” ile “eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları” arasında doğrusal bir ilişki vardır.

1.2.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Cevap Aranılan Sorular

1. Eleştirel düşünme için gereken unsurlar nelerdir?
2. Eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlar nelerdir?
3. Deneysel ders sürecinin (engelleri kaldırmaya yönelik verilen eğitimin) sonuçları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eleştirel Düşünme, öğrencileri daha iyiye taşımak, bireyleri üst düzey düşünürler olarak mezun etmek, dolayısıyla eğitimi ve toplumu daha iyiye taşımak için ele alınması ve öğrencilerin eğitiminde önem verilmesi gereken bir özelliktir. Mevcut çalışma kapsamında, İngilizce yazma derslerinde kullanılan bazı etkinliklerin, eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırma ve eleştirel düşünmeyi geliştirmede ne gibi etkileri olduğu ve bu sürecin öğrenciler üzerinde, kendileriyle ilgili inanç ve düşüncelerinde ne gibi etkiler ortaya koyduğu incelenmiştir. Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı sınıf-içi etkinliklerin İngilizce hazırlık sınıfında uygulanarak, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ve kendileriyle ilgili inanç ve motivasyonlarını belirleyen öz-yeterlik inançlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan mevcut çalışma; bireylerin eleştirel düşünme engellerinin ortadan kalkmasının ne derece faydalı olduğunu belirlemek, dolayısıyla da bireylerin hayat boyu başarılarını desteklemek açısından atılabilecek bir adımı ortaya koymak için anlamlı bir çalışmadır.

1.4.Sayıtlar

- Deney ve kontrol gruplarının seçiminde ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.
- Katılımcılar anket sorularına samimi cevap vermişlerdir.
- Her bir deney grubu (B ve D sınıfı) öğretmeni, dersleri araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kapsamda, birbirlerine paralel bir şekilde işlemiştir.
- Her bir kontrol grubu (A ve C sınıfı) öğretmeni, dersleri geleneksel şekilde, birbirine paralel bir şekilde işlemişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu Çalışma;

- 2012 – 2013 Öğretim Yılları İle Sınırlıdır;
- İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık, Zorunlu İngilizce Dersi Alan Öğrenciler İle Sınırlıdır;
- Veri Toplama Araçlarındaki Sorular İle Sınırlıdır;
- Dahilinde Ele Alınacak Olan Değişkenler Katılımcıların Öz-Yeterlik İnançları Ve Eleştirel Düşünceleri İle Sınırlıdır.
- Kapsamında, Araştırmacının; 2 Deney Ve 2 Kontrol Sınıfı Arasından Fiilen Öğretim Sürecine Dahil Olduğu Sınıf Sayısı 1 Deney Sınıfı İle Sınırlıdır;
- Öğrencilerin İngilizce Dil Bilgi Seviyeleri Sınırlıdır;
- Öğretmenlerin Müdahil Olabildikleri Ders-İçi Süreç Ve Etkinliklerle Sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran, bireylerin inanç, davranış ve yargılarını etkileyen bir muhakeme yeteneğidir. Düşünme, bir sonuca varmak amacıyla yapılan bilgi inceleme, karşılaştırma ve zihinsel yetiler yoluyla yeni bilgi üretme sürecidir.

Eleştirel Düşünme: Düşünmeyi aydınlatmak ve geliştirmek için yapılan ‘düşünmeyi düşünme’ durumudur. Bu noktada önemli olan bireylerin kendi zihinlerinin ve düşünme sistemlerinin ne şekilde çalıştığının farkında olmaları ve hedefleri doğrultusunda kendi düşünce sistemlerini ve ne şekilde düşünceleri gerektiğini kontrol edebilmeleridir.

Eleştirel Düşünme Engeli: Bireyleri, ihtiyaçları olan eleştirel düşünme sürecinden mahrum bırakan yanılsamalardır.

Öz-Yeterlik İnanç: Bireylerin belli davranışları yapma ve başarıya gitme yeterliliklerine olan kişisel inançlarıdır.

Üst Biliş: Problemleri seçme, zaman ayırma, çaba sarf etme ve bireysel gelişimi kontrol etmeyi içeren, düşünmenin bilinçli aşısıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en büyük özellik olarak kabul edilen (Dewey, 1910, 4), insanlara saygınlık kazandıran ve bireylerin geleceklerini şekillendiren bir beceridir. Düşünme, insan hayatında büyük öneme sahiptir. Günümüz dünyasındaki mevcut gelişmeler, bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilmeleri için, düşünme becerilerine sahip olmayı bir zorunluluk haline getirmiştir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006, 91; Seferoğlu ve Akbiyık, 2006, 193). Dolayısıyla, düşünme sürecinin en iyi şekilde yerine getirilmesi bireylerin yaşamı için gerekli ve hayat kalitesini etkileyen bir faktördür (CTC, 2011; Shook, 2002b, 16). Düşünme, Owolabi'ye göre (2003, 3) bireylerin inanç ve davranışları üzerinde, Gülveren'e (2007, 44-45) göre de davranış, yargı ve varsayımlar üzerinde etkili bir beceridir.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğüne göre (2005, 92); düşünme, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki bilgilerden yararlanarak düşünme üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak ve muhakeme etmektir. Düşünme; deneyim, gözlem, sezgi, akıl yürütme ve benzeri kanallarla elde edilen bilginin şekillendirilmiş şeklidir (Özden, 2010, 139). Düşünme, ön bilgi aracılığıyla yeni bilgi oluşturma sürecidir (Halpern, 1997, 3).

Düşünmeyi bir sanat olarak ele alan Dewey (1958, 378), bilginin düşünme sürecinin, yani sanatın bir ürünü olduğunu kabul etmiştir. Her durumda deneyimin yeri büyüktür ve bu deneyimler bireylerin bilgi edinmesini sağlar. Sonuçta, bilgi, kullanımı ve geliştirilmesi için olanak sağlanırsa –deneyimlerle desteklenirse–, artarak değer yaratır ve ortaya çıkabilmesi için düşünme, araştırma, sorgulama ve geliştirme gerekir (Akınoğlu, 2003, 8). Deneyimler “kendilerinden kavramlar yaratan ve izlenimlerden

anlam çıkaran alıcı bir beyne ihtiyaç duyar” (Solso, Maclin ve Maclin, 2010, 15). Bu süreci tamamlamak da düşünmekten geçer.

Düşünme; bilgi, işlem ve çıktıdan oluşur ve seçim yapma, yorumlama, sindirme, öğrenme ve bilgiyi uygun bir şekilde kullanmayı içerir (Halpern, 1997, 3). Düşünme, mevcut bilgilerden hareketle eldeki bilgilerin ötesine gitme ve anlamlı bağlantılar kurarak sonuçlar çıkarma sürecidir (Yağcı, 2008, 31). Gibson (1998, 308-309) bu beceriyi; bilgi, beceri ve tavırlardan oluşan, sezgilerin üzerinde, karmaşık bir süreç olarak açıklamıştır. Ayrıca, düşünme, mevcut bilgi, yeni bilgi, yaratıcılık, genetik ve duyguları içeren karmaşık bir süreçtir (Hirschorn, 2008, 2). Kısacası, Paul’un da (2004b) ortaya koyduğu üzere, bu bilgilere de dayanarak, düşünme ve bilgi arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir. Düşünme süreci birçok veri gerektiren, karmaşık bir süreç olarak yorumlanabilir.

Düşünme, insan beyninde meydana gelen, gözle görünemeyen, ancak sonucunun davranışa dönüştürülebileceği bir süreçtir. Düşünme ve karara varma insanların sürekli içerisinde bulundukları bir süreç olarak ele alınabilir (Restak, 1988, 233). Temel anlamda düşünce zihnimizden geçen her şeyi kapsar (Dewey, 1957, 1). Semerci (2003, 65) de düşünmeyi, zihinsel ve duyuşsal davranışları içeren çok yönlü bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Düşünme, mevcut bilgilerin ötesine gitme veya bu bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiye ulaşmayı içeren, bireyin gözlem, deneyim ve duygularını da içeren, zihinsel bir etkinliktir (Aydede, 2009, 41). Ayrıca, düşünme süreci, problem çözme, imgeleme, akıl yürütme, soyutlama ve yargılama aşamalarını içerir ve bu aşamalardaki zihinsel niteliklerin etkileşimiyle bilginin dönüşümü sayesinde yeni zihinsel durumun ortaya çıkması sağlanır (Solso vd., 2010, 500). Özdemir de (2005b, 20) düşünmeyi; benzer şekilde; akıl yürütme, problem çözme, irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içeren, kavram ve olaylar arası bağlantı kurma ve çıkarımlar yapmaya dayanan bir özellik olarak açıklamıştır. Kısacası, düşünme; bireydeki entelektüel özelliklerin gelişimini destekleyen bir süreçtir (Yağcılar, 2010, 36; CTC, 2011).

Düşünme, tereddüt, şüphe ve karışıklığa dayanan bir kavramdır (Dewey, 1910, 4; Dewey, 1957, 12; Yağcılar, 2010, 65) ve bu beceri aynı zamanda dünyayı anlamlandırmanın da bir yoludur (Chaffee, 1997, 47; Çubukcu, 2006, 1). Dolayısıyla, düşünme eylemi doğruyu bulmak ve tereddütleri ortadan kaldırmak için durumları aklımızdan geçirme ve olası bağlantıları kurma süreci olarak açıklanabilir. Düşünme

mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitmedir. Bu noktadan yola çıkarak, Şahinel (2010, 126) ve Solso vd.'nin (2010, 501) de değinmiş olduğu üzere, düşünme amaç ve problem doğrultusunda yönlendirilebilen, değişken bir süreçtir. Koç (2007, 116) ise düşünmenin iletişime destek olduğundan yola çıkarak, iletişimin düşünmenin aynası olduğunu vurgulamıştır. Akınoğlu da (2003, 9), bireylerin iletişim becerilerinin gelişiminin, onların düşünme becerilerini olumlu olarak etkilediğine değinmiştir.

Düşünmenin sekiz ana unsuru bulunmaktadır ve bunlar; bakış açısı, amaç, tartışılan soru, bilgi, yorum ve çıkarım, kavramlar, varsayımlar, ima ve sonuçlardır (Paul ve Elder, 2006, 5). Bireyin bu unsurlara sahip olması ve kullanabilmesi, düşünme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar. Düşünme sürecinin öznel öğeler içermesi ve o anki sosyolojik, psikolojik ve bilişsel unsurların farklılık gösterebilecek olması, düşünmenin sonuçlarını bir insandan diğerine veya aynı insanda bir zamandan diğerine farklılık göstermesiyle ilişkilendirilir.

Düşünmenin üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler; düşünmenin zihinde içsel bir bilişsel süreç olup, sonuçlarının davranıştan çıkarıldığı; bilişsel sistemde bilgiyi kullanma ve idare etmeyi içerdiği; ve yönlendirilebilir veya çözüme ulaşmaya yöneltilebilir bir süreç olduğudur (Solso vd., 2010, 501).

Düşünme, farklı düşünme yapısı ve türlerinden oluşan bir süreçtir. Bono (1990, 43) düşünmeyi, dikey ve yatay olmak üzere ikiye ayırmış; “dikey düşünmeyi,” bilgiyi sonuca ulaşmada başarı sağlayabilmek için, bireysel haz için kullanma olarak tanımlarken, “yanal düşünmeyi” de, bilgiyi, bireysel çıkar dışında, yeniden biçimlendirme amacıyla cezbedici bir şekilde kullanma olarak açıklamıştır. “Dikey düşünme,” daha çok özel durumlarda kullanılan, belli bir sırayı takip eden ve alakalı bilgiye odaklanarak yüksek ihtimalli yolları seçen ve sonu olan bir süreçken; “yanal düşünme,” daha üretken, belli bir sırayı takip etmeyen, farklı ve çok alakalı olmayan bilgileri de göz önünde bulunduran, olasılıksal ve etraflıca düşünme yapılan bir süreçtir (Bono, 1990, 37-42).

Doğanay ve Kara (1995, 26-37) ise, düşünmeyi beş boyutta ele almıştır:

- Bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olma durumu olan “bilişsel farkındalık” boyutu.
- Birbirlerini tamamladıkları düşünülen “Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme” boyutu.

- Eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme kimi zaman eşanlamlı olarak da kullanılır (Houstonisd.org, 2011, 1). Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünmenin özellikle analiz ve yargı sürecini oluşturur (Dewey, 1910, 4; Houstonisd.org, 2011, 1) ve herhangi bir düşünce, bilgi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmak için bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde kullanmayı içerir (Gülveren, 2007, 15). Sonuç olarak, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme stratejilerindendir (Coughlan, 2008, 8; Howe, 2004, 506) ve ‘açık fikirlilik’ unsuru ile beraber eleştirel düşünmeyi destekler (Caputo ve diğerleri, 1994, 47). Günümüzde her ne kadar benzer olarak düşünülse de yansıtıcı düşünme eleştirel düşünmeye göre daha az düzenli, yapılı, öngörülebilir ve açıktır (Coughlan, 2008, 4). Yaratıcı düşünme ise eleştirel düşünmenin sonucudur (Paul, 2004a).
- Zihinsel işlemler olarak da adlandırılan “Düşünme Süreçleri” boyutu: Bu boyut altında kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, sorun çözme, karar verme, alıştırmaya yapma, düzenleme ve sözel anlatım olmak üzere, bilgi kazanmaya ve bilgiyi işleyip üretilmeye yönelik sekiz düşünme süreci bulunmaktadır.
- Makro düzeydeki düşünme süreçlerinin hizmetinde kullanılan, mikro düzeyde “Temel Düşünme Becerileri” boyutu: Bu boyut, düşünme süreçleri esnasındaki bilgiye dair; odaklaşma, bilgi toplama, hatırlama, organize etme, analiz etme, birleştirme ve değerlendirme becerilerini kapsar.
- Düşünmenin öğretilmesinin içeriğin öğretilmesinden ayrılamayacağını ortaya koyan “Konu Alanı Bilgisi” boyutu: sonuç olarak öğrenilen tüm düşünme süreçleri ve becerileri konuları daha iyi anlayabilmek için; konuları daha iyi anlama durumu da daha iyi düşünebilmek için önemlidir.

Ayrıca, Uğurlu (2010, 10), düşünmenin kuramcılar tarafından genelde alt düzey ve üst düzey olarak ikiye ayrıldığını öne sürmüştür. Udal ve Daniels (1991, 22) ise düşünmeyi temel ve karmaşık olarak ikiye ayırmıştır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 199) düşünme becerilerini; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak ortaya koymuştur. Tishman ve Andrade (tarihsiz) ise iyi bir düşünür olmanın eleştirel ve yaratıcı düşünebilmekten geçtiğini vurgulayarak, bu iki düşünme becerisinin önemini vurgulamıştır. Özden (2010, 139) en çok bilinen düşünme şekillerini; eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, tümevarımcı düşünme, tümden gelimci

düşünme ve ilişkisel düşünme olarak; Kaloç (2005, 27) problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme olarak; Gülveren ise (2007, 11) yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme olarak ele almıştır.

Bazı bilim adamları için, düşünmenin farklı düşünsel süreçlerden oluştuğunu öne sürmüş, bu düşünsel süreçlerin düşünme becerilerinden oluştuğunu varsaymışlardır: Bunlar, eleştirel düşünme, sorun çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme ve yaratıcı düşünmedir (Güven ve Kürüm, 2006, 79).

Elde edilen, düşünmeye dair tüm bu bilgiler ışığında; düşünmenin belli bir ön bilgi ve farklı becerileri gerektiren, karmaşık bir süreci içeren, nihai sonucun sözel veya fiziki dışavurumlarla ifade edilebileceği bir beceri olarak ifade etmek mümkündür. Düşünme becerisi kişiden kişiye değişiklik gösterir. Üst düzey düşünmeye ulaşılması farklılık yaratmak ve hayat boyu gelişim ve başarıyı sağlamak için önemlidir. Eleştirel düşünme birçok düşünür tarafından yapılan tanımlamalarda, düşünmenin önemli bir çeşidi olarak yer bulmuştur. Düşünme sürecini bilinçli bir şekilde ele almayı ve düşünmeyi kapsayan “üst düzey düşünme” eleştirel düşünmedir (İrfaner, 1997, 71; Güven ve Kürüm, 2006, 76, 79, 82; Gheith, 2007, 8; Tümkeya, 2011, 217; Nosich, 2012, xv). Eleştirel düşünmenin, düşünmenin iyi geliştirilmiş ve güçlü bir düşünme biçimi olması (Çubukcu, 2006, 3) ve birçok düşünme becerisini içermesi (Houstonisd.org, 2011, 1), eleştirel düşünmenin farkını ortaya koymaktadır.

Düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki fark şu şekilde tablolaştırılabilir (Lipman, 1988, Aktaranlar: Akbıyık, 2002, 10 ve Yağcı, 2008, 35).

Tablo 1. Düşünme ve Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklılıklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkileri fark etme	İlişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama

Kısacası, düşünme genel anlamda tüm zihinsel aktiviteleri içerirken, eleştirel düşünme kontrollü ve bir amaca yönelik olan düşünme biçimidir (Yağcı, 2008, 35).

2.2. Eleştirel Düşünme, Özellikleri ve Basamakları

2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tarihi

Eleştirel düşünmenin çıkış noktası “her şeyin görüldüğü gibi olmadığını” anlatmaktır (Burbach, Matkins ve Fritz, 2004; Kanık, 2010, 13). Eleştirel düşünmenin temeli mantık arayışına dayanır (İrfaner, 2002, 11). Başka bir deyişle, bu kavramının ilk ortaya çıkışı bireylerin iddialarını doğrulayıp bilgiye çevirmek için soruları inceleme eğilimleriyle olmuştur. Bunun sebebi eleştirel düşünebilmek için bilgiye olan ihtiyaç (Norris, 1985, 44) ve bilgiye ulaşabilmek için de eleştirel düşünmeye olan ihtiyaçtır (Paul, 2004b). Kısacası bilgi ve düşünme çift taraflı bir süreçtir. Dolayısıyla da eleştirel düşünmenin başlangıç noktası “neden” sorusu, sorgulamadır (Akınoğlu, 2003, 19; Nosich, 2012, 32, 122) ve sorgulamada eleştirel düşünmenin önemi büyüktür (Thompson, 2011, 1).

Eleştirel düşünme, ilk olarak 2000 yıl kadar önce Sokrates’le ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Paul, Elder ve Bartell, 1997, 1; Fisher, 2001, 2) ve Sokrat yöntemi, düşünmeyi geliştiren en eski yöntemlerdendir (Özden, 2010, 156). Burbach ve diğerleri, (2004) ile Kanık (2010, 13) de benzer şekilde bu kavramın yaklaşık 2500 yıl önce Sokrates, Plato ve Aristotle ortaya çıktığını belirtmiştir. Kaloç da (2005, 2) Sokrates, Plato ve Aristo’nun düşünme tarihinde önemli katkıları olduğunu vurgulamış, İrfaner (2002, 11) ve Güveren (2007, 6) de benzer şekilde eleştirel düşünmenin Sokrates ve Platon’a kadar gittiğini belirtmiştir.

Bu dönemlerde Sokrates, otoritenin düşüncelerinin peşinden gidilmemesi gerekliliğini ve kanıt bulma, sorgulama, varsayma, analiz etme, söylenen ve yapılanlardan çıkarım yapmanın önemini vurgulamıştır (Paul vd., 1997, 1). Sorgulamanın önemini vurgulamanın yanı sıra, Sokrates, en iyi sorgulama tekniği olarak bilinen, açık ve mantıklı tutarlılık gerektiren ve düşünmeyi sağlamak adına bireylerin kendilerini ve diğerlerini sorgulamalarını içeren (Paul, 1990, 20) “Sokratik Sorgulama” tekniğinin de atasıdır (Paul vd., 1997, 1; Kanık, 2010, 13). Sonrasında, Sokrates’in eleştirel düşünme denemeleri Plato, Aristotle –*Plato ve Aristotle, Sternberg gibi yazarlar tarafından eleştirel düşünme hareketinin önderleri kabul edilirler (Vieira, Tenreiro-Vieira ve Martins, 2011, 43)*– ve Yunan şüphecileri tarafından devam

ettirilmiş ve çoğu, olayların aslında görüldüklerinden daha farklı olduklarını savunmuştur (Paul vd., 1997, 1; İrfaner, 2002, 11; Kanik, 2010, 13).

Daha sonra, Orta Çağlarda Thomas Aquinas, 15-16ncı yy Rönesans döneminde Avrupa'daki alimler, bundan elli yıl kadar sonra da Decartes, eleştirel düşünme üzerinde çalışmışlardır ve özellikle de Rönesans ve Post-Rönesans dönemlerindeki eleştirel düşünme için atılan adımlar, günümüzün bilim, demokrasi, insan hakları ve düşünme özgürlüğü kavramlarına olumlu katkılarda bulunmuştur (Paul vd., 1997, 1-3). İrfaner (2002, 13) de benzer şekilde, bu dönemlerdeki alimlerin eleştirel düşünme adına büyük adımlar attıklarına ve en çok din, sanat, toplum, insan doğası, kanun ve özgürlük üzerine eleştirel düşündüklerine dikkat çekmiştir. Sonrasında, 17nci yy'da, kanıt ve kuvvetli muhakeme önem kazanmış, 19uncu yy'da eleştirel düşünmenin disiplin alanı genişlemiştir. Thomas Hobbes, John Locke, Sir Isaac Newton, Pierre Bayle, Monstequieu, Voltaire ve Diderot gibi düşünürler eleştirel düşünme kavramını daha da ileriye götürmüş, 19ncu yy'da da Comte ve Spencer tarafından sosyal yaşama da dahil edilmeye başlanmıştır (Paul vd., 1997, 3). Lakin modern eleştirel düşünme kavramının doğuşu John Dewey'in çalışmalarıyla ortaya konmuştur (Fisher, 2001, 2; Garrison, 2002, 1) ve eleştirel düşünmenin anlamı bu çalışmalara dayandırılmıştır.

Eleştirel düşünme, ilk olarak 1930'larda John Dewey tarafından eğitim alanında ivme kazanmış (Smith, 1990, 45-46), 1940'larda Glaser tarafından geliştirilmiş ve Watson-Glaser testi ortaya konmuştur (Akınoğlu, 2003, 12). Başka bir deyişle, Glasser, Dewey'in fikirleri üzerine yenilerini ekleyerek eleştirel düşünme kavramını geliştirmiş ve dünyada en çok kullanılan eleştirel düşünme testi olan "Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal" olarak bilinen testin ortak yazarı olmuştur (Fisher, 2001, 3).

Daha sonra, 1960'larda, eleştirel düşünme üzerine ilk ciddi çalışmalar yapılmıştır (Akınoğlu, 2003, 13). Eleştirel düşünme, 1970'li yıllarda, ilk olarak Perry tarafından "entelektüel bir gelişme aracı olarak" ortaya konulmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından modelleştirilmiştir (Özden, 2000, 115). 1970'li yıllarda eğitimciler arasında eleştirel düşünme becerilerinin okullarda öğretilmesi düşüncesi yaygınlaşmıştır (Gülveren, 2007, 29). Daha sonra, eleştirel düşünme, 1980'lerde daha da fazla öne çıkmış (Vieira ve diğerleri, 2011, 43), eğitimde de dikkat çekmiştir (Smith, 1990, 45-46; Ennis, 1993; 179).

Dolayısıyla, eleştirel düşünme eğitim alanında 20nci yy.da güç kazanmıştır (İrfaner, 2002, 13). Robert Ennis ise, eleştirel düşünmeyi öğretmenlere açıklayan ve sınıflara getiren ilk eğitim filozofu (Smith, 1990, 48-49), eleştirel düşünme alanına katkı sağlayan en önemli isimlerden biridir (Fisher, 2001, 4).

2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Eleştirel düşünme, mevcut dünya işlerinin nasıl olması gerektiği ile nasıl olduğu arasındaki zıtlığı fark etmek ve ortaya koymakla başlar (Brookfield, 1997, 24). Bununla birlikte, bireylerin yaşadıkları trajedi veya iyi olaylar da onların hayatlarını ve etrafında olup bitenleri sorgulamalarında bir başlangıç noktası olabilir (Brookfield, 1997, 34; Dewey, 1957, 45). Tarihi çok eskilere kadar dayanan eleştirel düşünme, 1980li yıllardan itibaren daha da önem kazanmış ve önemini gittikçe artmıştır (Dam ve Volman, 2004, 360; Smith, 1990, 46).

Dünyanın daha da teknik ve karmaşık bir hal alması, dolayısıyla sürekli verilmesi gereken önemli kararların ortaya çıkması, 21nci yüzyıl vatandaşları için eleştirel düşünmeyi zorunlu kılmaktadır (APA, 1990, 12; Halpern, 1997, 1-2; Huitt, 1998; Garrison, 2002, 2; McBride, Xiang, Wittenburg, 2002a, 30; Halpern, 2003, 2; Dam ve Volman, 2004, 359; Ergin, 2006; Klimoviene, Urboniene ve Barzdziukiene, 2006, 77). Benzer şekilde McKendree, Small, Stenning ve Conlon (2002, 58) da, değişen hayat tarzları, elektronik ağların gelişimiyle gelen bilgi yüklemesi ve modern toplumun hızlı ve karmaşık değişimlerine ayak uydurabilmek, problem ve karşılaşılan durumlarla başa çıkabilmek (İrfaner, 2002, 33; Uğurlu, 2010, 22; Rana, 2011, 1) ve gerçek bilgiye ulaşmak için (Sarigül, 2005, 40), eleştirel düşünmenin günümüzde önemli yer tuttuğunu iddia etmektedir.

Eleştirel düşünme, gelişmiş insan olmanın en önemli unsurudur (Norris, 1985, 40; Gibson, 1995, 27; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 196), sürekli gelişmeyi gerektirir (Gülveren, 2007, 47) ve bu gelişim; demokrasi, düzen ve yeniliğin ortaya çıkmasına önayak olur (Brookfield, 1987, 4; Brookfield, 1997, 1). Eleştirel düşünme, demokratik yöntemlerin gelişmesine ve toplumun özgürleşmesine katkıda bulunur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 196). Dolayısıyla, bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması, toplumları geliştirir ve bu durum gelişmiş ve üçüncü dünya devletleri arasındaki farkın da sebebidir (Owolabi, 2003, 2). Bu bilgilerden hareketle, eleştirel düşünmenin, insanın

var olduğu her ortamda gerekli olduğu sonucuna varılabilir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003, 13; Büyükkantarcıoğlu, 2006, 5; Akar, 2007, 3; Gülveren, 2007, 21).

Kısacası, eleştirel düşünme bireylerin hayatlarında başarı sağlamaları, dünyayı anlamlandırmaları ve ayak uydurmaları ve zamanın gerisine düşmemeleri için sahip olmaları ve kullanmaları gereken bir beceridir. Bu da, eleştirel düşünmenin hem bireysellik hem de yurttaşlaşma anlamında bireylerin hayatında etkili olduğunu gösterir (Gürkaynak ve diğerleri, 2003, 12; Yağcı, 2008, 38). Ayrıca, eleştirel düşünme, bireylerin bakış açılarını geliştiren ve olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlayan bir beceridir (Uğurlu, 2010, 22). Buradan hareketle, eleştirel düşünme, sürekli yeniliğe ihtiyaç duyan, devamlı bir süreç olarak ele alınabilir. Dolayısıyla da eleştirel düşünme oldukça etkili bir düşünme çeşididir (Nosich, 2012, 14).

Bunun yanında, eleştirel düşünme, bireylerin entelektüel özgürlüklerini kazanmada yardımcı bir beceridir (Browne ve Keeley, 2000, 2). Eleştirel düşünme her çeşit alan ve kariyer için kullanılabilecek ve gereksinimi duyulan (Özdemir, 2005b, 21; Lau, 2009, 3) bir düşünme süreci olmakla beraber, sıklık ve inanırlık seviyelerinde farklılıklar görülür (Brookfield, 1997, 14). Yapılan çalışmalar, eleştirel düşünmenin bireyleri her alanda daha iyiye taşıdığı ve bireylerin başarılarını olumlu etkilediği yönündedir (Cotton, 1991, 10; David ve Dunham, 1996, 3; Akbıyık, 2002, 69; Kökdemir, 2003, 106; Şenkaya, 2005, 88; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, 97; Alkaya, 2006, 106; Gülveren, 2007, 162; Alwali, 2011; Tümkaya, 2011, 227; Akdere, 2012, 151-152).

2.2.3. Eleştirel Düşünenin Tanımı

Eleştirel düşünmenin, 1980'den günümüze, birçok farklı tanımı yapılmıştır (Şahinel, 2007, 3). Eleştirel düşünmeyi başka düşünme becerileriyle eş anlamlı kullanan düşünürler olduğu gibi, farklı şekilde açıklayanlar da bulunmaktadır.

Gibson (1995, 28) ve Şahinel (2007, 3), eleştirel düşünmenin problem çözme, karar verme, informal mantık, basit bir şekilde düşünme, muhakeme ve yaratıcı düşünme ile eş anlamlı kullanıldığını öne sürmüştür, Johnson (1992, 71) ve Caputo, Hazel ve McMahon (1994, 29) ise bu düşünme tarzının muhakemeyle eş anlamlı olduğunu savunmuştur. Kazancı da (1979, 33) her ne kadar aralarında farklılıklar olsa da, eleştirel düşünmenin; bilimsel düşünme, yansıtıcı düşünme ve üretici düşünme ile

benzer olduğunu ifade etmiştir. Kanik (2010, 18) de, eleştirel düşünmenin problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünmeyle eş anlamlı kullanıldığına değinmiştir.

Kelime anlamı ele alındığında, “eleştirel” kelimesi; değerlendirme (Halpern, 1997, 4), yargılama, ayırt etme anlamlarına sahip, Yunanca “kritikos” –ayıklamak, ayırt etmek (Caputo ve diğerleri, 1994, 29)– teriminden türetilmiş ve daha sonra Latinceye “criticus” olarak geçmiş ve yayılmıştır (Chaffee, 1999, 21; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, 91). Her ne kadar “eleştiri” kelimesi olumsuz gibi görölse de, aslında eleştiri üzerinde konuşulan konu veya fikri genel anlamda olumlu veya olumsuz bir sonuç alabilecek bir şekilde üst seviyede sorgulamaktır (Smith, 1990, 2; Halpern, 1997, 4; Chaffee, 1999, 22; Garrison, 2002, 1; Wood, 2002, 1; Nosich, 2012, 14). Eleştiri kelimesi şüpheciligi de içinde barındıran bir kavramdır (Garrison, 2002, 1). Eleştirel düşünme aynı zamanda “critico-creative,” yani “yaratıcı-eleştiri” olarak da bilinmektedir ve bu durumun iki sebebi; eleştirel kelimesinin olumsuz anlamda algılanabiliyor olması ve eleştirel düşünebilmek için yaratıcılığın da gerekli olmasıdır (Fisher, 2001, 13). Temelde, eleştirel kelimesi, soru sorma, anlam çıkarma, analiz etme ve eleştirme, yani sorgulama ve değerlendirme anlamlarına gelmektedir (Chaffee, 1997, 47). Eleştirel olma, bireylere kendi ve karşılarındakilerin düşüncelerini inceleme fırsatı vererek bazı sonuçlara ulaşma ve kararlar almada etkili olur. Dolayısıyla, özünde eleştirel düşünme iyi ve doğru karar alma sürecidir (Beyer, 1987, 33; Halpern, 1997, vi).

Eleştirel düşünme, basit bir tanımla, düşünmeyi aydınlatmak ve geliştirmek için yapılan ‘düşünmeyi düşünme’ durumudur (Chaffee, 1996, 47; Reed, 1998, 91; Paul, 2004a; Moore ve Parker, 2009, 3). Benzer şekilde, eleştirel düşünme Dewey’in tanımıyla, “düşünmeyi öğrenme” olarak ileri sürülmüştür (Halpern, 1997, 5). Bu noktada önemli olan bireylerin kendi zihinlerinin ve düşünme sistemlerinin ne şekilde çalıştığının farkında olmaları ve hedefleri doğrultusunda kendi düşünce sistemini ve ne şekilde düşünmeleri gerektiğini kontrol edebilmeleridir. Buradan yola çıkarak, eleştirel düşünmenin özerk bir düşünme durumu olduğu söylenebilir (Şahinel, 2010, 126).

Eleştirel düşünme, farklı kişilerce farklı şekillerde tanımlanan bir kavram olsa da, genel anlamda bakıldığında bu tanımlar bu düşünme çeşidinin; sorgulama, değerlendirme, nesnellik, aktif olma, yargılama, kanıt değerlendirme, çıkarım yapma, şüphe duyma, bilgi üretme, gerçekleri belirleme ve duyguları kontrol etme gibi

durumları içeren, mantıklı, maksatlı, iyi gelişmiş, tarafsız ve üst bilişsel bir düşünme olduğu yönündedir.

Eleştirel düşünme yansıtıcı bir şüphe duyma sürecidir (McPeck, 1981, 7); eleştirel düşünmenin çıkış noktası şüphe ve sorgulamadır. Yağcılar da (2010, 65) bu sürecin şüphe ve belirsizlikten beslendiğine değinmiştir.

Eleştirel düşünme, eldeki verileri doğru bir şekilde ele alabilmek, mevcut verileri derinlemesine sorgulamayı ve bu verilere nesnel, yani önyargısız yaklaşmayı kapsamaktadır. Dewey eldeki verileri sorgulamanın eleştirel düşünmenin temeli olduğunu ortaya koymuştur (Howe, 2004, 507). Bu noktada, Aybek (2007, 10) eleştirel düşünmeyi, bireyin kendisini, çevreyi ve eldeki bilgiyi sorguladığı bir süreç olarak ele alarak, sorgulama yapmanın önemine değinmiştir. Bu noktada, eleştirel düşünmenin önyargılara aldanmadan, yüzeysellikten uzak olarak yapılan, ileri bir düşünme tekniği olduğu da sorgulamanın gerekliliğiyle birlikte ortaya konmuştur. Gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gereklidir (Tümekaya, 2011, 216). Bu nedenle, doğru soruyu sorabilmek, doğru çıkış noktasını belirlemek, eleştirel düşünme açısından önemlidir (Aybek, 2007, 10; Paul vd., 1997, 7; Smith, 1990, 11). Brookfield'e (1997, 4) göre, bireylerin 'neden' sorusunu sormaları, sorgulama yapmaları, eleştirel düşündüklerinin göstergesidir. Ayrıca, Dewey (1957, 2, 6) eleştirel düşünmenin bilginin doğruluğunu araştırmak olduğuna değinmiş; her türlü inanç ve bilginin ayrıntısıyla, sürekli ve kesin bir şekilde incelenmesiyle eleştirel düşünmenin gerçekleştiğini belirtmiştir. D'Angelo (2001, 308) da sorgulamanın eleştirel düşünmedeki önemine değinmiş ve sorgulamanın içerik analiziyle birlikte kullanımının bireylerin kaynakları daha eleştirel bir şekilde ele almalarını sağladığını ortaya koymuştur. İrfaner (1997, 70) ve Hirschhorn (2008, 3) da eleştirel düşünmeyi, benzer şekilde, düşünme ve muhakeme süreci olarak ele almış, Thomas (1992, 35) ise eleştirel düşünmenin uygulanabilir bir muhakeme süreci olduğuna değinmiştir. Yağcılar (2010, 56) ise, bu beceriyi, muhakeme ve problem çözme süreci olarak açıklamıştır. Eleştirel düşünme, aynı zamanda, bilgiyi oluşturma ve şekillendirmenin sistematik yolu (CTC, 2011) ve bilgi okuryazarlığının temel bileşenidir (D'Angelo, 2001, 303).

Ayrıca, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, tümden gelim ve tümevarımcı sorgulamalar eleştirel düşünme kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerdir (Howe, 2004, 506). Benzer şekilde, Karakoç (2011, 16) da; eleştirel düşünmenin,

yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve analizi içeren bir bilişsel süreç olduğunu iddia etmektedir. Özetle, eleştirel düşünme, sorgulama aracılığıyla durumları, olayları, soruları ve problemleri ortaya çıkarma ve bir sonuca vardırma sürecidir (Kurfiss, 1988, 2). Eleştirel düşünme benzer şekilde eleştiri yapma, yaratıcı düşünme, sorgulama ve yargılamayı içeren, değerlendirici bir düşünme olarak tanımlanmıştır (Fisher, 2001, 13). Eleştirel düşünme; bilişsel etkinlik ve sorgulama dışında inanç ve davranışlarımız altında yatan varsayımlarımızı fark etmemizi de sağlar (Brookfield, 1987, 13-14). Genel anlamda eleştirel düşünme, varsayımlar, sorgulamalar ve kanıtları inceleyen, ilaveten, alternatifleri değerlendiren bir süreçtir (Abbate-Vaughn vd., tarihsiz, 1). Paul (2004a) ise, eleştirel düşünmenin, aynı zamanda, kanıtların kalitesini değerlendirme, hataları, riyakarlığı, hileyi ve önyargıyı ortaya çıkarma becerisi olduğunu savunmuştur. Brookfield (1997, 10) ise eleştirel düşünmeyi, önceden sorgusuzca kabul edilmiş inançları askıya alma ve varsayımları reddetmeyi gerektirdiği için, karmaşık ve şaşırtıcı bir süreç olarak ele almıştır. Tümkiye (2011, 216), eleştirel düşünmenin; ifadeleri çözümleme, düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma ve düşüncelerin farklı ifadelerini arama olarak açıklamaktadır.

Eleştirel düşünmede belli yargılara varabilmek için kanıtlar değerlendirilir (Ennis, 1962, 82; Moore ve Parker, 2004, 93). Facione (1992/2011, 26) de, eleştirel düşünmeyi, belli bir maksada dönük ve öz-düzenlemeli bir yargılama süreci olarak açıklamıştır. Eleştirel düşünme, aynı zamanda; Dewey'in (1958, 378) düşünmeyi bir sanat olarak ele almasının yanında, bilgiyi geliştirmek için; analiz etme, değerlendirme ve ilişki kurma sanatı olarak açıklanmıştır (Jonassen, 2000, 27).

Eleştirel düşünme, anlamayı geliştirip, açık bir şekilde ortaya koymak için düşünme sürecini dikkatli bir şekilde inceleyerek dünyadan anlam çıkarma sürecidir (Chaffe, 1996, 46; Alwali, 2011). Eleştirel düşünme; bilinenleri, eldekileri kullanarak, bilgiyi dönüştürerek anlam çıkarma süreci olarak da ele alınabilir. Akbıyık ve Seferoğlu (2006, 91) ile Tümkiye (2011, 216) bu durumu; eleştirel düşünmenin bilgi üretimini harekete geçiren bir düşünce sistemi olduğu şeklinde açıklamıştır. Büyükkantarcıoğlu (2006, 5) ve Gülveren (2007, 21) eleştirel düşünmenin nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimi olduğunu belirtmiştir. Rana (2011, 1) ise, eleştirel düşünmenin bir tür yanal düşünme olduğunu eklemiştir.

Bu kavram aynı zamanda öz-yönlendirmeli, öz-disiplinli, öz-izlemeli ve öz-düzeltilmeli bir düşünmeyi içerir (Paul, 2005; Paul ve Elder, 2006, 4). Diğer taraftan, Şahinel (2010, 123) ve Karakoç (2011, 15) da, eleştirel düşünmenin, bir düşünceye ilişkin disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimi olduğunu savunmuştur.

Eleştirel düşünme; yorumlama, değerlendirme, analiz ve çıkarımı içeren, öz-düzenlemeli ve maksatlı bir yargıya varma süreci olarak da açıklanabilir (APA, 1990, 3; Giancarlo ve Facione, 2001, 3; Wessel ve Williams, 2004, 79-80). CTC (2011) ise eleştirel düşünmeyi; maksatlı, disiplinli, anlaşılır, detaylı ve akla uygun bir süreç olarak, Şahinel de (2007, 8) benzer şekilde, kesin, mantıklı, belirsizlik ve yüzeysellik içermeyen, tutarlı ve önemli bir düşünce olarak açıklamıştır. Ennis (1985, 54; 1992; 6; 1993, 180; 2011, 1) ise eleştirel düşünmenin mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme olduğunun altını çizmiştir. Eleştirel düşünme; bilgiyi mantıklı bir şekilde analiz etmeyi, problem çözmeyi ve alternatifleri incelerken; varsayımları, değerleri ve bakış açılarını fark etmeyi ve değerlendirmeyi de içerir (Duff, 2014, 19-20). Benzer şekilde Seferoğlu ve Akbıyık da (2006, 199) eleştirel düşünmenin ne yapılacağı ile neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme şekli olduğunu vurgulamış, Nosich (2012, 3-4) ise bu sürecin mantıklı, yansıtıcı, gerçekçi ve belli standartlara dayanan bir süreç olduğuna değinmiştir. Karakıç (2011, 14) da eleştirel düşünmeyi disiplinli bir yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Gürkaynak ve diğerleri ise (2003, 7) eleştirel düşünmeyi; sınama, değerlendirme, yargılama, tartışma, akıl yürütme, karşılaştırma ve belli bir sonuca varmayı içeren, mantıklı, amaçlı ve kontrollü bir süreç olarak açıklamıştır.

Eleştirel düşünme; etik, mantık ve bilgi felsefesini içeren bir kavram olarak ortaya konmuştur (Carroll, 2004, 2). Halpern (2003, 6) ise eleştirel düşünmeyi muhakeme, mantık, yargıya varma, üst biliş, düşünme, sorgulama ve zihinsel süreci içeren bir kavram olarak açıklamıştır. Bu noktada, üst biliş; problemleri seçme, zaman ayırma, çaba sarf etme ve bireysel gelişimi kontrol etmeyi içeren, düşünmenin bilinçli kısmıdır (Halpern, 1997, 12-13) ve eleştirel düşünmenin yansıtıcı ve öz değerlendirmeye yönelik doğasını vurgular (Akdere, 2012, 24). Kısacası, eleştirel düşünme, ne yapacağına veya neye inanacağını özel ve genel anlamda sorgulama (Ennis, 1991, 473) ve mantıksal çerçevede karar verme becerisi ve sürecidir (Smith,

1990, 5) ve bu noktada mantıktan kasıt bireyin düşüncesini kontrol etmesi durumudur (Shook, 2002b, 16).

Ele alınan özelliklerinin yanı sıra, eleştirel düşünme, bireylerin hayatında oldukça önemli yer tutan, aynı zamanda kendi düşünce ve hareketlerini başkalarının gözünden, nesnel olarak, görebilme yetisini kazandıran bir düşünme tarzıdır (Brookfield, 1997, ix). Dolayısıyla, eleştirel düşünme çok yönlü bir beceridir (Tümkiye, 2011, 217). Benzer şekilde Aybek de (2007, 1) eleştirel düşünme kavramını, nesnel, saplantısız ve derinlemesine düşünme şeklinde açıklamıştır.

Eleştirel düşünmenin iki şekli vardır: Karmaşık olan, düşünce analizi, sentez ve değerlendirme becerilerinden oluşan ‘zayıf duyulu eleştirel düşünme’ ve bir soruna ilişkin disiplinli, tarafsız ve çoklu bakış açısı içeren ‘sağlam duyulu eleştirel düşünme’ (Şahinel, 2010, 125). Bu bilgiler ışığında, bireylerin sahip olduğu sağlam duyulu eleştirel düşünme, bireyin kendisini merkeze almadan, daha objektif olarak yaklaşabildiği bir düşünme biçimidir.

Ayrıca, eleştirel düşünme doğuştan gelen, bilişsel, duyuşsal –*bilişsel ve duyuşsal alanın önemi Smolucha (1989, 9) tarafından da belirtilmiştir*–ve ruhsal özellikleri içeren “kalıtsal,” ve sonradan etki eden, aile toplum ve okul gibi unsurları içeren “çevresel” etmenler tarafından şekillendirilen (Özdemir, 2005a, 5; Aybek, 2006, 31-37), iyi geliştirilmiş ve güçlü bir düşünme biçimidir (Çubukcu, 2006, 3). Şahinel (2007) de, benzer şekilde; eleştirel düşünmenin iyi gelişmiş ve tarafsız bir düşünme olduğunu ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme süreci, zeka, bilgi ve yetenekleri aktif olarak kullanma imkanı sağlayan, aktif, belli bir sonuca ulaşmak için maksatlı ve organize bir bilişsel süreçtir (Chaffee, 1997, 47; Halpern, 1997, 4; Reed, 1998, 21; Çubukcu, 2006, 1; Güven ve Kürüm, 2006, 82; Özden, 2010, 160). Bu noktada Halpern (1997, 9) zekayı, düşünmenin ham maddesi olarak ele almıştır. Akınoğlu da (2002, 14) eleştirel düşünmenin; aktif, bağımsız, yeni fikirlere açık, fikirlerin dayanaklarını değerlendiren ve fikir organizasyonuna önem veren bir sistem olduğunu ileri sürmüştür. Aktif, maksatlı, organize ve öz denetimli bir süreç olan karar verme ve problem çözme de eleştirel düşünmenin en temel noktaları olarak ele alınmaktadır (İrfaner, 1997, 76; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 194). Chaffee (1999, 90), Hoffman ve Elvin (2004, 8) etkili ve düzgün karar verme hareketinin eleştirel düşünme gibi üst düzey bir

düşünmeyle gerçekleştirilebileceğinin üstünde durmuş, böylelikle karar vermeyle düşünme arasındaki ikili ilişkiye dikkat çekmiştir. Diğer taraftan, Tümkaya, Aybek ve Aldağ'ın (2009, 67) çalışması da yüksek eleştirel düşünme eğiliminin, yüksek problem çözme becerisi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özdemir (2005a, 15), Koyama, Matsumoto ve Ohno (2011, 73) ve Thompson (2011, 1) da, eleştirel düşünmenin, problem çözmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, bu bilgilerden hareketle de problem çözme ve eleştirel düşünme kavramın birbiriyle yakından ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Cüceloğlu (1994, 216) ve Sarıgül (2005, 50-56) eleştirel düşünme kapsamında üç temel adımı göz önünde bulundurmıştır; O'na göre eleştirel düşünme; bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olarak, diğer insanların düşünce süreçlerinden haberdar olarak, öğrenilen bilgileri günlük hayata geçirmeyi hedef edinen, aktif ve organize bir süreçtir.

Şu ana dek yapılan tanımlar sonucunda, eleştirel düşünebilmenin üst düzey bilişsel basamakları kullanmaktan geçtiği sonucuna varılabilmektedir. Halpern (2003, 6) eleştirel düşünme sürecini; özlem duyulan sonucu alma olasılığını geliştirici, bilişsel beceri ve stratejileri içeren bir süreç olduğuna değinmiştir. Bunun yanında İrfaner (1997, 71), Güven ve Kürüm (2006, 76, 79, 82), Gheith (2007, 8), Tishman (2007, 1) ve Kanik (2010, 20) de eleştirel düşünmeyi; üst düzey bilişsel becerileri gerektiren bir süreç olarak açıklamışlardır. Bu durum Tsui (2002) tarafından da, eleştirel düşünmenin yüksek seviyeli bilişsel beceri olduğunu şeklinde ileri sürmüştür. Critical Thinking Community (CTC) (2009) ile Scriven ve Paul'a (2011) göre de eleştirel düşünme; bilgi ve uygulamaya yön vermek için; gözlem, deneyim, yansıma, muhakeme veya iletişim sonucunda toplanan bilginin kavramlaştırma, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirilmesidir. Benzer olarak Angelo da (1995, 6), eleştirel düşünmenin; analiz, sentez, problem belirleme ve çözme, çıkarım ve değerlendirmeyi içeren üst düzey bir düşünme olduğunu ortaya koymuştur. Güven ve Kürüm (2006, 81) ise eleştirel düşünmenin özünde sorgulama, çıkarım, ilişkilendirme, kanıtlama ve benzeri üst düzey düşünme becerilerini barındıran zihinsel bir etkinlik olduğuna değinmiştir. Moon (2008, 30) ise eleştirel düşünmeyi aynı zamanda her bir; eleştirel olarak değerlendirme, yansıtma, anlama, analiz etme, kıymetlendirme, gözden geçirme, beğenme, idare etme, farkına varma, özen gösterme ve aynı zamanda eleştirel olay analizi yapma, problem

özme ve karar alma unsurlarını içeren bir kavram olarak ortaya koymuştur. Genel anlamda bakıldığında, eleştirel düşünme özünde sorgulama, olayları ilişkilendirme, kanıtlara dayandırma gibi üst düzey düşünme becerilerini –analiz, sentez ve değerlendirme– gerektirir.

Brookfield (1997, 231-232) ise eleştirel düşünmenin; bireysel, duyguları temel alan, içsel ve dışsal sebeplere önem veren, sezgisel bir şekilde beklenmedik bir anda oluşan bir süreç olduğu üzerinde durmuştur. Duygu kavramı ele alındığında, Hastie ve Davies (2001, 206) de duyguların karara varmada önemli bir yeri olduğuna değinmiştir. Karar verme ve seçim yapmanın eleştirel düşünmenin önemli unsurlarından olmalarından yola çıkarak, duyguların eleştirel düşünmede önemli bir yer aldığı sonucuna varılabilir. Eleştirel düşünmede mantığın yanı sıra duyguların da önem arz ettiği Brookfield (1997, 7) ve Moon (2008, 70) tarafından da vurgulanmıştır.

Wood (2002, 1) genel anlamda, eleştirel düşünmenin; mantık, öz-değerlendirme, soru sorma, açık fikirli ve adil olmayla birlikte, gerçekleri fikirlerden ayırmayı da içerdiiğine değinmiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme; analiz etme, kanıt elde etme, sebep arama ve sorgulamayı gerektiren bir beceridir (Semerci, 2010, 859). McBride, Xiang, Wittenburg ve Shen (2002b, 131) de açık fikirlilik, dürüstlük, analitiklik ve belirsizliği tolere etme özelliklerinin eleştirel düşünmede önem arz ettiğine değinmiştir. Nickerson (1986, 1-2) ise eleştirel düşünmeyi, diğer tanımlara benzer şekilde; tartışma konularının oluşturulması ve değerlendirilmesi, çıkarım yapılması ve bir sonuca varılması, hipotez oluşturma ve test etmeyi içeren, tümünden gelim, tüme varım, analiz, sentez ve yaratıcı düşünmeyi içeren bir beceri olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme, yansıtma, mantık, öz farkındalık, dürüstlük, açık fikirlilik, disiplin ve yargılama unsurlarını içeren bir beceridir (Coughlan, 2008, 8-9). Bu bağlamda, “mantık,” verilerin mantığa dayandırılması, kanıta ihtiyaç duyma, yalnız doğru olanı değil, en iyi olanı açıklama veya sonucu bulmaya çalışma, kafa karışıklıklarını analiz etme ve soru sormayı kapsarken; “dürüstlük,” duygusal tepki, dürtüler, kötü niyet ve kendini aldatma gibi durumların farkında olmayı kapsar. Bunun yanında, “açık fikirlilik”; çıkarımları değerlendirmek, çeşitli bakış açılarını ele almak, alternatif yorumlamalara açık olmak, yeni açıklama ve modelleri kabul edebilmek, kanıtların tekrar değerlendirilmesi sonucunda yeni durumu kabul edebilmek ve popüler olmayan fikirleri de değerlendirmeye almak, “disiplin”; açık, titiz ve eksiksiz olmak, aktif dinleme ve

okuma alıştırmalarına dahil olmak, hile ve mantıksız çağrıları reddetmek ve çabuk yargıya varmaktan kaçınmayı kapsar. Son olarak, “yargılama” da; alternatif varsayım ve bakış açılarının konuyla ilişkisini ve kanıtları fark etme durumudur. Kısacası, mantık, araştırma ve deneyim eleştirel düşünmede büyük önem arz eder (Wood, 2002, 1; Tümkaya, 2011, 217).

Temel eleştirel düşünme becerilerini Fisher (2001, 8) da şu şekilde sıralamıştır: sebep ve sonucu belirleme; varsayımları belirleme; fikir ve ifadeleri açıklama ve yorumlama; iddiaların kabul edilebilirlik ve inanırlığını yargılama; farklı tartışmaları değerlendirme ve yenilerini üretme; kararlar verme ve mevcut kararları analiz edip, değerlendirme; çıkarım yapma ve tartışma oluşturma. APA’ya (1990, 3) göre eleştirel düşünme becerisi; anlamı çözme, açıklığa kavuşturma ve kategorize etmeyi içeren “yorumlamayı,” fikirleri inceleme ve tartışmaları belirleyip analiz etmeyi içeren “analizi,” iddia ve tartışmaları değerlendirmeyi içeren “değerlendirmeyi,” sonuç çıkarma, kanıtları sorgulama ve alternatifleri tahmin etmeyi içeren “çıkarımı,” sonuçları belirleme, yöntemleri doğrulama ve tartışmaları sunmayı içeren “açıklamayı” ve öz-sınama ve öz-düzeltilmeyi içeren “öz-değerlendirmeyi” kapsar. İrfaner’de (1997, 70) eleştirel düşünmenin; karşılık verme, araştırma yapma, analiz etme, bağlantı kurma, olaylara nesnel yaklaşma, alternatif bakış açılarını ele alma ve sentez yapmayı içeren bir süreç olduğuna değinmiştir. Slattey (1990, 333) ise eleştirel düşünme becerilerinin; sorgulama, anlama, problem çözme, kanıt arama, hipotezleri analiz etme, duygusal akıl yürütme, genellemeden kaçınma, farklı yorumları göz önünde bulundurma ve belirsizlikleri tolere etmeyi içerdiğini vurgulamıştır.

Harris (1998), eleştirel düşünme özelliklerini; analitik, nesnel, yakınsak ve dikey olma, olasılık, yargılama, sorgulama, değerlendirme, odaklanma, cevaplama, sol beyni kullanma, eyleme dönük ve doğrusal olma olarak açıklamış, Beyer (1987, 35) de bu tanımı, yakınsaklık, değerlendirme ve eyleme dönüştürme seviyelerinde desteklemiştir. Bunların yanında, CTC (2011) ile Paul ve Elder (2006, 12) da, açıklık, katılık, hassasiyet, bağıntılık, derinlik, genişlik, mantık, değer ve adilliğin eleştirel düşünme kapsamında önem arz ettiğine değinmiştir. Benzer şekilde Fisher (2001, 14) da, eleştirel düşünmenin açıklık, bağıntılık, yeterlilik ve ahenk gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Nosich (2012, 137) ise, bu özellikleri eleştirel düşünmenin standartları

olarak ele almış ve bu standartları; açıklık, doğruluk, önem/alakalı olma, yeterlilik, derinlik, genişlik ve kesinlik olarak sıralamıştır.

Eleştirel düşünmenin çeşitli tanımlarının olmasından dolayı, Delphi çalışması kapsamında, farklı disiplinlerden Kanada ve Amerikalı, kadın ve erkeklerden oluşan 46 uzman bir araya gelmiş ve eleştirel düşünme tanımlarını inceleyerek ortak noktalarını ortaya koymuşlardır. Buna göre, eleştirel düşünme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama, öz-düzenleme yapma, heves, güvenilir bilgiye açıklık ve merakı içerir (Facione, 1992/2011, 5-7, 10; Özdemir, 2005b, 24).

Bunun yanında, eleştirel düşünme üzerine verilen bazı seminerler sonucunda, ortaya birçok eleştirel düşünme tanımı çıkmış, bunun üzerine Moon da genel tanımları bir araya toplayarak, tanımlardaki ortak noktaları belirlemiştir. Buna göre; eleştirel düşünme; sorgulama, mevcut yargıyı ve fikri geliştirme, bireysel ve diğerlerinin mevcut durumu analiz ve idrak etme, geçmişteki yanlış ve doğruları analiz etme, olay ve fikirlere nesnel yaklaşabilme ve algıları analiz edip farkında olma durumlarını kapsayan bir kavramdır (Moon, 2008, 22-23).

Sonuç olarak, geçmişten günümüze, eleştirel düşünmeyi açıklamak için birçok tanım öne sürülmüş olmasına rağmen, her birinin eleştirel düşünmenin farklı bir açısına yoğunlaşmasından dolayı, eleştirel düşünme tanımları arasında farklılıklar bulunmaktadır ve bu çeşitlilik eleştirel düşünmenin faydalarını ortaya koymada sıkıntı yaratmaktadır (Hatcher, 2000, 1). Bu durumu aşmak için eleştirel düşünme tanımının doğru ve tam olarak belirlenmesi için bazı kıstaslar öne sürülmüş ve sonucunda da iyi bir tanım olarak öne sürülebilecek Hatcher ve Spencer'ın tanımı üzerinde karara varılmıştır. Buna göre, “Eleştirel düşünme, belli tartışma ve kanıtlara dayanarak, dürüşçe değerlendirilen alternatifleri yargılama ve bir sonuca varma sürecidir” (Hatcher, 2000, 4).

Özetle, eleştirel düşünme, bireylerin aktif bir şekilde, biliş ve duygularını kullandıkları, kendi bilişsel süreçlerinin farkında oldukları, sorgulama, problem çözme, varsayımları değerlendirme ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerin kullanımını içeren; organize, sürekli geliştirilmeyi bekleyen, günümüzdeki bilgi kirliliğinin içerisinde doğruyu çekip çıkarmayı sağlayacak ve kaliteli bir hayat için herkesin sahip olması gereken bir beceridir ve şu şekilde formüle edilebilir:

Eleştirel Düşünme = bilgi + zeka + tutum + farkındalık + üst düzey düşünme becerisi + bilgiyi kullanma eğilimi

2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Faydaları

Eleştirel düşünme, ileri seviyede bilinç ve gözlem becerisini; mesajları karşıya başarılı bir şekilde iletme bilgisini; analiz becerilerini; yüksek başarıyı; kişisel düşünce sürecini anlama becerisini; sahip olunan becerileri yeni durumlara uyarlamayı; başarılı problem çözme ve karar vermeyi; ve başarılı insan ilişkilerini beraberinde getiren bir beceridir (Alwali, 2011). Seymour ve Beardslee (1988, iv) eleştirel düşünmenin, başarılı bir şekilde problem çözme için önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunların yanında, eleştirel düşünme; daha iyi iş imkanlarına sahip bireylere, ekonomik anlamda daha mücadeleci uluslara, değişken ve karmaşık çevrelerle daha iyi entegre olan bireylere ve daha kaliteli hayatlara sebebiyet veren bir beceridir (Thomas, 1992, 61). Ayrıca, eleştirel düşünme, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtaran bir beceridir (Tümekaya, 2011, 216). Bununla birlikte; eleştirel düşünmenin faydaları arasında; bireysel kontrol, bilinç, toplumsal değerlere sahiplik, kariyer planlama ve pratik düşünme bulunmaktadır (Sarigül, 2005, 25-26).

Eleştirel düşünme;

- Özgürlük kazandırır,
- Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde edilmesine neden olur,

- Bilgi birikimini artırır,
- Düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur,
- Mantıksız düşüncelerden alıkoyar,
- Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hisseder,
- Okuduğu metne, söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir,
- Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkanını düşünür (Özden, 2010, 162).

Özetle, eleştirel düşünmenin, üst düzey bilinç, başarı, bireysel kontrol, pratiklik, bilgi, dolayısıyla kaliteli bir hayat için gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

2.2.5. Eleştirel Düşünür Olma Özellikleri

Eleştirel düşünür olma, iyi düşünen bir birey olmaktır ve iyi düşünmekten kasıt da, belli standart ve kıstasları sorgulamaktan ve yargılayabilmekten geçer (Howe, 2004, 506). Akınoğlu (2003, 7) iyi bir eleştirel düşünür olmanın, gerçek ve güçlü akıl yürütmeden geçtiğine değinmiştir. Thompson (2011, 2) ise eleştirel düşünürlerin sistematik ve meraklı olduklarını/olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990, 59-61) eleştirel düşünme boyutlarını/stratejilerini üç ana başlık altında ele almıştır: Bağımsız düşünceyi ortaya çıkarmayı amaçlayan “duyuşsal stratejiler;” düşünmeyi ve bu süreçte farklı temel becerileri örgütlemeyi gerektiren “bilişsel stratejiler-makro yetenekler;” ve bütün içerisinde genel resmi göz ardı etmeden parçaları saptama ve bütün içinde anlamlandırmayı içeren “bilişsel stratejiler-mikro becerilerdir.” İlk olarak, duyuşsal eleştirel düşünme stratejileri ele alındığında, bunlar dokuz farklı başlık altında şu şekilde yer almaktadır: Bağımsız düşünme; ben-merkezli veya toplum-merkezli iç görüşler geliştirme; tarafsız düşünmeyi hayata geçirme; duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama; zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme; zihinsel cesareti geliştirme; zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme; zihinsel azmi geliştirme; ve düşünme becerisine güven duymayı geliştirme. İkinci olarak “makro yetenekler kapsamında bilişsel eleştirel düşünme stratejileri” on-yedi başlık altında verilmiştir: Genellemeleri yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma; benzer durumları karşılaştırma; bireyin perspektifini geliştirme; sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme; sözcüklerin veya sözlerin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi; değerlendirme için ölçüt geliştirme; bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme; derinlemesine sorgulama; görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme; çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme; eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme; eleştirel okuma; eleştirel dinleme; disiplinler arası ilişki kurma, Sokratik tartışmayı uygulama; diyalogsal düşünme; ve diyalektik usamlama. Son olarak, “mikro beceriler kapsamında bilişsel stratejiler” ele alındığında bu stratejiler de dokuz farklı başlık altında incelenmektedir: Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme; düşünme hakkında kusursuz düşünme; önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme; sayıtlıları inceleme ve değerlendirme; ilgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme; akılcı

çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma; kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme; çelişkileri fark etme; ve doğurguları ve sonuçları keşfetme.

Akınoğlu (2003, 14), eleştirel düşünme becerilerini; doğayla iç içe olmayı, bilimle ilgili temel kavram ve prensipleri anlamayı, bilimsel düşünme yapabilmeyi ve bilimsel bilgi ve düşünmeyi problemlerin çözümünde kullanabilmeyi kapsadığını ileri sürmüştür. Ikuenobe'ye (2001, 22) göre ise eleştirel düşünür olma özellikleri; fikir ve konuları analiz etme, bilgiyi değerlendirme ve sorgulama, problemleri belirleme ve onları çözmek için yaratıcı yaklaşımlar bulma, fikirleri ifade etme, düzenleme, açıklama ve çeşitli çalışma ve yazılarda ortaya konulan konular hakkında yargıya varmaktır. Eleştirel düşünür olma Özden (2010, 162) tarafından da; düşünme özgürlüğüne sahip, doğru ifadeyi anlayıp iyi sonuçlara varabilen, bilgi birikimi artmaya müsait, düşünce sorunlarını çözebilen, mantıklı düşünen, aklını kullanan, okuduğuna ve duyduğuna farklı açılardan bakabilen, aynı zamanda da her şeyin sebep, sonuç ve olabilesini düşünebilen bir birey olmak olarak açıklanmıştır. Çalışkan (2009, 60) ise eleştirel düşünür olma özelliklerini; yeni bilgi ve düşüncelere açık, çevresinde olup bitenlere duyarlı ve düşüncelerini organize edebilen olarak ileri sürmüştür. Ek olarak, ideal eleştirel düşünür; araştırmacı, bilgili, güvenilir, açık görüşlü, esnek, adil/tarafsız, dürüst, tedbirli, hevesli, net, düzenli, gayretli, akılcı, odaklı/dikkatli ve ısrarcıdır (Zhang, 2003, 517). Esneklik, planlayıcılık, tutarlılık, öz-düzenleme eğilimi, duyarlılık ve uzlaşmacılığın eleştirel düşünür olmanın önemli tutumlarından (Halpern, 1997, 11-12). Karakoç (2011, 16) ise eleştirel düşünürleri; aktif, araştırmacı, sorgulayıcı, analitik, bilgiyi sentezleyen, değerlendiren ve açıklayabilen, açık fikirli ve düşünme sürecinin farkında olan bireyler olarak açıklamıştır. Bu özelliklerin yanında, maceracı olmak; problemleri merak etmek ve incelemek; anlayış ve açıklama oluşturmak; plan yapmak ve stratejik olmak; entelektüel olarak dikkatli ve kesin olmak; sebep aramak ve değerlendirmek ve üst bilişi kullanmak da eleştirel düşünür olmanın gereklerindendir (Tishman, 2007, 3).

Chaffee (1997, 49) ise eleştirel düşünür olabilmek için; sorular sorarak durumu ortaya koyma, bireysel olarak düşünme, durumları farklı açılardan görme, bir durumun farklı açılarını neden ve kanıt göstererek destekleme, aktif olarak düşünme ve fikirleri düzenli ve programlı bir şekilde ele alma gerekliliklerini ortaya koymuştur. İlk olarak, “aktif düşünme” ele alındığında, eleştirel düşünme sürecinde, bireyler hayatla etkin bir

şekilde baş edebilmek için zeka, bilgi ve becerilerini aktif olarak kullanırlar (Chaffee, 1997, 49; Çubukcu, 2006, 1). Aktif olarak düşünmede bireyler, hedeflere ulaşma, karar alma ve problem çözme konularında aktif olarak yer alır, aktif olarak düşünür, proje ve etkinliklere katılır, bireysel olarak karar almada inisiyatif kullanır, sorumlulukları takip eder, zorluklarla karşılaşınca vazgeçmez ve kararların olası sonuçları için sorumluluk alırlar (Chaffee, 1997, 49). İkinci olarak, “sorular sorarak durumları ortaya koymada” önemli olan, uygun ve etkili sorular sormaktır. Sorulan sorular sorulma amaçlarına göre altı farklı kategoride ele alınmaktadır ve bunlar durum, yorum, analiz, sentez, değerlendirme ve uygulama sorularıdır (Chaffee, 1997, 53). Buna göre durum soruları belli bir durum hakkında genel bilgileri edinmek için sorulurken, yorum soruları fikir ve olguları organize ederek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak için sorulur. Buna ek olarak, analiz soruları tüm süreç ve durumu bölümlere ayırarak bölümlerin birbirleriyle ilişkisini ele alırken, sentez soruları da fikirleri toparlayarak yeni bir bütüne ulaşmayı hedef olarak alır. Son olarak da, değerlendirme soruları belli kararlara varmak için olguların değer ve güvenilirliklerini sorgularken, uygulama soruları da belli bir olay ve olgudan elde edilen bilgi ve kavramları farklı durumlara uygulayabilmek için kullanılır. Üçüncü olarak, “bireysel düşünme”; diğerlerine bağımlı olarak düşünmek ve onların doğru olarak öne sürdüklerini kabul etmek yerine, bu düşünceleri gözden geçirme ve kendi kararlarımızı vermeyi içerir. Bu durumda da, düşünce ve önyargıları sorgulamak için birey kendisine ‘niçin buna inanıyorum’ sorusunu sormalıdır (Chaffee, 1997, 59). Burada, sorgulama ve önemi devreye girer. Dördüncü olarak, “durumları farklı açılardan görme gereksinimi,” bu durum diğer insanların fikirlerini de dinlemeyi ve bu fikirlerin de değerli olabileceğine inanmalarını ele alır (Chaffee, 1997, 62; Akınoğlu, 2003, 16; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199). Burada önemli olan, farklı bakış açılarını da göz önünde bulundurabilmektir ve eleştirel düşünmenin bu açısının önemini öne sürenlerden biri de Norris’dır (1985, 40). Beşinci olarak öne çıkan eleştirel düşünme gerekliliği, “bir durumun farklı açılarından neden ve kanıt göstererek desteklemektir.” Buna göre yapılması gereken, durumları farklı açılardan ele alarak, çeşitli bakış açılarını, nedenleri ve kanıtlarıyla açıklamaktır (Chaffee, 1997, 66). Burada önem arz eden açı, neye inanıldığının yanı sıra bu duruma ne için inanıldığı ve görüşlerin desteklenmesi gerekliliğidir. Son olarak da, “fikirleri düzenli ve programlı bir şekilde ele almak gerekliliği” ortaya konulan eleştirel düşünür olma niteliklerindendir. Bu

noktada, bireylerin karşılarındaki insanlarla, fikirlerini düzenli ve programlı bir şekilde paylaşabilecekleri bir tür iletişime geçmeleri önem arz eder. Bunun için gerekenler; dikkatlice dinleme, görüşleri sebep ve kanıtlarıyla destekleme, karşı tarafın üzerinde durulan konulara cevap verme, soru sorma ve anlamayı geliştirmeye çalışmaktır (Chaffee, 1997, 72, 73). Chaffee'nin tanımına benzer olarak Özden (2010, 160) de eleştirel düşünür olma özelliklerini; aktif olmak, bağımsız/bireysel ve önyargısız olmak, yeni düşüncelere açık olmak, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almak ve organize olmak olarak belirtmiştir.

Ayrıca, anlamsal bozukluk ve kusuru fark etme; mevcut fikirle çelişen kanıtlar arama; kendi performanslarını izleme ve ne zaman ilave yardım gerektiğini belirlemek için üst bilişsel bilgiyi kullanma; risk yaratma ve değerlendirme sonuçlarından faydalanma; olası hareket tarzları arasından seçim yapabilmek için akla uygun bir metot geliştirme; tercihler için sebep öne sürme ve sebepleri dinleyene göre çeşitlendirme; ihtiyaç duyulduğunda ilişkili bilgiyi hatırlama; becerileri, yeni teknikleri etkin bir şekilde öğrenme ve yeni bilgiyi daha önce öğrenilenle ilişkilendirmek için kullanma; ve olasılığa dayalı olarak düşünmeyi içerecek şekilde, sayısal bilgiyi kullanarak düşünceleri sayısal olarak ifade etme, eleştirel düşünürlerin yapabileceği etkinliklerdendir (Halpern, 2003, 14). Bunun yanında, eleştirel düşünürler; planlama istekliliğine sahip; düşünce ve fikir anlamında esnek; başladığı bir işte devamlılık sağlayan; kendini düzelten, hatalarını kabul eden ve eldeki kanıtlar değiştiğinde anlayışını da değiştirebilen; yaptığı işte dikkatli olan; ve içinde bulunduğu grup içerisinde iletişimsel ve anlaşma becerileriyle mutabakat arayan bireylerdirler (Halpern, 2003, 15-16).

Smith (1990, 27) ise eleştirel düşünürlerin yaptığı etkinlikleri; alternatifleri toplama, karşılaştırma ve belli kararlara varmada bazı standartlar kullanma olarak belirlemiştir. Fisher (2001, 14) da eleştirel düşünür özelliklerini, gözlem, iletişim ve diğer bilgi kaynaklarını yorumlama ve değerlendirme, varsayma, doğru soruları sorma ve çıkarımları yapma becerilerine sahip olma olarak açıklamıştır. Bunun yanında, Beyer (1983), eleştirel düşünür olmanın özelliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır (Aktaran: Şahinel, 2010, 132):

İyi düşünen bir birey;

- Sorunu, problemi veya iddiayı açık bir biçimde ifade eder,

- Diğer bireylerden kesin bir dil kullanmalarını ister,
- Düşünerek hareket eder,
- Çalışmalarını kontrol eder,
- Bir düşünceyi oluşturmada azimlidir,
- Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırır ve sunar,
 - o Wood (2002, 4) iddiaları incelerken iddiaların dört açıdan incelenmesi gerektiğini öne sürer. Bunlardan ilk üçü olan, iddianın betimsel mi yoksa kuralcı mı, nesnel mi yoksa öznel mi, mutlak mı yoksa göreceli mi olduğu, sorgulamadan önce, iddianın doğru mu yoksak yanlış mı olduğu da sorgulamayla ortaya çıkan bir durumdur.
- Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılar,
- Ön bilgilerini/deneyimlerini kullanır,
- Yeterli kanıt bulana kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içindedir.

Sarıgül (2005, 26, 29) ise eleştirel düşünürlerin; kanıtları değerlendirme, karmaşık problemleri yorumlama ve akılcı kararlar verme eğilimleri olduğunu vurgulamış, bununla birlikte; bilgiyi var olan bilgileriyle özümseyip, büyük yaratıcı problemler çözdüklerini, fikir, düşünce ve yeni bakış açılarını dinlemeye ve en iyi bilgiye dayanarak inanç belirlemeye hazır olduklarını belirtmiştir. Diğer taraftan, Coughlan (2008, 7) da, eleştirel düşünürleri; şüpheli, aktif, yeni düşüncelere açık, olaylar arası ilişkileri ve karmaşıklığı görebilen, ilişkili unsurları fark edebilen ve çeşitli anlayışları anlayabilen bireyler olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise, iyi yetişmiş bir eleştirel düşünürün özellikleri şunlardır (Paul ve Elder, 2006, 4):

- Önemli soru ve problem ortaya atmak ve açık bir şekilde formüle etmek,
- Bilgiyi toplayıp değerlendirmek; değerlendirirken soyut fikirler kullanmak,
- Mantıklı, iyi sorgulanmış sonuçlara varmak ve belirli kıstas ve standartlar doğrultusunda incelemek,
- Düşüncenin, algılamının ve değerlendirmenin, varsayım, çıkarım ve pratik sonuçlarını alternatif sistemler içerisinde açık bir şekilde düşünmek ve değerlendirmek,
- Karışık problemlerin sonucunu bulmak için diğerleriyle etkin bir iletişime girmek.

Norris (1985, 44) ise, muhakeme yapma, düşünceleri eleştirme ve eleştirel davranmaya eğilimli olmanın eleştirel düşünür olmanın üç önemli açısı olduğunu ileri sürmüştür. İrfaner (1997, 69) ise, Nickerson ve diğerlerinin tanımından yola çıkarak eleştirel düşünmenin beş önemli gereksinimi olduğuna değinmiştir ve bunlar; muhakeme ve düşünmeyi gerektiren “iddiaları incelemek ve yargılamak,” araştırmayı gerektiren “kanıtları tartmak,” analizi gerektiren “eldeki kanıt ve iddialara dayanarak yapılan çıkarımları değerlendirmek,” alternatif görüşleri dikkate almayı gerektiren “aksi kanıtlar oluşturma,” ve bir fikre ulaşmayı sağlayacak “alternatif hipotezler oluşturmaktır. ”Eleştirel düşünür olma, aynı zamanda, farklı yollarla elde edilen bilgilerle ilgili mutlak bir sonuca varmak yerine, bu bilgiler ışığında alternatif sonuçlara da varılabileceğini göz önünde bulundurma, alternatifler üzerinde düşünerek, alternatifler arasında doğru tercihi yapabilmektir (Brookfield, 1997, 18; Koray, Köksal, Özdemir ve Presley, 2007, 379).

Ayrıca, eleştirel düşünür olma, yanlışlıkları ve kötü ve yetersiz sorgulamaları ortaya çıkarmayı, diğer bakış açılarını desteklemeyi, problem çözmeyi ve bilgiyi edinirken diğerleriyle de işbirliği yapmayı içerir (Lau, 2009, 3). Carroll’da (2004, 2), eleştirel düşünürleri; kendi fikirleri dışındaki fikirleri de değerlendirebilen, açık fikirli ve önyargıdan uzak kişiler olarak tanımlamıştır. Shermis (1992, 14) ise, eleştirel düşünme becerilerini; tutarsızlıkları belirleme, problemleri fark etme, test edilebilecek beyanları ifade edebilme, yeterli ve alakalı verileri bulup kullanabilme, iddiaları destekleme, verilen beyanlardan doğru çıkarımları yapabilme ve sonuçları anlamlandırabilme olarak ileri sürmüştür. Smith de (1990, 7), çıkarımın eleştirel düşünmede önemli yer tuttuğuna değinmiş, yapılan bu çıkarımların bireylerin mevcut altyapı bilgileri ve deneyimleriyle ilişkili olduğunun üzerinde durmuştur.

Moore ve Parker’ın (2004, 3) ileri sürdüğü, eleştirel düşünür olmanın gereklilikleri de; odaklanma, konuyu kavrama, sorgulama yapma, her alternatifi göz önünde bulundurma, iddiayı inceleyip sonucunda kabul veya reddetme; bunları yaparken de nesnel olup, dış unsurlardan da etkilenmemedir.

Bireylerin eleştirel düşünürken kullanmaları, sahip olmaları gereken özellikler; *akılcılık* –duygu yerine bilgiyi göz önünde bulundurma, kanıtları takip etmek, soru sormaktan çok en iyi açıklamaya ulaşmaya çalışmak–; *farkındalık* –önyargılarının farkında olarak mevcut bakış açısı, önyargı ve tahminlerin farkında olmak–; *dürüstlük* –

herhangi bir kişisel aldanmanın farkında olmak–; *açık fikirlilik* –tüm olası durumları değerlendirmek, farklı bakış açıları geliştirebilmek, alternatiflere açık olmak, yeni değerleri göz önünde bulundurmamak–; *disiplin* –titiz, dikkatli, çok yönlü olmak ve acele kararlardan uzak durmak–; ve *yargılamadır* –alternatif bakış açılarının farkında olmak ve eldeki kanıtların kapsamının farkında olmak (Critical Reading, 2010). Bunlara ek olarak, Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeği doğrultusunda, Kökdemir (2003, 68-70) tarafından açıklanmış olan, ‘eleştirel düşünmeyi oluşturan yedi temel eğilim’ ve Ennis’in (2002) ‘eleştirel düşünen bireylerin temel eğilimlerine’ ilişkin ortaya koyduğu maddeler, Critical Reading (2010) ile benzerlik göstermektedir. Kökdemir (2003, 68-70) bu eğilimleri; *doğruyu arama* –gerçeği arama, soru sorma becerisi, nesnel davranma eğilimi–, *açık fikirlilik* –farklı yaklaşımlara karşı hoşgörü–, *analitiklik* –sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve akıl yürütme–, *sistematiklik* –planlı ve dikkatli araştırma yapma–, *kendine güven*, *meraklılık* –bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimi (bu özellik Paul vd. (1990, 62) tarafından da, eleştirel düşünür olmak için gerekli bir unsur olarak belirtilmiştir)– ve *olgunluk* –bilişsel gelişim–, olarak ortaya koymuştur. Diğer taraftan Ennis (2002) eleştirel düşünen bireylerin temel eğilimlerini; *bireylerin kendi inançları doğrultusunda doğruyu kanıtlamaları* –alternatifleri açıklamaya meraklı olma, açık fikirli olma–; *diğerlerinin de anlayabilmesi için durumları doğru ve açık olarak sunmaları* –sonucu destekleme, açık, berrak olma, temel inançların farkında olma –; ve *her bireyin önemli ve değerli olduğuna inanmaları* –diğer bireylerin düşünce ve bakış açılarını keşfetme, diğer bireylerin anlama düzeyleri ve duygularıyla ilgilenme– ve tüm bu maddeler ışığında, gereken şekilde davranmaları olarak açıklamıştır.

Ennis’in (1985, 54) eleştirel düşünme eğilimleri de bunlarla benzer olarak; sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, bilgilendirmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama ve açık fikirli olma –başka fikirleri ve görüşleri dikkate alma ve dayanak kullanma–, kanıt ve nedenlere göre duruş belirleme/değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir şekilde ele alma ve diğer insanların duygu, bilgi ve kültür düzeyine duyarlı olma şeklinde ortaya konmuştur.

Tümkeynak ise (2011, 217), eleştirel düşünür olma özelliklerini şu şekilde ortaya koymuştur:

- Kanıtlanmış gerçek ve iddialar arasındaki farklılıkları yakalamak,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test etmek,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkına varmak,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayırmak,
- Tutarsız yargıların farkına varmak,
- Etkili soru sorabilmek,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilmek,
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına varmak.

Brookfield (1997, 114) ise eleştirel düşünür olma özelliklerini; belli bir alana bağımlı olmayan, yanal düşünen, bütüncül ve farklı olarak ortaya koymuştur. Eleştirel düşünürlerin genel anlamda standart problem çözme formatlarını reddeden, yaratıcı düşünürler oldukları; farklı alanlara meraklı oldukları; bir problem üzerinde farklı bakış açılarına sahip oldukları; dünyayı evrensel ve mutlak görmek yerine göreceli ve bağlamsal gördükleri; deneylerinde alternatif yaklaşımlarının yanında deneme yanılma yönteminden faydalandıkları; geleceğe uyumlu, yeniliklere açık oldukları; ve öz güvenli olup, kendi verdikleri kararlara güvendikleri de belirtilmiştir. (Brookfield, 1997, 115-116).

Eleştirel düşünür olma özellikleri aynı zamanda beş eleştirel düşünme teması altında ele alınmaktadır (Brookfield, 1997, 5-7).

- Eleştirel düşünme üretken ve olumlu bir etkinliktir: eleştirel düşünürler hayatta aktif, öz güvenli ve üretkendirler.
- Eleştirel düşünme bir sonuç değil süreçtir: eleştirel düşünür olma varsayımları sorgulamayı gerektirir.
- Eleştirel düşünmenin görünümü olduğu ortama göre farklılık gösterir: bazı durumlarda eleştirel düşünme, eleştirel düşünürlerin yazıları veya konuşmalarında görülebileceği gibi, bazı durumlarda da bireylerin hareketlerinde görülebilir.
- Eleştirel düşünme olumlu veya olumsuz olaylar sonucunda ortaya çıkabilir: eleştirel düşünürlerin bu şekilde düşünmelerinin sebebi başlarından geçen kötü olaylar veya iyi olaylar sonucunda inandıkları şeyleri sorgulamalarıdır.

- Eleştirel düşünme mantık temelli olduğu kadar duygularla da ilişkilidir: Eleştirel düşünür olmak yalnızca mantık temelli değil, duyguları da işin içine katan bir faaliyettir (Elder, 1996, 2).

Bir başka açıdan, eleştirel düşünür olma özellikleri üç ana başlık altında toplamış ve her bir ana başlığın altında olması gereken özelliklere de değinilmiştir (Ennis, 1996, 9; 2011, 1-2). Buna göre eleştirel düşünürler;

- Mümkün olduğunca, ellerinden geldiğince doğru kararlar almayı önemserler.
 - o Alternatifler ararlar,
 - o Eldeki bilgi tarafından güvenilir olarak ortaya konulan bilgileri destekler,
 - o Bilgilidirler,
 - o Kendi fikirleri dışındaki fikirleri de göz önünde bulundururlar.
- Bulunduğu konumu dürüst bir şekilde temsil ederler.
 - o Söylenen, yazılan veya bir şekilde karşıya verilen mesajın iletilmek istenilen anlamını konusunda açıklırlar,
 - o Sonuç veya soru üzerindeki odaklanır ve devam ettirirler,
 - o Gerekçe arar ve önerirler,
 - o Genel durumu bütün olarak göz önünde bulundururlar,
 - o Kendi temel inançlarının farkındadırlar.
- Her bireyin itibar ve değerini bilir ve önemserler.
 - o Diğerlerinin bakış açılarını ve gerekçelerini ortaya çıkarır ve dinlerler,
 - o Diğerlerinin hislerini ve anlama seviyelerini dikkate alır, eleştirel düşünme becerileriyle onların gözünü korkutup, kafalarını karıştırmaktan kaçınırlar,
 - o Diğerlerinin iyiliğini düşünürler.

Kısacası, bu maddeler ele alındığında, eleştirel düşünürlerin diğerlerinin fikirlerini de göz önünde bulundurarak, belli deneyim ve bilgiler ışığında, alternatif ve gerekçeleri değerlendiren bireyler oldukları sonucuna varılabilir.

Brookfield (1997, 7-9) ve Paul (2004b) ise eleştirel düşünür etkinliklerini dörde ayırmıştır:

- Varsayımları ve altında yatan fikir, inanç, değer ve faaliyetleri belirlemek ve sorgulamak,

- Yapılan faaliyetlerin ve varsayımların hangi bağlamda olduğunu bilmek ve bu bağlamın önemini sorgulamak,
- Alternatiflerin düşünülmesi ve keşfedilmesi,
- Alternatifleri düşünmek ve keşfetmek şüpheciliğe sebep olan bir durumdur ve bu durum da bireyleri sürekli sorgulamaya ve araştırmaya yöneltir.

Eleştirel düşünmenin sahip olunması gereken beş ana kuralı ise; *tutarlılık* – düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırma–, *birleştirme* –düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilme–, *uygulanabilme* –anladıklarını bir modelde uygulayabilme–, *yeterlilik* – deneyimleri ve sonuçları oturtabilme– ve *iletişim kurabilme* –anladıklarını çevresine anlaşılır şekilde iletmedir (Akınoğlu, 2003, 14; Demirel, 2004, 216-217).

Starkey (2004, 151-156) durumu doğru şekilde belirleme; hedef koyma; öngörme; çabucak inanmama; duyguların farkında olma; çıkarımda bulunma; engellerin farkında olma; içgüdü ve önyargıyla hareket etmeme gibi durumların eleştirel düşünür olmadaki önemine değinmiştir. Akınoğlu da (2003, 16) benzer şekilde; eleştirel düşünürlerin, deneyimlerine, bilip bilmediklerine, yanlılığa, önyargıya ve sınırlılığa bilinçli bir şekilde duyarlı olduklarını ortaya koymuştur; ve bu noktada bilinçli bir şekilde düşünme üst bilişi kullanma olarak da ele alınabilir (Halpern, 1997, 12). Eleştirel düşünürlerin, kendilerinin farkında olmaları (Gambrill, 2005, 499); hangi sorulara cevap aradıklarını, bunu yaparken nasıl bir bakış açısı kullandıklarını, konuya ilişkin ne bildiklerini ve bu bilgiyi nasıl yorumladıklarını bilmeleri; düşüncelerindeki temel fikir ve kavramların neler olduğunu, hangi sonuçlara ulaştıklarını ve hangi varsayımları kullanıp, neleri sorgulamadan ele aldıklarının farkında olmaları; mevcut sonucu kabul ettikleri taktirde çıkarımların ne olacağı ve kendi düşünme süreçlerini kullandıkları taktirde, sonuçların nasıl olacağını düşünmeleri ve kendilerini bu bağlamda sorgulamaları da eleştirel düşünür olmak için gerekli ve önemlidir (CTC, 2011). Gambrill (2005, 499) da bu durumu destekler şekilde, bireylerin; deneyimleri, bilgi eksiklikleri ve kendilerini ne kadar tanıdıklarına dair durumlarının, dolayısıyla farkındalıklarının, eleştirel düşünme başarısında önemli yer tuttuğunu vurgulamıştır.

Özetle, Akar'ın da (2007, 2) belirttiği üzere, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma;

- Farklı bakış açıları oluşturabilme
- Başkalarının bakış açılarını fark etme

- Sorgulama yapma
- Olaylar arası ilişkileri analiz etme
- İddiaları test etme
- Çelişki ve tutarsızlıkları fark etme
- Başarılı gözlem yapabilme
- Gözlemlerden doğru çıkarımlara ulaşma
- Tüme varım ve tümden gelim muhakemesi yapabilme
- Verilerin doğruluğunu test etme
- Kanıtların farkına varma, vb. özellikleri gerektirir.

Eleştirel düşünür olmak için, belli becerilere sahip olmak ve bu becerileri kullanabilmek önem arz eden bir noktadır. Johnson (1992, 75) ve Gürkaynak ve diğerleri (2003, 7) eleştirel düşünme becerisini 1) bilgi, 2) beceri ve 3) tutum olarak ele almıştır. .CTC (2009) Gürkaynak’ın bilgi ve beceri açılarını bir arada ele alarak; eleştirel düşünmeyi iki bileşen altında toplamıştır: 1) Bilgi toplama ve uygulama yetisi ve 2) bu yetileri davranışları yönlendirmede kullanma alışkanlığı. Siegel (1999) de benzer şekilde, eleştirel düşünmenin iki temel bileşeni olduğunu vurgulamış ve bunların; tutum, sorumluk duygusu ve eğilimleri içeren “eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri” ve analiz, anlama, çıkarım, değerlendirme, öz değerlendirme ve varsayımları ortaya koymayı içeren “eleştirel düşünme becerileri” olduğunu vurgulamıştır (Ennis, 1985, 54; Siegel, 1992, 91; Özdemir, 2005b, 27; Korkmaz, 2009, 3; Kanik, 2010, 19; Vieira ve diğerleri, 2011, 47). Büyükkantarcıoğlu (2006, 123-124) beceri ve eğilimleri şu şekilde belirtmiştir:

Beceriler: Çıkarım --Yorumlama --Açıklama --Değerlendirm --Sonuca ulaşma

Tutumlar: Amaçlı--Bilgili--Sorgulayıcı--Kanıt arayıcı- Sistematik—Esnek --Açık fikirli--Önyargısız, nesnel --Kendine güvenli- Başka fikirlere saygılı--Test edici -
-Araştırmaya açık --Fikrini rahatlıkla ifade edebilen

Benzer şekilde, Giancarlo ve Facione (2001, 3) da, eleştirel düşünmeyi öğrenme ve uygulayabilmenin altında yatan faktörleri yetenek, tutum, değer ve eğilimler olarak ortaya koymuştur. Akbıyık (2002, 36) ile Akbıyık ve Seferoğlu ise (2006, 91-92) eleştirel düşünmenin yetenek ve eğilimlerden oluştuğunu ortaya koymuş, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma ve kullanmanın birbirlerinden farklı durumlar olduğunu vurgulamıştır. McPeck de (1992, 42) bu durumu destekler nitelikte, eleştirel

düşünebilmek için bireylerin hem gereken becerilere hem de bu becerileri kullanma eğilimlerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Diğer taraftan Thomas (1992, 54) bazı araştırmacıların eleştirel düşünmeyi, düşünme becerisi ve yöntemleri olarak ve kontrollü geliştirilen “çözümlemeli ve olgucu” bir anlayışla, bazılarının da, yöntemlere odaklanmaktan ziyade mantıklı, süreç güdümlü ve deneyimlere dayanan “yorumsal” bir anlayışla ele aldığını öne sürmüştür. Dolayısıyla, bireyi iyi düşünür yapan şey beceri ve yetenekleri değil, araştırmaya, netliği aramaya, risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 195). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrendikleri düşünme becerilerini kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermekte, kısacası bu görüşü savunmaktadır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, 91-92). Başka bir açıklama ise, eleştirel düşünme bilgi beceri ve eğilim farklılığını eleştirel düşünmeyi iki boyutta ortaya koyarak anlatmaya çalışmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme, düşünce ve tarafsızlığı içeren zihinsel beceriler üzerine odaklanan “felsefi boyut,” ve düşünmeyi temel alan ve bireysel farklılıklar odaklanan “psikolojik boyut” olmak üzere iki ana disiplin altında yer alır (Gibson, 1995, 27; Akınoğlu, 2003, 12; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 194; Gülveren, 2007, 19; Yağcılar, 2010, 4). Dolayısıyla, bu noktada da bireylerin sahip oldukları beceriler ile bireysel farklılıklar ve durumlardan kaynaklanan, bunları aktif hale getirme durumları birbirlerinden farklıdır. Genel anlamda bu ayrımlar ele alındığında, eleştirel düşünmenin anlama-bilme ve kullanma-deneyimleme olarak iki farklı açısının olduğu sonucuna varılabilir. Tishman (2007, 3) da bu durumla ilgili öne sürdüğü görüşünde; eğilim, beceri ve bu becerilerin kullanılmasının uygulunun bilinmesinin ve uygulanmasının davranış ve üst düzey düşünmeyi etkilediğini öne sürmüştür. Sonuç olarak, bireylerin, eleştirel düşünür olmak için bilişsel becerilere sahip olmaları tek başına yeterli değildir (Facione, 1992/2011, 10-11; Halpern, 1997, 11; Fisher, 2001, 12). Bunun sebebi, bireylerin sahip oldukları beceriyi kullanmamayı seçmeleri (Fisher, 2001, 12) veya eleştirel düşünür olabilmek için gereken bilişsel becerilerin yanında, hayata ve genel yaşama yaklaşımı ve belli başlı olay, soru veya probleme nasıl yaklaştıklarıyla alakalıdır (Facione, 1992/2011, 10-11). Başka bir deyişle, eleştirel düşünür olmak, bireylerin bilişsel becerilerini uygulamaya koyabilmeleriyle ilişkilidir. Bu yüzden, eleştirel düşünme kavramının öğrenilmesinin

yanı sıra, bu kavramın nasıl ve ne gibi durumlarda kullanılabileceğinin bilgisi de önem arz eder (Giancarlo ve Facione, 2001, 3).

Ayrıca, deneyim ve sorgulama metotları, bilgi ve bu metotları kullanma yetileri de eleştirel düşünmede gerek duyulan faktörler arasındadır (CTC, 2009). Benzer şekilde, Dewey (1957, 13), Hare (2001, 5), Moore ve Parker (2004, 91) ve Paul (2004a) da deneyim ve geçmiş bilginin eleştirel düşünme açısından önemini vurgulamış, Brookfield da (1997, 37), eleştirel düşünebilmek için, bireylerin mevcut bilgilerini deneyimlemeleri gerekliliğine değinmiştir.

Özetle, Eleştirel Düşünmenin tanımında olduğu gibi, eleştirel düşünür olmanın tanımı ve açıklaması da çeşitlidir. Genel anlamda bakıldığında, eleştirel düşünür olma; belli bir süreci gerektirmekle birlikte, nesnel ve meraklı olma; iddiaları, varsayımları ve kanıtları inceleyip, yargılama; çıkarımlar yapma; ve sonuçları değerlendirme, yanal düşünme, analiz, sentez, sorgulama ve problem çözme gibi becerileri gerektiren, bilişsel hata ve duyguların farkında olunan, çoklu bakış açısı barındıran ve farklı fikirlere açıklık gerektiren bir süreçtir. Bununla birlikte, bireylerin sahip oldukları düşünme becerilerini doğru bir şekilde kullanmaları önemlidir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme kavramının öğretilmesinin yanı sıra hangi durumlarda ve nasıl kullanılacağına öğretilmesi de önemlidir.

2.2.6. Eleştirel Düşünme Basamakları

Eleştirel düşünme sürecinin ne şekilde, hangi aşamalardan geçerek ve hangi adımları atarak gerçekleştiğini bilmek eleştirel düşünmede başarılı olmada önem arz eder. Dolayısıyla, eleştirel düşünür olmak için sahip olunması gereken beceri ve özelliklerin yanında dikkate alınması gereken başka bir husus da; bireylerin eleştirel düşünür olmalarının bir anda oluşmadığının, bir süreçten ibaret olduğunun, bilincine varmaktır (Baker ve Rudd, 2001, 182; Coughlan, 2008, 10; Lynch ve Wolcott, 2001, 5; Moon, 2008, 95; Paul, 2005, 37; Shor, 1980, 270; Wolcott, Baril, Cunningham, Fordham ve Pierre, 2002, 92). Bireylerin bu süreci başarıyla atlatıp eleştirel düşünür olabilmeleri için bazı evrelerden geçmeleri gerekmektedir. Brookfield'a (1997, 26) göre, bu evreler; bireylerin olumlu veya olumsuz, tetikleyici olaylar yaşamaları; bu olaylar sonucunda, bireysel incelemeler sonucunda bazı değerlendirmeler yapmaları; ortaya çıkan tutarsızlıkları keşfedip, alternatif bakış açıları geliştirmeleri; ve ortaya

çıkan yeni düşünce ve değerlerin geçerliliğini görüp, bu tarz bir düşünce ve yaşamı hayatlarının temeline almaları aşamalarını içerir.

Halpern (1997, 15), planlama, süreci izleme ve değerlendirmenin eleştirel düşünmede önemli yeri olduğunu vurgulamış, bu aşamaları takip ederken de 1) hedefleri açıkça ortaya koymanın, 2) neyin bilinip, neyin bilinmediğini belirlemenin, 3) hedefe ulaşmak için doğru stratejileri seçmenin ve hassas/titiz olmanın önemini ortaya koymuştur. Bunun yanında, Demirel (2004, 216-217) ve Tümkiye (2011, 217) eleştirel düşünme aşamalarını; bilgiyi elde etme, değerlendirme ve kullanma olarak tanımlamıştır. Facione (1992/2011, 25), ise eleştirel düşünmeyi beş basamak altında toplamıştır:

1. Problem ve öncelikleri belirlemek,
2. Anlayışı derinleştirmek ve ilişkili bilgi toplama,
3. Seçenekleri saymak ve sonuçları tahmin etmek,
4. Durumu değerlendirmek ve karar almak,
5. Süreci gözden geçirmek ve gerektiği zaman öz-düzenleme yapmak.

Gheith'de (2007, 8) bu basamakları; genel anlamda tahmin etmek, çözüm ve alternatifleri bulmak, seçim yapmak ve karar verip kontrolünü sağlamak olarak ileri sürmüştür. Başka bir açıdan da, eleştirel düşünme; bir tartışmadaki temel olay ve varsayımları belirleme; önemli ilişkileri fark etme; verilerden doğru çıkarımları yapma; veri veya bilgiden sonuç çıkarma; sonuçların verilen veri temeliyle tutarlı olup olmadığını yorumlama; ve kanıt veya otoriteyi değerlendirme aşamalarını kapsayan bir süreç olarak sıralanmıştır (Pascarella ve Terenzini, 1991, 118). McMillan (2007, 200) ise düşünmenin basamaklarını; problemi ortaya koyma, bilgi toplama, çıkarım yapma, durumu aydınlatma ve yargıya varma olarak açıklamıştır. Başka bir deyişle, eleştirel düşünmeyi başarılı bir şekilde kullanmak; ortaya önemli soru ve problemler koymak ve bunları açık ve anlaşılır şekilde düzenlemek; ilgili bilgiyi, daha etkin yorumlamak için soyut bilgileri kullanarak bilgi toplamak ve değerlendirmek; mantıklı sonuçlara ulaşp, onları ilgili ölçüt ve standartlarla karşılaştırmak; düşüncenin alternatif sistemleri konusunda açık fikirli olmak ve bu bağlamda ihtiyaç duyulduğu üzere; tahmin, olası anlam ve sonuçları fark edip değerlendirmek; ve karışık problemler üzerinde çalışırken diğerlerinin fikirlerinden gereğinden fazla etkilenmeden onlarla etkin bir şekilde iletişim kurabilmek, gibi aşamaları içermektedir (CTC, 2009).

Ayrıca, Ennis (1996, 4) bireylerin eleştirel düşünme yaparken takip edilen aşamaların en temel altısını; odaklanma, gerekçeler, çıkarım, durum, açıklık ve gözden geçirmek olarak belirlemiş, bu unsurların bu sırayla veya bazı basamaklar atlanarak veya bir basamağa tekrar dönülerek gerçekleştirildiğini vurgulamıştır. Ennis'in öne sürdüğü unsurlar ele alındığında, "odaklanma," soru, problem veya temel noktayı ortaya çıkarma aşaması; "gerekçeler," belli bir sonuca varmadan önce değerlendirilmesi gereken gerekçeleri incelemeyi, sorgulama yapmayı; "çıkarım," gerekçeler sonucu açıklamada yeterli bulunduğu takdirde, bu gerekçelerin ne denli güçlü olduğu; "durum," düşünme sürecinin hangi bağlamda olduğu; "açıklık," yazarken ve konuşurken anlaşılır olma ve diğerleri olmadığında da gerekeni yapıp, ne mesaj vermeye çalıştıklarını anlama; ve "gözden geçirmek" de, keşfedilen, ele alınan, öğrenilen veya anlam çıkarılmış olan durumu kontrol etme, düşünme sürecini izleme ve genel bir değerlendirme yapma aşamasıdır ve en sonda olduğu gibi aralarda da yapılmalıdır (Ennis, 1996, 4-8).

Paul ve Elder (2007, 22) eleştirel düşünmenin gelişiminde bireylerin içerisinde bulundukları durumları basamak olarak almıştır ve bu basamakları şöyle açıklamıştır: Düşüncedeki belirli problemlerden haberdar olmayan "düşünmeyen düşünür;" düşünmedeki problemlerle yüzleşen "zorlanan düşünür;" düzenli alıştırmaya yapmadan gelişmeye çalışan "başlangıç seviyesinde düşünür;" düzenli alıştırmayla gerekliliğini fark eden "alıştırmaya yapan düşünür;" alıştırmayı devamlı yapma konusunda ilerleyen "ileri seviyesinde düşünür;" ve iyi düşünme alışkanlıklarını doğası haline getiren "usta düşünür." Dolayısıyla, Paul ve Elder, düşünürlerin, aşama aşama ilerledikçe, düşünmeyen bir bireyden usta bir şekilde düşünen bir bireye dönüştüğünün altını çizmektedir. Diğer taraftan Özden (2010, 165-168), eleştirel düşünme basamaklarını; Paul ve Elder'a benzer şekilde bireylerin içerisinde bulundukları durumu tarif eder nitelikte anlatmıştır ve bunlar; bireylerin farklı görüşlere toleransının olmadığı "doğru cevabı otorite bilir;" bireylerin farklı fikirleri kabul ettikleri, farklı fikirlere saygıyı öğrendikleri "herkesin fikri değerlidir;" bireylerin, başkalarının niçin belli doğrultuda düşündüklerini anlamakla uğraştıkları "herkesin doğrusu kendisininidir;" ve bireylerin kendilerini aşarak düşünmeyi öğrendikleri "doğrular koşulları içinde değerlendirir" basamaklarıdır.

Eleştirel düşünme basamakları aynı zamanda evreler adı altında ele almıştır ve bunlar (Paul, 2004,b); tetikleyici olay, değerlendirme, keşfetme, alternatif bakış açıları geliştirme ve birleştirme adı altında düzenlemiştir. Bu süreç, bireylerin yeni bir olayla karşılaştıklarında, yeni olayı anlama, irdeleme ve eski deneyimlerle bağdaştırarak yeni bir düşünme sistemi oluşturma olarak da yorumlanabilir.

Greenlaw ve DeLoach (2003, 38-39) eleştirel düşünür olma yolunda yedi basamaktan oluşan bir sınıflamaya gitmiş ve eleştirel düşünür olma basamaklarını adım adım göstermiştir:

- Seviye 0: Hiçbir eleştirel düşünme yapmama.
- Seviye 1: Tek yönlü olma aşaması; konuya veya soruya herhangi bir şey ekleme yok.
- Seviye 2: Basit tartışmalar ve alternatif belirlemeler; desteksiz iddialar.
- Seviye 3: Bir tartışmayı analiz etme, değerlendirme için ciddi çaba sarf etme.
- Seviye 4: Teorik çıkarım. Teoriyi kullanarak tartışma.
- Seviye 5: Teorik savunmayı güçlendirmek için deneysel kanıt kullanma.
- Seviye 6: Değerlerle analizi birleştirme; nesnel analiz ötesinde, öznel ilgiyi de içerme.

Öne sürülen seviyeler; bireylerin hiç eleştirel düşünme yapmadıkları bir aşamadan eleştirel düşünür olma aşamasına hangi seviyelerden geçerek geldiklerini göstermektedir.

Alan yazında eleştirel düşünme sürecine ilişkin çalışmalar, eleştirel düşünme süreci içerisinde, belli bir sıraya bağlı olan veya olmayan ve süreç içerisinde sonradan farklılık gösterebilen bazı yol haritaları bulunduğu sonucuna varılabileceğini göstermektedir. Bu yol haritalarının da; bireylerin, süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri ve bireysel ilerleyişlerini kontrol etmeleri anlamında faydalı olabileceği düşünülebilir.

2.3. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Aşımı

2.3.1. Eleştirel Düşünme Engelleri

Yapılan alan taraması sonucunda, eleştirel düşünmenin bireyler için önem arz ettiği ve geliştirilebilir bir kavram olduğu sonucuna varılabilmektedir (Leshowitz, Jenkins, Heaton ve Bough, 1993, 483; Akbıyık, 2002, 35; Halpern, 2003, 10; Akınoğlu,

2003, 17; Owolabi, 2003, 3; Karakoç, 2011, 21). Eleştirel düşünmenin gerekliliği ve önemi yanında, bireyleri eleştirel düşünmekten uzak tutan, eleştirel düşünmelerini engelleyen bazı unsurlar da bulunmaktadır. Bu engeller bireyleri sorgulama konusunda hataya düşüren aldatmacalardır (Moore ve Parker, 2009, 184). Chaffee (1999, 509) ise bu engelleri; mantıklı gibi görünen mantıksız yargılamalar olduğunu ve bunların, bireylerin duygu ve önyargılarını cezbederek ve istenilen durumlara yönlendirerek hataya düşürdüklerine değinmiştir. Dolayısıyla, bu unsurlar çeşitli olmakla birlikte, bireylerin bilgiyi sorgulamalarını ve “neden” sorusunu sormalarını engellerler. Başka bir deyişle, eleştirel düşünmenin önünde, kullanılmasında ve geliştirilmesinde sorun teşkil eden bazı engeller olabilmektedir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için, bu engellerin belirlenmesi önem arz eder (Gündoğdu, 2009, 65); çünkü eleştirel düşünme önündeki engellerin kaldırılması, eleştirel düşünme beceri ve stratejilerinin daha kolay gelişmesini sağlar (Aliakbari ve Sadeghdaghighi, 2013, 4).

Haskins (2006, 5-14) eleştirel düşünme engellerini; “temel insani sınırlamalar” ve “yerleşik dilsel kalıplar ve dilde anlam karmaşasına yol açan kapalı ifadeler” olmak üzere iki bölümde ifade etmektedir. *Temel insani sınırlamalar* geçici düşünme hafıza yanılgıları, bilgisizlik/deneyimsizlik, algı sınırlamaları, peşin fikirlilik, stres ve aşırı yorgunluk gibi fiziksel ve duygusal sorunlardan doğar. Bu noktada Nosich (2012, 119) “geçmiş mantık/geçmiş hikayeler,” dolayısıyla yanlış bilgi ve deneyimlerin de eleştirel düşünme önünde engel olduğunu ortaya koymuştur. Duyguların, nesnelliği etkileyerek eleştirel düşünme önünde bir engel oluşturduğu Kaloç (2005, 82), Sarıgül (2005, 38) ve Hirschhorn (2008, 6) tarafından da ortaya konulmuştur. Dolayısıyla, “nesnel olmama” durumu da başka bir eleştirel düşünme engelidir (Sarıgül, 2005, 39). Duygu başlığı altında ele alınabilecek eleştirel düşünme engellerinden biri de, “korkulardır” (Chaffee, 1999, 513; Kaloç, 2005, 82; Moore ve Parker, 2009, 200; Nosich, 2012, 22) ve bu duygusal durum, bireylerin mantıklı düşümememesine ve dikkatinin dağılmasına sebep olur.

Ayrıca, Haskins’in öne sürmüş olduğu bu temel insani sınırlamalar içerisinde yer alan “peşin fikirlilik,” “önyargılı” olma durumudur. “Önyargı” bir eleştirel düşünme engelidir (Caputo ve diğerleri, 1994, 45; Hare, 2001, 2; Moore ve Parker, 2004, 89; Paul, 2004a; Kaloç, 2005, 82; Özdemir, 2005b, 21; Sarıgül, 2005, 37; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, 91; Güven ve Kürüm, 2006, 79; Paul ve Elder, 2006, 4; Gülveren,

2007, 163; Moore ve Parker, 2009, 200). Önyargı, bireylerin açık fikirlilikten uzak bir şekilde, fikir ve iddiaları sorgulamadan yanlış veya doğru kabul etme durumudur (Carroll, 2004, 17). Buna yakın olarak “önyargı onayı” da, bireylerin doğru kabul ettikleri fikir ve iddialara destek olabilecek fikirleri seçici algı sayesinde fark edip, kendi fikrini desteklemesi ve diğerlerini görmezden gelmesidir (Carroll, 2004, 18). Bu noktada, Sarıgül de (2005, 38) “algı/dünya görüşünün” eleştirel düşünme engellerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Sonuçta, bireyin kendi görüşleri ve algılarına göre davranmaları da sorgulamadan kabul etmenin bir çeşididir. Algı engeli “sezinleme algısı” veya “algı sınırlaması” olarak da ele alınmıştır ve her bir algının belli bir sınıra kadar olduğunu ve bu sınırın ilerisinin algılanamayacağını, bilinemeyeceğini savunulmuştur (Carroll, 2004, 6). Sezinleme algısının bir çeşidi; ‘apophenia ve pareidolia’ olup, olmayan örüntüyü algılama –mevcut olmayan güçleri, bir dizi tesadüften sonra varmış gibi düşünme– durumudur. Sezinleme algısının başka bir çeşidi de, ‘oto-kinetik etkidir’ ve aslında var olmayan şeyleri, göz yanıltması sonucunda görmüş olduğunu zannetme durumudur. Üçüncü olarak, ‘hipersensör algısı,’ içine doğma durumuyla aynıdır; bireylerin algılarının açık olması ve altıncı his sahibi gibi görünmeleri durumlarını içerir. Benzer şekilde, Halpern (2003, 9) de, bireylerin altıncı hislerinin, onların eleştirel düşüncülerinin önünde bir engel oluşunu öne sürmektedir. Son olarak, ‘dikkatsizlikten görememe,’ sezinleme algısının başka bir şeklidir ve önceden olan bir şeyi ilk etapta algılayamayıp sonrasında yeni bir şeymiş gibi görme; her hangi bir şey ya da durumun göz önünde olup da, farklı şeylere odaklanıldığı için görememe durumudur.

Algı engelinin başka bir çeşidi de “dar görüşlülüktür” (Sarıgül, 2005, 39). Shermis (1992, 2), Kelly (2001, 22), Akbıyık ve Seferoğlu (2006, 91) ile Nosich (2012, 25) da bu durumu destekler nitelikte, eleştirel sorgulamaya karşı olan varsayımları kabul edenlerin –dolayısıyla gerekli sorgulamayı yapmadan kabul edenlerin– de eleştirel düşünmeden yoksun olacaklarını savunmaktadır. Bu engeli Carroll (2004, 14) “hüsnükuruntu ve kendini kandırma,” Moore ve Parker’da (2004, 89) “hüsnükuruntu/hayal” olarak öne sürmüştür ve bu durum; bireylerin, gerçek durumu hiçe sayıp, rapor, olay ve algıları kendi oluşmasını istedikleri duruma göre yorumlamalarıdır. Hüsnükuruntu engeli, bireylerin yanlış inançları ve hayallerini kendilerine ispat etmeye çalışmaları durumudur. Bu engelin bir alt boyutu da, “öncü

etkidir.” Öncü etki, bireylerin kendilerini görmek istedikleri gibi göstermesi ve kendilerine öznel olarak bakıp, o şekilde yansıtma larını kapsar (Carroll, 2004, 14). Haskins’in öne sürdüğü engellerden bir diğ eri olan “hafıza” da, Carroll (2004, 9) ve Moore ve Parker (2004, 90) tarafından da ortaya konmuş bir engeldir. Burada, hafızaya tamamıyla güvenmenin eleştirel düşünmeyi olumsuz etkilemesinin temel sebebi; hatıraların, dolayısıyla da hafızanın diğ erlerinin anlattıklarından etkileniyor olması, böylelikle de hatırlananların tamamıyla gerçekler olmaması ihtimalidir. Hafıza engellerinden biri, ‘sohbet/konfabülasyon’ –yanlış hafıza olarak da nitelendirilen, hafızadaki olaylar arasına bilinçsizce yerleşmiş veya yerleştirilmiş, fantastik hatıralardır–, diğ eri de ‘hipnoz ve bastırılmış hafızadır’ –hipnoz sırasında verilen bilgilerin yalan ve hayal olabileceği iddia edilmektedir– (Carroll, 2004, 10-11). Bununla birlikte, “başkaların tanıklıkları” da başkalarının hafızalarına dayandığı için, doğru olabileceği gibi, onlar da hataya meyillidir ve eleştirel düşünmeye engel teşkil ederler (Carroll, 2004, 11-12).

Temel insani sınırlamalardan bir diğ eri de bilgisizlik ve deneyimsizlik genel başlığı altında, “cahilliktir.” Cahillik eleştirel düşünmenin karşısındaki en büyük engel olarak ileri sürülmüştür (Carroll, 2004, 12; Paul ve Elder, 2006, 4). Benzer şekilde Gambriel (2005, 499) de, bilgi ve deneyim eksikliğinin düşünme hatalarına sebebiyet vereceğini savunmaktadır. Burada, cahillikten kasıt, yetersiz bilgidir ve karşı tarafı anlamayı bile etkileyen ve engelleyen bu nokta, bireylerin söylediklerini doğru bir şekilde değerlendirip karşı iddialarda bulunmayı engeller. Benzer şekilde, bir çeşit düşünme ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan “eksik, tek taraflı ve/veya çarpık düşünceler” de eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyen unsurlardır (Wood, 2002, 10; ; Paul ve Elder, 2006, 4; Coughlan, 2008, 7). Bu durum Kaloç (2005, 82) tarafından da “taraf tutma” olarak ortaya konulmuştur.

“Genelleme yapmak” da bilgi eksikliğinden kaynaklanan, eleştirel düşünmeye engel oluşturan başka bir unsurdur (Caputo ve diğ erleri, 1994, 42; Chaffee, 1999, 510; Wood, 2002, 10; Starkey, 2004, 155-156; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, 91; Hirschhorn, 2008, 4-5; Tishman ve Andrade, tarihsiz). Bununla birlikte, “gurur” engeli ise bilgi sahibi olunmamasına ve gerekçelerin anlaşılmamasına rağmen, bilgisiz duruma düşmemek için; diğ erlerinin fikirlerini savunma veya karşı çıkmama durumudur (Carroll, 2004, 16; Moore ve Parker, 2009, 200). Bu konu kapsamında ele alınabilecek

“pasif” olma durumu da eleştirel düşünmeyi olumsuz olarak etkileyebilecek bir başka engeldir (Coughlan, 2008, 7; Faculty.uca.edu, 2011).

Genel anlamda Haskins’in temel insani sınırlamalar olarak ortaya koyduğu engelleri Carroll (2004, 19) da *Fiziksel ve duygusal* engeller adı altında öne sürmüştür, bu bağlamda; bireylerin, stres, yorgunluk ve madde kullanımlarının bireylerin düşünme sistemini olumsuz olarak etkilediğini vurgulamıştır.

Ayrıca, *yerleşik dilsel kalıplar ve dilde anlam karmaşasına yol açan kapalı ifadeler*, bireyleri önyargılı olmaya iten ve “herkes bilir ki” şeklinde başlayan ve doğruluğu ima edilen kesinlik ifade edilen kullanımları kapsar. Benzer şekilde İbşiroğlu (2006) da düşünmenin dile değil de dilin düşünmeye egemen olmasını, düşünmeyi dil kalıplarının içinde gömmesi şeklindeki retorik geleneğe dikkat çekmektedir.

Kirby (2002) ise eleştirel düşünme önündeki engelleri “çevresel” ve “psikolojik” olarak ikiye ayırmıştır (Akt: Koç, 2007, 139). Buna göre, “çevresel faktörler” içinde yetişilen ortamı ve yansıtılan baskıyı içerirken, “psikolojik faktörler” de benlik, açık fikirlilik, kendini psikolojik durumdan kurtarmak için inkar ve bahane bulma engellerini içerir. Ek olarak, Shermis (1992, 2) eleştirel düşünmenin karşısındaki engelleri felsefi ve kültürel olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre, ‘mutlak doğru’ engeli bireylerin öğrenmesi gereken belli mutlak doğrular olduğuna olan inançtır ve bu durum da sorgulamayı ve böylelikle, eleştirel düşünebilmeyi engelleyen bir durumdur (Shermis, 1992, 8). Mutlak doğru engelini açıklayıcı şekilde, eleştirel düşünmeyi engelleyen *felsefi* varsayımlar; “gerçeğin ancak nesnel olup algıya göre farklılık gösteremeyeceği”; “bilginin gerçeğin tam olarak idrak edilmesiyle kazanılabileceği”; “gerçek ve geçerli olan bilginin çoktan bulunmuş olup, kitapların da doğrulanmış ve geçerli bilgiye sahip olduğu”; “anlamın, insanların olanı keşfetmesiyle kazanıldığı”; “öğrenmenin kitaplarda olan, öğretmenler tarafından bilinen ve ders programında olan harici ve tamamen nesnel gerçekleri anlamaktan oluştuğu”; “bilgi ve faaliyetin, teori ve pratiğin birbirinden ayrı ve bağdaştırılamayan şeyler olduğu,” ve “eleştirel düşünmenin belirli becerileri belirlemek ve bir bağlamda değil de ayrı etkinlikler olarak öğretilmeleri” doğrultusundaki inanışlar olarak açıklanmıştır (Shermis, 1992, 3). Brookfield da (1997, 114) eleştirel düşünürlerin ders programından bağımsız düşünceleri gerekliliğini ve eleştirel düşünmede bütüncül düşünmenin önemini vurgulayarak bunların aksinin eleştirel düşünme engeli olacağı mesajını vermektedir.

Moore ve Parker (2009, 200, 229), eleştirel düşünme engellerini “duygusal bazı engeller” ve “diğer engeller” olarak ayırmıştır. Buna göre, “duygusal engeller;” genelleme aracılığıyla bir kişi ve grubu bazı şeylerden sorumlu tutma; korkular; zorlamalar; acıma; kıskançlık; gurur; suçluluk; olması istenilen durumlar; arkadaş ve toplum baskısı; ve ulusalcılık olarak, “diğer engeller” de; bahane; ‘herkes bilir ki’ düşüncesi; öznellik/nesnel olamama; yanlışla yanlışla cevap verme; konuyu saptırma; mantıksız şeyleri akla uygun hale getirme; bireysel tutarsızlık, koşullar ve kusurlar; genetik engeller; mükemmeliyetçilik; varsayımlar; aksi ispatlanmamış durumlara inanma eğilimi; önyargı ve seçenekleri kısıtlayarak yönlendirmek olarak açıklanmıştır. Bu engeller arasından “genelleme,” “seçenekleri kısıtlayarak yönlendirme,” acıma,” “kıskançlık,” “korku” ve “zorlamalar” Chaffee (1999, 509-514) tarafından da belirtilmiş, “batıl inanç,” “toteme inanmak,” “yanlış varsayımlarda bulunma,” “çoğunluğa inanma,” “umursamazlık” ve “sonuçların sebeplerini yanlış belirlemenin” de eleştirel düşünme engellerinden olduğu ileri sürmüştür (Chaffee, 1999, 307-309). Benzer şekilde Caputo ve diğerleri de (1994, 31, 42-46) “genelleme,” “ön yargı,” “konuyu saptırmayı” engel olarak öne sürmüş, ek olarak, “kanıt sunmama,” “karmaşık sorular,” “yanlış benzetim,” “çoğunluğa ayak uydurma” ve “siniri” de eleştirel düşünme engeli olarak belirtmiştir. Starkey de (2004, 155-156) “genelleme,” konuyu saptırma,” “yalnızca detaylara saplanma,” “seçenekleri kısıtlayarak yönlendirme yapma,” “yanlış sebep sonuç ilişkisi kurma,” ve “yanlış varsayımlarda bulunma” gibi benzer engellere dikkat çekmiştir.

Toplumsal fikirleri otorite olarak görüp, otoriteye olan bağlılığın düşüncüyü kalıplaştırması ve dondurması düşünmeyi engellemektedir. Otoriter düşünen kişi, ya kendisini önemli bir otorite olarak kabul edip başkalarını önemsemeyebilmekte ya da başkalarına bağımlı olabilmektedir (İbşiroğlu, 2006; Gülveren, 2007, 163). Kısacası, her alanda “otoriteye inanmak/bağılılık” eleştirel düşünme engellerinin bir başkasıdır (Smolucha, 1989, 7; İrfaner, 1997, 70; Locke, 1801, 9; Locke, 2004, 272; Paul vd., 1997, 1). Benzer şekilde, “otoriteye duyulan hayranlık” da, bireylerin karşısına çıkan fikirleri her ne kadar sorgulasalar da, bir müddet sonra, otoritelerin bu fikirleri birçok kere ve kendilerinden emin olarak tekrar etmelerinin sonucunda, bireylerin bu fikirlerin doğruluğu konusunda ikna olmalarına sebep olduğunu ortaya koyan bir engeldir (Carroll, 2004, 15-16). Özetle, fikirlere şüpheli yaklaşmanın eleştirel düşünme

anlamında gerekli olduğu (Moore ve Parker, 2004, 106), fakat eleştirel düşünme için tek başına bir çözüm olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, yine Carroll'ın (2004, 16-17) öne sürdüğü, “toplu teşvik” engeli, bir iddianın, her hangi bir çalışmaya dayanmamasına rağmen, güçlü bir inanca dönüşmesi, bireyler arasında yayıldıkça benimsenme durumudur ve aynı şekilde eleştirel düşünmeyi engelleyici bir unsurdur. Ayrıca, toplumun veya çevrenin bilinçli veya bilinçsiz, belli fikirlere yönlendirme eylemleri de “toplum baskısı” olarak ele alınabilir (Moore ve Parker, 2009, 200).

Bireylerin “başkalarının fikirlerine açık olmama” ve “kendilerinin fikirlerinde sonuna kadar ısrarcı olma durumları” da başka eleştirel düşünme engelleridir. Gülveren'in (2007, 163) öne sürdüğü “eleştiriye kapalı olma” engeli de bu başlık altında ele alınabilir. Genel anlamda bu engeller Carroll (2004, 8) tarafından; bireylerin var olan “dünya görüşlerinin,” kendilerinin eleştirel düşünme yetisini etkileyen bir engel olduğu şeklinde ortaya koyulmuştur. Sonuçta bu sorun, bireylerin birbirlerinin fikirlerine açık olmamalarından ve düşünmeden, kendilerini sorgulamadan haklı görmelerinden kaynaklanan bir durumdur. Bu durum Carroll (2004, 16) tarafından aynı zamanda tembellik olarak da ortaya konulmaktadır ve buradaki tembellik durumu bireylerin düşünmeden ve sorgulamadan mevcut otorite fikirlerini desteklemeleri ve kabul etmelerini ortaya koyan, yalnızca o anki duygu ve menfaatlerine göre, düşünmeden davrandıkları, sabır, enerji ve derin düşünmeden kaçındıkları bir durumdur. Bu durumun engel teşkil etmesine olan inanç Locke (1801, 10), Dewey (1957, 13) ve Sarıgül (2005, 39) tarafından da desteklenmektedir. Bu durumun bir diğer varyantı da bireylerin bir fikrin tüm açılarını kavrayamadıkları için, yalnızca belli bir fikre dayalı düşünceleri dinleyip, tek yönlü fikir edinmeleri durumudur ve bu da eleştirel düşünme engellerinden biridir (Locke, 1801, 10). Bu bilgi eksikliği, cahillikle de bağdaştırılabilir ve başka bir eleştirel düşünme engeli olan “kararsızlığı” da beraberinde getirebilecek bir durumdur (Gülveren, 2007, 163).

“Toplum ve beklentileri,” “kurallar,” “kültür” ve “gelenekler” de eleştirel düşünme engelleri olarak ele alınabilir (Dewey, 1957, 14; Shor, 1980, 241; Shermis, 1992, 7, 13; Ennis, 1996, 57). Sarıgül (2005, 39) bu engelleri “toplumsal etki” veya “kültürleme” adı altında ele almıştır. Toplumun benimsettiği, içselleştirdiği değerler, alışkanlıklar ve gelenekler vardır. Bu durumlar Hirschhorn (2008, 6) tarafından geçmiş olarak adlandırılmış ve eleştirel düşünme engeli olarak belirtilmiştir. Sarıgül ide (2005,

38) bu engellerden “alışkanlığa” dikkat çekmiş ve eleştirel düşünmeyi bloke ettiğini savunmuştur. Bu içselleştirmeler bazı durumları ayırt edemeden ve farkına varamadan kabullenmeye sebep olmaktadır. Toplumun sebep olduğu durumlardan biri de, bireylerin belli kalıplar içerisine sıkıştırılma durumudur. Buradan yola çıkarak, “kalıp düşünceler” veya “klişeler” bir başka eleştirel düşünme engelidir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006, 91; Nosich, 2012, 21). Bireylerin belli kalıplar içerisine sıkıştırılma durumlarından birisi de bireylerin kafasında oluşmuş olan “tıplemelerdir” (Sarigül, 2005, 38) ve bu tıplemeler belli gruplarla ilgili olumsuz yargılardır; bunlar da ileriki safhalarda bir çeşit önyargı olarak ortaya çıkar. Bu durum “ötekileştirme” olarak da ele alınabilir (Nosich, 2012, 21). Moore ve Parker (2009, 200) ise bu engeli “belli kişi veya grubu bazı şeylerden sorumlu tutma” olarak almıştır. Benzer başka bir durum da “genel yasaklamalardır.” Carroll (2004, 19-20), “yasaklama, sensörlemeyi” de, eleştirel düşünmenin önünde engel oluşturan bir olgu olarak ortaya koymuştur ve serbest bir şekilde konuşmanın veya davranmanın bastırılmasının eleştirel düşünmeyi etkileyen en önemli engellerden biri olduğunu, bunun sebebinin de bu tarz özgürlüklerin kısıtlanmasının bireylerin düşünce ve hareketlerini kontrol ve baskı altına aldığını savunur.

Kültürel engeller ele alındığında, bunlar Shermis (1992, 20) tarafından genel anlamda; ekonomik güçler, medya ve özel menfaat grupları altında ele alınmıştır. İlk olarak, “ekonomik güçler” ele alındığında, düşünmeden, sorgulamadan reklamlara ve diğer pazarlama unsurlarına inanmak ve bu doğrultuda, sözlenenleri, verilen mesajları sorgulamamak eleştirel düşünme yapılmadığının bir göstergesidir (Shermis, 1992, 20; Fisher, 2001, 14; Halpern, 2003, 9). Nosich (2012, 18, 20) bu engeli “haber kaynakları” ve “film, tv, reklam, dergi” bazlı engeller olmak üzere ele almış ve bunlara direkt olarak inanmanın eleştirel düşünmeye engel teşkil edeceğini öne sürmüştür. Özetle, ekonomik güçlerin bireylere sorgulamadan kabul etmeyi dayatmaları, eleştirel düşünme karşısındaki engellerden biridir. Bu durum, bireylerin eldekini detaylı değil de yüzeysel incelemesinden de kaynaklanan bir şey olabilir ve bu da aynı şekilde eleştirel düşünme önünde bir engeldir (Fisher, 2001, 14; Paul vd., 1997, 1). “Medya” ele alındığında ise, medyanın etkisi, televizyonun, ikna etmede eğitimden daha etkili olması da, bireylerin düşünmesinin karşısında engel oluşturan bir durumdur (Shermis, 1992, 22). Bu durumun sebebi de medyanın gerçekleri söylediğinden, bazı şeyleri farklılaştırmadığı

veya saklamadığından emin olunamamasıdır (Moore ve Parker, 2004, 100). Bu bilgiler ışığında, medya okur-yazarlığının eleştirel düşünme açısından önemli olduğu sonucuna varılmaktadır (Brookfield, 1997, 208-209). Son olarak, korku vererek ve zorlamalarda bulunarak eğitimi kendi düşüncelerine göre yönlendirmek isteyen “özel menfaat grupları” da okulların bağımsız bir zihinsel yapıya sahip olmalarını engeller ve bu da bireylerin eleştirel düşünür olmalarını engeller (Shermis, 1992, 23-24). Bu duruma yakın bir başka eleştirel düşünme engeli de “hile” olarak öne sürülebilir (Paul, 2004a).

Eleştirel düşünme engellerinden bir başkası da bireylerin “inançlarıdır” (Carroll, 2004, 13; Şahinel, 2010, 126); belli bir şeye inanan bireylerin o durumu değiştirmek için gayret dahi etmemeleri, sorgulamamaları durumunu kapsar. Bunun yanında, “düşünmeden hareket etme” kapsamında ele alınabilecek, “dogmalar” ve “özlem duyulan düşünceler/olması istenen durumlar” da eleştirel düşünmeyi engelleyen başka unsurlardır (Beyer, 1983: Akt. Şahinel, 2010, 132). Aliakbari ve Sadegdaghihi (2013, 4) de yaptıkları çalışma sonucunda, “olması istenilen durumların” bir engel olduğunu destekler nitelikte, “beklentileri” önemli bir engel olduğunu saptamışlardır. Bu bilgileri destekler nitelikte, Moore ve Parker (2004, 89) “istenilen durumların” eleştirel düşünme önündeki engellerden biri olduğuna, Hare (2001, 2), Locke (2004, 266), Kaloç (2005, 82) ve Özdemir (2005b, 21) de “dogmaların” farklı düşünceleri reddettiği ve eleştirel düşünmeyi engellediğini savunmaktadır. Ek olarak, Locke (2004, 268) aynı zamanda, her ne kadar bazı kanıt ve muhalif fikirlerin varlığını kabul etseler de “önceden öğretilen bilgi kalıbının” dışına çıkmamayı da eleştirel düşünme engellerinden biri olarak ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu engeller genel anlamda Hirschhorn’un (2008, 4) “yanlış bilgi” engeli adı altında da ele alınabilir. Sözü edilen bu durumlar, “sorgulama eksikliği” veya “sınırlı zihin” olarak da ortaya konulabilir. Dolayısıyla, bu bağlamda ele alınabilecek bir başka eleştirel düşünme engeli de doğuştan gelen ve zihinsel bir etken olan “zeka”dır (Özdemir, 2005a, 5). Bunların yanında, bireylerin sahip olduğu “dürtüler” veya “güdüler,” “içgüdüler,” eleştirel düşünmelerine sorun teşkil eden başka bir engeldir (Dewey, 1957, 14; Koç, 2007, 139). Diğer yandan, “benmerkezci ya da toplum merkezci düşünme” de bireysel veya toplumsal çıkarları göz önünde bulunduran eleştirel düşünme önündeki engellerdendir (Paul ve Elder, 2006, 4; Koç, 2007, 139; Nosich, 2012, 23). “Ben inanıyorsam, o doğrudur.”, “Biz inanıyorsak, o doğrudur.”, “Ona inanmak istiyorsak, o doğrudur.”, “Bizim çıkar ve

ilgilerimize hizmet ediyorsa, o doğrudur.” gibi ifadelerin hepsinde, kişinin kendisi ya da grubun isteklerinin, doğru olanın araştırılmasından daha önemli görülmektedir. Bu ifadelerde, eleştirel olmayan bir mantıkla gerçeklere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Locke, 2004, 269; Paul ve Elder, 2006, 2). Düşünmeyi bir kenara iten “ya hep ya hiç” mantığı da başka bir eleştirel düşünme engelidir (Nosich, 2012, 21).

Bireylerin eleştirel düşünmelerini engelleyen bir başka unsur da onların *fizyolojik* gereksinimleriyle doğrudan alakalıdır. Buna göre, kötü beslenme, kurşun zehirlenmesi ve bazı maddeler yüksek seviyeli düşünme kapasitesini bozabilmektedir (Halpern, 2003, 28). Bu noktada, bireylerin yaşayabilecekleri ve bilinçlerini etkileyen herhangi bir beslenme, zehirlenme veya madde bağımlılığı gibi durumların, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin önünde engel oluşturabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Nosrich (2012, 22, 121) eleştirel düşünme engellerini; “eğitimsel uygulamalar” ve “okulla alakalı şeyler” olarak ele almıştır. Buna göre, eğitimsel uygulamalardaki engeller; öğrencinin pasif olması, ezberleme yapması, öğretmenin bilgiyi sunması, sınavların sadece ders konularını içermesi, her sorunun kesin bir cevabının olmasının beklenmesi, açıkça formüle edilen ödevler ve bakış açılarını dikkate almamak olarak açıklanmıştır. Diğer taraftan okulla alakalı engelde, gerçeklikle dersleri birleştirememek olarak ifade edilmiş bunun sebebi olarak da; pasif öğrenci, ezber ve soru soramama verilmiştir. Bu engellerden “ezber” yoluyla öğrenmek eğitimde önemli bir eleştirel düşünme sorunudur (Paul, 2004a; Özdemir, 2005a, 6; Sağlam, 2006, 22). Eğitim alanında eleştirel düşünme karşısındaki engellerden diğer bir tanesi de “aktarmacılık” olarak öne sürülmüştür. Bu durum kuramsal karmaşıklığa yer vermeden, alansal eğitimi dikkate almadan, sürekli ders anlatma ve bilgi aktarmaya dayalı, kolaya kaçmaya yönelik öğretim şeklidir (Onosko, 1991, 9; Shermis, 1992, 18; Paul, 2004a; Faculty.uca.edu, 2011). Öğretmenin beklentileri, öğretilenlerin içeriği, öğretmenlerin bilgi seviyesi ve eğitimdeki zaman planlaması da öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etki edebilecek unsurlardır. Buna göre, “öğretmenlerin sınıf içi zamanı verimli kullanamamaları,” “yeterli bilgiye sahip olmamaları,” “beklentilerini çok yüksek veya düşük tutmaları” ve “öğrettikleri konuların çok geniş veya kısıtlı olması” birer eleştirel düşünme engelidir (Onosko, 1991, 12, 18, 24). “Öğretmenlerin yeterli olmamaları” ve “eleştirel düşünme konusunda bilgi sahibi olmamaları” da

önemli birer eleştirel düşünme engeli olarak ifade edilmiştir (Aliakbari ve Sadeghdaghighi, 2013, 4). Dolayısıyla, öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Smolucha, 1989, 7; Akınoğlu, 2002, 14; Aybek, 2006, 175; Ergin, 2006; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Koç, 2007, 134; Türkmen-Dağlı, 2008, 247; Yağcı, 2008, 199; Çalışkan, 2009, 60; Korkmaz, 2009, 11; Akdere, 2012, 151-152). Bunların yanında, okul ve eğitimle ilgili beklentilerin düşük olması da Özdemir (2005a, 5) tarafından ileri sürülmüş bir engeldir. “Öğretmenin dediklerini sorgulamadan kabul etmek” ve “öğretmenleri bilginin kaynağı olarak görmek” de eleştirel düşünme engellerindendir (McKendree vd., 2002, 64). Bununla birlikte, “sınıfların ve okulların yapıları” da eleştirel düşünmeye engel oluşturabilmektedir. “Kalabalık sınıflar” eleştirel düşünme engellerinden bir tanesidir (Onosko, 1991, 21; Özdemir, 2005a, 5). “Sınıf atmosferi” de başka bir eleştirel düşünme engeli olabilmektedir (Kaloç, 2005, 82). Okul bazında ele alındığında da, özellikle mimari yapılanma, öğrenmenin demokratik katılımın yanında düşünme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmada da olumsuz etkiye sahip olabilmektedir. Okulu dış çevreden ayıran yüksek duvarlar, tel örgüler, girilmesi çıkılması zor olan yüksek demir kapılar, öğrencileri keyifle düşünüp öğrenecekleri bir yerden çok zorla tutuldukları otoritenin ağır bastığı bir mekan imajı vermektedir. Ayrıca bazı sınıf pencerelerinin açılmayacak şekilde yapılması, demir parmaklar konulması hatta pencere camlarının boyanması öğrencileri daha kapalı, dış ortamdaki soyutlayan bir hale getirir.

“Teknoloji” de, eleştirel düşünmenin önündeki başka bir engel olarak ortaya konmuştur (MLU, 2009). Bu iddiaya göre, teknolojinin, her anlamda, insan hayatına daha fazla girmesi ve daha önemli rol oynaması, bireylerin analiz yapma ve eleştirel düşünme becerilerini olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla da, teknolojinin eğitimde sağladığı bazı olumlu yönlerinin yanı sıra, bazı becerilerin gerilemesine ortam hazırladığı için, olumsuzlukları da bulunmaktadır. Leming (1998, 61) genel anlamda bu olumsuzlukları; “öğretmen”-Kaloç (2005, 82) tarafından da bir engel olarak ortaya konmuştur-, “program” ve “kurumsal yapıdan kaynaklanan” engeller olarak ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Gürkaynak ve diğerleri (2003, 17-20, 24, 31-36, 40) eleştirel düşünme engellerini eğitim alanında ele almıştır ve bunlar; mevzuat, eğitim programı, ders kitapları, ek kaynaklar ve materyalleri –materyal Türkmen-Dağlı (2008, 248) tarafından da engel olarak ele alınmıştır– içeren “program-temelli,” okul yapısı,

sınıflardaki sıra ve sandalye yapısını içeren “fiziksel ortam;” sınav odaklılık ve iyi not kaygısını içeren “öğrenci-temelli;” ve iyi yetişmemiş, beceriksiz, niteliksiz, öğrenciye karşı saygısız ve öğrenciyle hiyerarşik ilişkiye sahipliği içeren “öğretmen kaynaklı” olarak ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim kapsamında, “değerlendirme biçimleri” eleştirel düşünme engellerindendir (Özdemir, 2005a, 7). Burada önem arz eden nokta, bireylerin ezbere yönelik değil, düşünme ve araştırmaya yönelik değerlendirmelere tabi tutulmalarının önemi ve aksi durumdaki değerlendirmelerin de eleştirel düşünme önünde engel oluşturacağıdır. Aynı bağlamda ele alınabilecek “standartlaştırılmış olan sınavlar” da eleştirel düşünme engellerinin farklı bir boyutudur (Paul, 2004a; Shermis, 1992, 7). Öğrencilerin büyük bir kısmının bu sınavlara giriyor olması ve öğretmenlerin başarısının da öğrencilerinin bu sınavdaki başarılarıyla paralel olarak kabul edilmesi, standartlaştırılmış, merkezi sınavlar, bireylerin eleştirel düşüncelerini ve eleştirel düşünmeyi öğrenmelerini –öğretmenlerinin bu beceri üzerine yoğunlaşamamasının bir sonucudur– engeller. Buna yakın olarak, “standartlaştırılmış alıştırma” da eleştirel düşünme engellerindendir (Dewey, 1957, 55; Shermis, 1992, 7). Kısacası, genel olarak toplumu ilgilendiren sınavların standartlaştırılmış ve bilgiye dönük olması sınıflarda bu yönde bir eğitimi; standartlaştırılmış alıştırma ve tekrarları beraberinde getirmektedir. Bu durum genel anlamda topluma dayanan bir engelken, öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin önünde engel oluşturur.

Tüm bu eleştirel düşünme engelleri ele alındığında, eleştirel düşünme engellerinde de farklı fikir ve bakış açıları olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme engelleri her ne kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında ele alınmış olsalar da, genel anlamda bakıldığında; bazı engellerin birden fazla başlık altında yer alabileceği, bazılarının bir başlık altında yer bulamamış olması ve bazılarının da yeni bir başlık oluşturabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda, tüm engeller ele alındığında şu şekilde bir tablo ortaya konulabilir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Engelleri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİ					
BİREYSEL SINIRLAMALAR			TOPLUMSAL SINIRLAMALAR		
<i>BİLİŞSEL</i>	<i>DUYUŞSAL</i>	<i>FİZYOLOJİK</i>	<i>ÇEVRESEL ENGELLER</i>	<i>EĞİTİM ALANINDAKİ ENGELLER</i>	
Zeka	Önyargı/peşin fikirlilik	Yorgunluk		<i>SÜREÇ</i>	<i>FİZİKSEL ALAN</i>
Hafıza yanılgıları	Hayaller ve Beklentiler	Stres	Kültür	Aktarmacılık	Kalabalık sınıflar
Bilgisizlik-cahillik	Mutlak doğrulara bağlılık	Kötü beslenme	Toplum ve beklentiler	Ezber	Mimari yapılanma
Deneyimsizlik	Eleştiri/yeni fikre kapalılık	Zehirlenme	Kurallar	Konu kapsamı/içerik	Yüksek okul duvarları
Algı sınırlamaları	Nesnel olmama	Madde bağımlılığı	Yasaklar	Öğretmenin bilgi kaynağı olarak görülmesi	Okul dışındaki tel örgüler, demir parmaklıklar
İfade/dil karmaşası	Toplum-merkezci düşünme	Fiziksel kusurlar	Öğretilmiş bilgiler/Geçmiş		
Dürtüler/güdüler	Batıl inançlar /Totem	Tembellik	Gelenekler	Kitapların bilgi kaynağı olarak görülmesi	Okul dışındaki yüksek kapılar
Sorgulama eksikliği	Genelleme	Genetik engeller	İnançlar	Teknoloji	Sınıf atmosferi
Yanlış bilgi /Varsayımlar	Ben-merkezci düşünme		Kalıp düşünceler-Klişeler	Yetersiz materyal	Sınıf, pencere, okul boyası
	Mükemmeliyetçilik		Doğmalar	Geleneksel eğitim	Sınıf içi düzenlemeler
	Düşünmeden hareket etme		Medya	Değerlendirme biçimleri (sınav, ödev, etkinlik içerik ve kapsamı; soru tarzları.)	
			Dünya görüşleri		
	Detaycılık		Ekonomik güç	Öğretmen (bilgi seviyesi, beklentileri, öğretim yöntemi, yanlış zaman kullanımı, bilgi-faaliyet ve teori-pratik ilişkilendirmemesi; yeterlilik, öğrencileri yönlendirmesi, öğrencileri dikkate alma.)	
	Duygusal Engeller/Tutum (gurur, kararsızlık, umursamazlık, kıskançlık, sinirlilik, ısrar/inat, suçlama, tutarsızlık)		Teknoloji		
			Koşullar		
			Toplu teşvik		
			Özel menfaat grupları	Okulun kurumsal yapısı	
	Bahane		Mutlak doğrular	Öğretim Programı, Ders Programları	
	Ulusalcılık		Toplum Baskısı	Öğretmen ve eğitim sorumluluğu taşıyanlar; Personel, İdare, Öğrenciler...	
			Zorlamalar		
			Otoriteye bağlılık		

Alan yazında eleştirel düşünme engellerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, eleştirel düşünme engellerinin, bireyleri, ihtiyaçları olan eleştirel düşünme yapma sürecinden mahrum bırakan yanılsamalar olduğu anlaşılmaktadır. Genel anlamda, çoğu eleştirel düşünme engeli bilgi eksikliği veya bilgiyi doğru kullanamamaktan kaynaklı sorunlardır ve çaresi de yine düşünme olmalıdır.

2.3.2. Eleştirel Düşünmeyi Öğretme

Önceleri, eğitimin içerik öğretmeye dayalı (Fisher, 2001, 1) olmasına karşın, günümüz dünyasında, eleştirel düşünmenin önem kazanmasıyla, eğitim daha farklı bir noktaya kaymış ve bireylere eleştirel düşünme becerisini kazandırarak onları kendi ayakları üzerinde durma konusunda desteklemeye yönelmiştir (Lee, 2004, 2). Dolayısıyla, eleştirel düşünmeyi öğretmeyi temel alan eğitim sisteminde, anlatma ve yapma gibi öğrenme yaşantıları değil, öğrencilerin kapasiteleri için farklı öğrenme yaşantıları örgütlenmelidir (Şahinel, 2007, 55). Benzer şekilde, Akbıyık ve Seferoğlu (2006, 91), Aydede (2009, 41) ve Tümkaya da (2011, 216) öğretimde bilgi alışverişi yerine, düşünmeyi öğrenme ve öğretmenin önemine değinmiştir. Pogrow (1988, 83) ise bu durumu; deneyimlemenin, bilgiyi öğrenmeden daha önemli olduğunu ortaya koyarak açıklamıştır. Günümüzde, eğitim alanında; bilgi aktarımından çok bilgiye ulaşma ve kullanma becerilerini kazandırma boyutu önemlidir (Akınoğlu, 2003, 8). Paul da (1992, 140) öğrencilere “ne” düşünceleri gerektiğinden çok “nasıl” düşünceleri gerektiğinin öğretilmesinin önemine değinmiştir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme eğitimindeki en önemli noktalardan biri de, öğretmenlerin bilgi kaynağı pozisyonunda olmaması (Baker ve Rudd, 2001, 182; Tsui, 1998, 81), bilgiyi akılda tutmaya/ezbere yönelik bir eğitim vermemesi (İrfaner, 2002, 27) ve öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirmesidir (Thompson, 2011, 4). Thompson (2011, 2-3) derin araştırmaların, sorgulamanın, keşfin ve analizin eleştirel düşünme sınıflarında gerekli olduğuna değinmiştir.

Eğitimde eleştirel düşünmenin önemini Hoccoğlu (2002,23) “...yüksek seviyeli bir eğitim için öncelikle yüksek seviyeli, ciddi, sağlam ve sağlıklı bir “eğitim felsefesi” gereklidir. Böylesi bir eğitim felsefesinin göstereceği ilk gerçeklerden birisi, ... bilgi ve değer üreten [düşünen] nesiller yetiştirmek...” diyerek ifade etmiştir. Akbıyık ve Seferoğlu da (2006, 91) öğrencilerin eleştirel düşünür olmalarının önemini; “...düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirmek önemlidir”

ifadesiyle ortaya koymuştur. Dolayısıyla, bireylerin ileriki hayatlarında başarılı olmaları, kendileri ve çevrelerine faydalı olmaları ve günümüzde ihtiyaç duyulduğu üzere dünyadaki gelişime ayak uydurabilmek için, Akınoğlu'nun (2003, 9) ifade ettiği üzere günümüzde, öğrencileri düşünen birer yurttaş olarak yetiştirmek önemlidir. Dolayısıyla, bu düşüncelerden hareketle, eğitimin güçlü ve sağlıklı olabilmesi için sağlam düşünürler yetiştirmek önem arz eder.

İletişim teknolojisi, bilgidaki gelişme ve modern dünyaya ayak uydurabilmek için, entelektüel becerilere olan ihtiyaç, öğretimin geleneksel değerinin tekrar keşfedilip, öğrenme deneyimlerini günümüzün şartlarına göre programlama ve düzenleme gereksinimini ortaya çıkarır (Dam ve Volman, 2004, 359; Garrison, 2002, 2). Bu durumda, hem günlük hem de akademik hayat için önem arz eden eleştirel düşünmenin (2006, 86) eğitim hayatında bireylere kazandırılması gerekir. Bireyleri iyi kararlar almaları ve kendi geleceklerini geliştirmeleri için gerekli bilgiyle ve beceriyle donatmak ve onların toplumun etkin bireyleri olmalarını sağlamak oldukça önemlidir (Dam ve Volman, 2004, 359; Facione, 1992/2011, 2) ve bu durum da bireylere eleştirel düşünmeyi öğreterek gerçekleşebilir. Koç (2007, 127) benzer şekilde eleştirel düşünmenin, dolayısıyla da eleştirel düşünme öğretiminin “bireylerin sağlıklı kararlar alarak yaşamlarını düzenlemelerinde etkili [olduğunu ve] toplumsal gelişime de destek” sunduğunu vurgulamış, bu eğitimi alan, bu beceriye sahip olan bireylerin de önyargısız, diğerlerinin hakkında saygılı, doğru yargılarda bulunabilen kişiler olduğunu ve bunun da demokratik durumların oluşmasında önem arz ettiğine değinmiştir (128). Dolayısıyla, eleştirel düşünmeyi öğretmek, eğitimin temel hedeflerindendir (Dewey, 1910, 12; Norris, 1985, 40; Robinson, 1987, 16; Seymour ve Beardslee, 1988, iv; Smith, 1990, 2; Siegel, 1992, 89; Potts, 1994; Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997, 55; Tsui, 1999, 185; Giancarlo ve Facione, 2001, 2; Owalobi, 2003, 2; Lee, 2004, 7; Özdemir, 2005b, 21; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, 91; Aybek, 2006, 1; Güven ve Kürüm, 2006, 75; Klimoviene vd., 2006, 77; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Akar, 2007, 4; Şahinel, 2010, 123; CTC, 2011; Thompson, 2011, 2; Tümkiye, 2011, 229). Norris (1985, 40) de bu durumu, benzer şekilde; eleştirel düşünmenin öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden değil, eğitimin anahtar bir parçası durumunda olduğunu ortaya koyarak açıklamış, McKendree ve diğerleri de (2002, 58) eleştirel düşünmenin eğitimde oldukça faydalı olduğuna dikkat çekmiştir. Greenlaw ve DeLoach (2003, 36) da, eleştirel

düşünmenin liberal lisans eğitiminin bir sonucu olduğunu belirterek, bu kavramın eğitimdeki yerine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme eğitimde önem arz eden bir konudur (Udall ve Daniels, 1991, 1).

Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 196), bu fikri; günümüzde, eğitimin en önemli amacının değişik koşullara uyum sağlayabilen, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulayarak ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Owolabi de (2003, 2), eğitimin temelini bireylerin performans ve problem çözme sürecini geliştirmek için, onların düşünme sürecinde belli doğrultularda etki yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Torres ve Cano ise (1995, 55) eğitimin hedefini; bireyleri sınıflarında ve ileriki kariyerlerinde başarıya götürecek zihinsel işleyişlerini geliştirmek olarak açıklamıştır. Çalışkan (2009, 59) ise, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin ilköğretimden üniversiteye kadar önemli bir amaç olduğunun altını çizmiştir. Bu sebeple, eleştirel düşünmeyle etkin olarak uğraşmak her bir öğrenme toplumunun temelinde yer alır (Collison, Elbaum, Haavind ve Tinker, 2000, 127; Garrison, 2002, 1).

Kısacası, eleştirel düşünme eğitimi önem taşıyan ve yerine getirilmesi gereken bir süreçtir (Leshowitz vd., 1993, 483; Sarıgül, 2005, 41) ve tüm alan ve derslerde öğretilir (Akbıyık, 2002, 35; Gürkaynak ve diğerleri, 2003, 18; Alkaya, 2006, 108; Rana, 2011, 5). Rana (2011, 5) ve Thompson (2011, 1) eleştirel düşünmeyi öğretmenin tüm disiplinler ve seviyelerde geçerli bir hedef olduğuna değinmiştir. Bu durum Brookfield (1997, 67) tarafından da ortaya konulmuş, eğitimci, toplum çalışanları, sosyal eylemci, danışman, terapist ve diğer tüm yardım amaçlı mesleklerin temel hedefinin bireyleri eleştirel düşünür olarak yetiştirmek olması gerektiğini vurgulamıştır. Gibson (1995, 27) ile Baker ve Rudd (2001, 182) da, günümüzde eleştirel düşünmenin, işverenler, ebeveynler, yöneticiler ve öğrencilerin kendileri tarafından geliştirilmesi istenen bir beceri olduğuna ve mezunlarda mevcut olması gerektiğine değinmiştir. Benzer şekilde, Kökdemir de (2003, 50) eleştirel düşünmenin eğitimci, bürokrat ve işverenler tarafından önemli görüldüğünü belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle, eleştirel düşünme, eğitilmiş ve başarılı olmanın bir gereğidir (Norris, 1985, 40; Paul, 1992, 140; Gibson, 1995, 27; Fisher, 1998, 3; Chaffee, 1999, 5; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 196). Dolayısıyla da, iyi bir eğitimin eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi de içermesi gerekmektedir (Hare, 1999, 95) ve bunun sebebi de eleştirel düşünmenin daha iyi bir eğitim için gerekliliğidir (Karakoç, 2011, 35). Swartz (2002, 73) ise, düşünmenin

öğrenme ve başarı eğilimini desteklediğini vurgulamış, Shook (2002a, 26) da düşünme olmadan öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ileri sürmüştür. Kısacası, eleştirel düşünme; bir yandan eleştirel düşünme eğitimin temel hedefi olarak ele alınması gereken bir beceriyken, diğer yandan da, öğrenmeyi daha bilinçli duruma getiren ve bilişsel farklılığı arttıran bir beceridir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006, 92). Dolayısıyla, eğitim ve yüksek seviyeli düşünme karşılıklı olarak birbirini geliştirir.

Eleştirel düşünme, aynı zamanda, hayatın her aşamasında, başarı ve bireylerin geleceğe hazırlanmaları için göz önünde bulundurulması, kullanılması gereken bir özellik olarak yer almaktadır (Harris, 1998; Fisher, 1998, 3; Tsui, 2002; Güven ve Kürüm, 2006, 79, 86). Benzer şekilde Coughlan (2008, 2) da, eleştirel düşünmenin öğrenmeye daha derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşım getirmede önemli yeri olduğunu savunmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış ve kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk sahibi olan öğrenciler daha etkili düşünür ve öğrenirler (Akınoğlu, 2003, 24; Aydede, 2009, 41).

Eleştirel düşünme engellerinin, bireylerin etkin ve derinlemesine düşüncelerinin önünde duran, önemli sorunlar olmaları, bu engellerin ortadan kaldırılması gerekliliğini ortaya koyar. Başka bir deyişle, eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan araştırmalar, her ne kadar zor da olsa, eleştirel düşünmenin öğretebildiğini (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997, 55) ve geliştirilebildiğini göstermektedir (Leshowitz, Jenkins, Heaton ve Bough, 1993, 483; Angelo, 1995, 6; Akbiyık, 2002, 35; Akınoğlu, 2003, 17; Halpern, 2003, 10; Owolabi, 2003, 3). Eleştirel düşünmenin öğretimi ve önündeki engellerin fark edilmesi büyük önem arz eder (Akınoğlu, 2003, 7), çünkü eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, öncelikle eleştirel düşünmeyi engelleyen etmenlerin belirlenerek ortadan kaldırılmasına bağlıdır. Bir başka deyişle, bireylerin eleştirel düşünme anlamında hangi noktada olduklarını anlamak için gerekli durum değerlendirmeleri yapıp, eldeki verilere istinaden de eleştirel düşünmeyi geliştirici faaliyetlerde bulunmak önem arz eden bir noktadır. Bireylerin sahip oldukları eski bilgilerini ciddi bir şekilde sorgulamaları ve bunu yapmaları için onlara verilen destek, bu engellerin ortadan kalkması için önemlidir (Paul, 1992, 137). Bu aşamadan sonra da eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve geliştirilmesi aşamasına geçilebilir. Gerekli eleştirel düşünme becerileri öğretildikten sonra da; Siegel (1992, 89), Halpern (1997, 7), Türkmen-Dağlı (2008, 19) ile Moore ve

Parker'ın (2009, 4) ortaya koyduğu üzere, bu beceriler farklı disiplin alanlarında kullanılabilir.

2.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Önemi ve Etkileyen Faktörler

Graff (1992, 206) öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmenin, onların çevrelerindeki entelektüel ve kültürel çelişkileri daha iyi anlamalarına, değerlendirmelerine ve katılımda bulunmalarına yardımcı olacağını öne sürerek, eleştirel düşünmeyi öğretmenin önemine değinmiştir.

Eleştirel düşünmeyi geliştirmenin üç temel hedefi bulunmaktadır ve bunlar; bireylere eleştirel düşünmenin ne olduğunu anlatmak, daha iyi eleştirel düşünme becerisi geliştirmek için çeşitli metot, teknik ve yaklaşımları incelemek ve bireylere, özel ilişkileri, iş hayatları, politik girişimleri ve dünya algılarını etkileyen medya etkilerini ele almak üzere hayatlarındaki temel alanlarda eleştirel düşünür olabilmek fırsatlarını araştırmaktır (Brookfield, 1997, x). Bunun yanında Paul (2004a) da, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için; düşünmeyi analiz etme, değerlendirme ve geliştirmenin önem arz ettiğine değinmiştir.

Kazancı'ya (1979, 52) göre eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin başlıca üç önemli gerekçesi vardır. (1) Bireylerin yaşamları boyunca verecekleri önemli kararların başarı derecesinin eleştirel düşünme sürecini kullanmadaki becerileriyle paralel olması –bu durum Akbıyık ve Seferoğlu (2006, 97) tarafından da ortaya konmuştur–, (2) eleştirel düşünme gücünün, propaganda, reklâm vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin korunmasında yararlanılabilecek en önemli araç olması ve (3) eleştirel düşünme gücünün ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olup, yaş ilerledikçe bu gücün gelişmesinin zorlaşması. Yaş faktörü Dewey (1957, 42), Thomas (1992, 20), Paul (2004b), Aybek (2006, 176) ve Thompson (2011, 2) tarafından da öne sürülmüş, olgunlukta ihtiyaç duyulan disiplinli düşünme için eleştirel düşünmenin daha genç yaşlarda oluşması gerekliliği vurgulanmıştır. Torres ve Cano (1995, 55) ve Akınoğlu (2003, 14) ise, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin her yaşta önem arz ettiğini ve her yaşta öğretilebileceğini öne sürmektedir. Yağcı (2008, 38, 48) da her iki görüşü de savunur nitelikte, eleştirel düşünmenin küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi gerekliliğini ortaya koymakla beraber eleştirel düşünme becerilerinin her yaşta kazandırılabilir olduğu dikkat çekmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bireylerin eleştirel düşünme becerisini öğrenebilmeleri için, bu

bireylerin yaşlarının ve öğrenmeleri gereken eleştirel düşünme kapsamının belirlenip, bireysel farklılıklar ve yaş faktörü göz önünde bulundurularak öğretilmesidir (Dam ve Volman, 2004, 364). Benzer şekilde Tümkeya da (2011, 218) eleştirel düşünmeyi öğretmede bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekliliğine değinmiştir. Bu unsurların yanı sıra, bireyin öğrenmeye yönelik eğilim veya tercihlerini gösteren bir kavram olan öğrencilerin öğrenme stilleri de eleştirel düşünmeyi öğrenme becerilerini etkiler (Torres ve Cano, 1995, 55; Tsui, 1998, 81; Tümkeya, 2011, 217). Giancarlo ve Facione (2001, 3) ise, eleştirel düşünmeyi öğrenme ve uygulayabilmenin altında yatan faktörleri yetenek, tutum, değer ve eğilimler olarak ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme her ne kadar öğretilabilir (Cotton, 1991, 10; Johnson, 1992, 76; Kökdemir, 2003, 112; Gülveren, 2007, 6; Yağcı, 2008, 48; Karakoç, 2011, 21) ve herkes tarafından öğrenilebilecek bir süreç olsa da (Cotton, 1991, 10; Akbıyık, 2002, 35; Gülveren, 2007, 6; CTC, 2011); öğrenciler, yalnızca derslere girerek, ders anlatımlarını dinleyerek, sınıf tartışmalarına iştirak ederek ve sınav olup standart ödevleri tamamlayarak eleştirel düşünür olamazlar (Paul, 1993, 30). Dolayısıyla, eleştirel düşünme zamanla kendiliğinden gelişen bir beceri değildir ve bilinçli bir çaba gerektirir (Angelo, 1995, 6; Güven ve Kürüm, 2006, 86; Lee, 2004, 43; Nisbet, 1991, Akt: Koç, 2007, 128; Yağcılar, 2010, 24; Vieira ve diğerleri, 2011, 52). Eleştirel düşünmeyi öğretmenin önemi bir yana, bu süreç içerisindeki faktörleri değerlendirmek ve bu faktörleri, süreci başarıya taşımak için kullanmak önemlidir. Ramsden (1992, 72), sınıflardaki eleştirel düşünme eğitiminin kapsamının; değerlendirme süreci, öğrenenlerin istek ve beklentileri ve derslerin içeriğine göre farklılık göstereceğini belirtmiştir. Kaloç (2005, 82) ise, eleştirel düşünmede etkili olan faktörleri; aile, toplum, okul, müfredat ve öğretmen olarak belirtmiştir. Özdemir de (2005a, 1) benzer şekilde aile, okul ve öğretmenlerin eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkili olduğuna değinmiştir. Eğitim sektörü anlamında ele alındığında, eleştirel düşünmenin başarılı bir şekilde öğretilmesinde her bir; mevzuat, öğretim programı, ders kitapları, yardımcı kaynaklar, ders materyalleri, kurumlar ve eğitim sorumlularına verilen hizmet içi eğitimler önem arz eder (Gürkaynak ve diğerleri, 2003, 14). Bunun yanında, Rana'da (2011, 2, 4) eğitim bilim, yöntem bilim ve materyalin eleştirel düşünmedeki önemine değinmiş, program, sınav ve kitapların da eleştirel düşünmeyi dikkate alınacak şekilde hazırlanmaları gerekliliğini ortaya koymuştur. Smolucha (1989, 7) ise, okul sisteminin

eleştirel düşünme öğretimindeki önemini vurgulamış, öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimlerini desteklemesi gerekliliğine değinmiştir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme okul ortamı, personel, idare ve öğrenciler tarafından desteklenmesi gereken bir süreçtir. Başka bir bakış açısına göre ise, eleştirel düşünmeyi geliştirme, program içeriği, ders içi etkinlikler ve öğretmen eğitiminin yanı sıra; düşünme becerisini öğretmenin başarısı; yönetsel destek ve öğrenci ve seçilen öğretim yaklaşımının birbirini tutmasıyla da ilgilidir (Cotton, 1991, 10). Ayrıca, Vieira ve diğerleri (2011, 52), eleştirel düşünmenin öğretilmesi için eğitim programı, öğretmen eğitimi ve eğitimsel uygulamaların eleştirel düşünürlerle odaklı olması gerektiğine değinerek; eleştirel düşünmede program, öğretmen, öğrenci ve sürecin önemini vurgulamıştır. Bunların yanında, Torres (1993), karmaşık zihinsel süreç veya bilişsel becerileri geliştirmek için gerekli olan beş faktörü şu şekilde açıklamıştır (Akt: Torres, 1995, 55).

- Öğretmenle bağlantılı veriler; iştirak, motivasyon, merak ve verilen önem.
- Öğrencilerle bağlantılı veriler; felsefi inançlar, hazırlık, bilişsel beklentiler, öğretim aktarım aşaması.
- Kişisel karakteristik özellikler; cinsiyet, yaş, zeka, etnik yapı, eğitimsel/işle ilgili güdü, deneyim.
- Öğrenme stilleri
- Diğer faktörler; sınıf büyüklüğü, okul büyüklüğü, çevresel etmenler.

Bu beş faktör, eğitimde öğrencileri eleştirel düşünmeye itmede etkileyici olan faktörleri içermektedir ve bu faktörlerin gerektiği şekillerde düzenlenmesi bireylere verilen eleştirel düşünme eğitimlerinin daha başarılı olmasını sağlar.

Eleştirel düşünmeyi öğretme süreci içerisinde önem arz eden faktörler öğrenci, öğretmen, okul, sınıf, program, etkinlikler ve değerlendirme olarak ele alınabilir ve bütün bu faktörlerin eleştirel düşünmeye yönelik ayarlanıp geliştirilmesiyle süreç başarıya taşınabilir.

2.3.3.1. Öğrenci Faktörü

“Öğrenci faktörü,” eleştirel düşünmenin öğretilmesi sürecinin etrafında şekillendiği hedef noktadır. Eleştirel düşünür olma iyi ve kötü olayların patlak vermesiyle ortaya çıkmakla birlikte, asıl önemli olan bu durumlar gerçekleşmeden de bireylerin eleştirel düşünür olabilmeleridir (Brookfield, 1997, 34). Bakioğlu ve Hesapçioğlu (1997, 55), bütün öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme kapasitesine sahip

olduğunun altını çizmektedir. Fakat, bu becerileri ortaya çıkarmak ve/veya geliştirebilmek için, eğitimciler ve genel ortamın yanında öğrencilerin gayretlerine de ihtiyaç vardır.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için, öğrencide de bulunması gereken bazı özellikler vardır ve bunlar da; öğrencilerin nasıl tam ve doğru sorular soracaklarını, bir bağlam ve amacı nasıl tanımlayacaklarını, uygun bilgiyi nasıl arayacaklarını, anahtar kavramları nasıl analiz edeceklerini, sonuçları nasıl anlamlandıracaklarını, iyi sebepleri nasıl üreteceklerini, şüpheli varsayımları nasıl fark edeceklerini, önemli çıkarımların izlerini nasıl sürececeklerini ve farklı bakış açılarıyla nasıl empati kuracaklarını bilmeleridir (İrfaner, 1997, 70). Bununla birlikte, öğrencilerin, tek başına öğretmenlerine ve ders kitaplarına bağımlı kalmalarından ziyade, kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu almaları da büyük önem arz eder (İrfaner, 1997, 70; Aydede, 2009, 41). Büyükkantarcıoğlu da (2006, 12) eleştirel düşünmede öğrenme sürecindeki sorumluluğun öğrencide olduğunu belirtmiş, Rana da (2011, 4) eleştirel düşünme stratejilerinin kullanımının öğrenci merkezli eğitimi geliştirdiğine değinmiştir.

Ayrıca, eleştirel düşünmenin en önemli noktasının soru sormak olmasından yola çıkarak, sınıflarda farklı çeşit soru sormak da önemlidir (Aydede, 2009, 46) ve bunlardan bazıları; maksada, bilgiye, yoruma, varsayıma, çıkarıma, bakış açısına, uygunluğa, doğruluğa, tutarlılığa ve mantığa dayalı sorulardır (İrfaner, 1997, 71). Benzer şekilde, Shermis (1992, 14) de sorulan soruların ezbere dayalı nesnel sorular olmaması gerektiğinin üstünde durmaktadır. İlaveten, düşüncelerin değerlendirilebilmesi için; sorular, basit fikirleri ortaya koyma veya karşıdan öğrenme, kavramı daha net anlayabilme, fikirden fikre atlama, açıklama bekleme, tanım bekleme, fikirlerin kaynağını öğrenme, bilgi kaynaklarını değerlendirme, örnek veya misaller bulma ve istisnalar ile birbirleriyle çelişen bilgilere ne şekilde tepki verildiğini görme amaçlarıyla sorularak bireyleri eleştirel düşünmeye yönlendirebilir (Shermis, 1992, 48). Smith (1990, 5) de sınıf içerisinde kullanılabilecek, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirebilecek bazı soruları; böyle bir durumda ne yapardın, öğrenmiş olduğun bu bilgiyi hayatına ne şekilde uyarlayacaksın, ortaya çıkan bu faydaya katılıyor musun, bu bilgi senin bu konudaki eski bilgi ve inançlarını ne şekilde etkiledi, olarak ortaya koymuştur. Kısacası, öğrencilere yöneltilen soruların eleştirel düşünme becerilerini geliştirici ve destekleyici nitelikte olması önem arz eder (Smith, 1990, 11).

Cesart ve öz güven eleştirel düşünme öğretiminde önem arz eden bir noktadır (Smoulucha, 1989, 9). Bunun yanında eleştirel düşünmeyi destekleyebilecek ve süreç içerisinde bireylere yol gösterebilecek sorular da bulunmaktadır ve bunlar; hedef nedir, hedefe giden yolda bilinenler nedir, hangi düşünme becerileri hedefe ulaşmada etkili olabilir ve hedefe ulaşıldı mı, gibi bireylerin süreç içerisinde kaybolmamalarını sağlayacak sorulardır (Halpern, 2003, 35-36). Özden (2010, 160-161) eleştirel düşünme eğitiminde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerileri şu şekilde açıklamıştır;

- Gerçek ve iddiaları ayırt etme,
- Kaynakların güvenilirliğini test etme,
- Bilgileri ayıklama,
- Önyargı ve bilişsel hataları fark etme,
- Tutarsız yargıları fark etme,
- Etkili soru sorma,
- Sözel ve yazılı dili etkin bir şekilde kullanma,
- Üst biliş becerilerini kullanma.

Bu becerilerden soru sorma; Paul (1992, 141) tarafından da ele alınmış, derslerde soru sormayan öğrencilerin öğrenmiyor oldukları vurgulanmıştır. Ayrıca, Moon (2008, 128) eleştirel düşünme eğitiminde bireylerin yardım almaları gereken noktaları şu şekilde ortaya koymuştur:

- Mutlakçı anlayıştan bağlamsal anlayışa geçme,
- Eleştirel konulara yüzeysel ve betimsel müdahaleden derinlemesine müdahaleye geçme,
- Hangi durumlarda eleştirel düşünmeye gerek olduğunu anlama ve doğru seviyede müdahale etme,
- Düşünmede esnek olma,
- Üst bilişi sergileme, (Paul, 1993, 19)
- Eleştirel düşünmede, gerektiği kadar yaratıcılık kullanma,
- İleriki seviyelerde, düşünme süreçlerine ilişkin nesnellik ve öznellik durumlarını tartışma.

2.3.3.2. Öğretmen Faktörü

Eleştirel düşünme sürecinin önemli faktörlerinden bir diğeri de, tüm süreci kontrolünde tutan, “öğretmenlerdir.” Öğretmenler, eleştirel düşünmeyi öğretme ve destekleme sürecinde önemli role sahiptirler (Pogrow, 1988, 84; Kabilan, 2000; Özdemir, 2005a, 6; Alkaya, 2006, 108; Büyükkantarcıoğlu, 2006, 13; Demir, 2008, 117; Yağcı, 2008, 198; Uğurlu, 2010, 23; Vieira ve diğerleri, 2011, 52-53). Dolayısıyla, öğretmenlerin bu amaç doğrultusundaki eğitim ve emekleri önemlidir (Smolucha, 1989, 3; Özden, 2010, 145). Öğretmenler, öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini belirleyebilmesi ve ortadan kaldırabilmesi, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde önemli görülmektedir (Korkmaz, 2009, 2; Semerci, 2010, 860). Thompson (2011, 2) da öğretmenlerin işi kolaylaştırıcı ve destekleyici pozisyonda olmaları gerektiğine değinmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşüncelerini geliştirmeleri için yapması gerekenlerden biri; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin önünde engel teşkil eden doğal direnişlerini kırmaktır ve bunun için öğretmenlerin bu direnişin farkına vararak, ortadan kaldırılmasına olanak ve destek sağlamalarıdır (Akınoğlu, 2003, 7). Bunun yolu da iyi bir öğretmen-öğrenci iletişim ve ilişkisinden geçer (Smolucha, 1989, 8; Keeley, Shemberg, Cowell ve Zinnbauer, 1995, 140; Yağcılar, 2010, 36) ve bunun için de öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini oluşturan bilişsel ve zihinsel süreçlerinin farkında olmaları gerekir (Iakovos, 2011, 84). Dolayısıyla, öğretmenler açısından, öğrencilerin, eleştirel düşüncelerini geliştirebilmek için atılabilecek adımlardan biri, öğrenciler ile ilişkilerin ve iletişimlerinin iyi olmasıdır. Bunun yanında, eleştirel düşünür olan öğretmenler, derslerini daha iyi hazırlayıp, öğrencilere daha faydalı olabilmek için; kendilerin öğretmen yönünü tanımalı, eğitim içeriği ve süreç stratejilerini belirlemeli ve öğrencilere rehberlik etmelidirler (Kienzler ve Smith, 2005, 71). Bu sebeple, öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini öğretmede başarılı olabilmeleri için, kendilerinin de bu beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Smolucha, 1989, 7; Akınoğlu, 2002, 14; Aybek, 2006, 175; Ergin, 2006; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Koç, 2007, 134; Türkmen-Dağlı, 2008, 247; Yağcı, 2008, 199; Çalışkan, 2009, 60; Korkmaz, 2009, 11; Akdere, 2012, 151-152). Ancak, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek olan öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları durumu, büyük oranda onların almış oldukları eğitime bağlıdır. Özetle, öğretmenlerin, öğretmen adayı

oldukları dönemde, kendi eleştirel düşünme engellerinin belirlenerek giderilmesi veya hizmet içi eğitimler almaları ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, meslek hayatlarına eleştirel düşünebilen bireyler olarak başlamalarını sağlayarak, kendi öğrencilerinin de eleştirel düşünme engellerini belirlemede ve geliştirmede daha yeterli olmalarında yardımcı olur (Cotton, 1991, 10; Akbıyık, 2002, 72; McBride vd., 2002a, 30; Gürkaynak ve diğerleri, 2003, 31; Kaloç, 2005, 107; Özdemir, 2005a, 7; Paul, 2005, 32; Alkaya, 2006, 108; Büyükkantarcıoğlu, 2006, 13). Özetle, eleştirel düşünmeyi öğretmek büyük önem arz eder ve bu noktada öğretmenin rolünün büyük olmasından dolayı öğretmenlerin eleştirel düşünme seviyelerinin yüksek olması da önemlidir.

Benzer şekilde, Çalışkan (2009, 60), Ergin (2006), Koç (2007, 134) ve Korkmaz (2009, 12) da, öğretmenlerin başarılı bir şekilde eleştirel düşünmeyi öğretebilmeleri için kendilerinin de eleştirel düşünür olmaları gerekliliğine değinmiş, aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretmede öğrencilerin işlerini kolaylaştıran;

...anımları araştıran, neden ve kanıtları isteyen, işbirliğini kolaylaştıran, karışıklık yaratacak tartışmaları engelleyen, başkalarının söylediklerini dinlemeye teşvik eden, verimli tartışmalarla, zıtlıklara yol gösteren, çelişkileri ve tutarsızlıkları vurgulayan, çıkarımları ve sonuçları aydınlığa çıkaran sorular [sormaları]

gerekliliğini ortaya koymuştur (Koç, 2007, 133).

Öğretmenlerin aktif rol oynaması gereken diğer hususlar da; öğrencilere aktif öğrenmeyi ve düşüncüyü dile getirmeyi öğretme, girişimciliği teşvik etme, dersleri gelişime göre programlama, öğrenmeye teşvik etme ve öğrenmek için olumlu bir sosyal ortam hazırlamaktır (Sadler ve Whimbey, 1985, 199). Kabilan (2000), eleştirel düşünme sınıflarındaki öğretmen rollerini; düşünme, yönlendirme –Büyükkantarcıoğlu da (2006, 12) eleştirel düşünmede öğretmenin bir yönlendirici olduğunu belirtmiştir–, bir işe başlatma, yardımcı olma ve teşvik olarak sıralamış, bilgi aktarımı ve sınava yönelik öğretim yapmamaları gerekliliğini ortaya koymuştur. Özdemir (2005a, 7) ise, kolaylaştırma, motive etme ve desteklemeyi eleştirel düşünmedeki öğretmen rolleri olarak öne sürmüştür. Ek olarak, Oğuz (2007, 206), öğrencileri daha fazla öğrenmeye teşvik etmenin ve meraklarını gidermenin, öğrencilerin anlama ve düşünme süreçlerini geliştirmek için önem arz ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretebilmeleri için; soru sorma, planlama, yanıt verme ve model olma da önemlidir (Costa, 1991).

Öğrencilere ders içi ve dışında model olarak örnek oluşturmak da önem arz eden bir unsurdur (Smolucha, 1989, 3; Paul vd., 1997, 7-8; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Akdere, 2012, 152). Dolayısıyla, öğretmenlerin örnek sergilemesi önemli bir unsurdur (Dam ve Volman, 2004, 373; Howe, 2004, 523; Tishman ve Andrade, tarihsiz). Gürkaynak ve diğerleri de (2003, 11) öğrencilere model olma ve rehberlik etmenin önemini vurgulamıştır.

Thompson (2011,6) ise eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmen-merkezli ve öğrenci-merkezli eğitimin karışımını iyi ayarlama,
- Çıktıdan çok süreç üzerine eğilme,
- Öğrenmeden çok düşünmeyi destekleme/geliştirme,
- Uygun olandan çok ihtiyaç olana odaklamak,
- Geçmişte ne olduğunu, bugünü nasıl etkilediğini ve gelecekte neye sebebiyet vereceğini inceleme.

Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıfta birer organizatör görevi üstlenerek sınıfın her bir açısını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Wolcott vd. (2002, 92) de, farklı araştırmacıların, düşünmeyi geliştirme amacıyla yapmış oldukları bir araştırma sonucunda ortaya çıkan eleştirel düşünmeyi geliştirme modellerinin ortak temalarını ortaya konulmuştur. Buna göre,

- Eleştirel düşünme becerilerinin az karmaşıktan çok karmaşığa göre sıralanabileceği,
- Öğrencilerin daha karmaşık becerilerden önce daha az karmaşık becerileri geliştirmeleri gerektiği,
- Öğrencisinin yeterli seviyede eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiği,
- Eleştirel düşünme becerisinin yavaş gelişen bir beceri olduğu,
- Eleştirel düşünme gelişimi için bireylerin zamana ihtiyacı olduğu şeklinde belirlemiştir.

Angelo'ya (1995, 6) göre, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için, öğretmenlerin;

- Eski ve yeni bilgiyi bağdaştıran, iyi planlanmış, hedefli ve enteraktif öğrenci tartışmaları için zaman ayırmaları,

- Problem çözme metot ve prosedürlerini açıkça öğretmeleri, alıştırtma yaptırma ve problem çözme becerilerini değerlendirmeleri,
- Öğrenci dikkatlerini ve düşüncelerini kontrol etmek için belirli stratejileri anlatmaları, model olarak uygulamaları ve bu stratejileri kullanmaları konusunda öğrencilere olanak sağlamaları ve değerlendirme yapmaları gerekmektedir.

Bunun yanında Cotton (1991, 10) eleştirel düşünmeyi geliştiren unsurların; bireylere tanınan zamanın geniş olması, üst düzey sorular sorma ve yönlendirmek/desteklemekten geçtiğine değinmiştir.

Potts ise (1994) eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilinecek yöntemleri şöyle sıralamıştır:

- Bilgiler arasındaki analogileri bulundurma,
- Öğrencilerin problem çözerken verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama,
- Problemlerin farklı çözüm yollarını isteme,
- Öğrencilere yeterince zaman tanıma,
- Öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlara uyarlamalarını isteme.

Potts'un ortaya koymuş olduğu bu yöntemler, eleştirel düşünmeyi öğretirken kullanılabilinecek bazı önemli noktalar olarak ele alınabilir. Seferoğlu ve Akbıyık da (2006, 199) problemlerin farklı çözüm yollarını isteme, öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme, öğrencilerin karmaşık sorulara yanıt verebilmeleri için onlara yeterli süre tanıma, tartışma ve çelişkilere hoşgörölü sınıf ortamı oluşturma ve öğrencilere model olmanın eleştirel düşünmeyi öğretmede önemine değinmiştir. Ek olarak, Potts (1994) öğrencilere kategori kuralları oluşturmaları ve kategorileri keşfetmeleri için fırsat tanınmasının, öğrencilerin sınıflarda karşılaştıkları problemlerle gerçek hayattakilerin tutarlı ve yakın olmasının ve eleştirel düşünmenin öğretildiği çevrede iletişimin sağlanması ve iletişimin teşvik edilmesinin eleştirel düşünmeyi öğretmede faydalı olduğunu ileri sürmüştür. Benzer şekilde, Halpern (1997, 8) ve Kabilan (2000) da eleştirel düşünür olabilmek için, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlerle karşılaştırılmalarının önemine değinmiştir. Diğer taraftan, Tishman ve Andrade (tarihsiz) de, sorgulamayı hedefleyen sınıflarda; model oluşturma, metot ve amaç konusunda açıklayıcı olma, iletişime ortam hazırlama ve geri beslemenin sağlamanın önemine değinmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine

olanak verme ve onların fikir ve görüşlerine saygı duyma da eleştirel düşünmeyi destekler (Kabilan, 2000).

Diğer taraftan, öğretmenlerin yapması gerekenler Lee (2004, 51-52) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: Öğretmenler; çoklu bakış açısı kullanmalı; içeriği dikkatli seçmeli; öğrencilerin farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlamalı (Aydede, 2009, 46); sınıf içi tartışmayı teşvik etmeli; bilimsel düşünmeyle ilgili model oluşturmali; öğrencilerin fikirlerini dile getirmeleri için teşvik etmeli; öğrencileri sorgulama konusunda cesaretlendirmeli; öğrenci ve problem temelli ve işbirlikli öğrenme ortamı sağlamalıdır.

Özetle, sınıflarında genel anlamda eleştirel düşünmeyi destekleyen ve sistematik olarak “niçin” sorusunu sorarak öğrencileri eleştirel düşünmeye güdüleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkıda bulunur ve eleştirel düşünmeye karşı olumlu tutumlarını da arttırarak eleştirel düşünme gelişimine destekte bulunurlar (Akınoğlu, 2003, 20; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 198). Eleştirel düşünme becerilerinin derslerde sürekli olarak kullanılması, Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 198-199) tarafından öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmalarını arttıran bir unsur olarak belirtilmiş, bu becerilerin kullanılmamasının bu becerilerin kaybolmasına sebebiyet vereceği vurgulanmıştır.

Eleştirel düşünme sürecine zarar verebilecek öğretmen davranışları ise; öğrencinin dinlenmemesi ve bölünmesi; farklı fikirler konusunda öğrencilerin güvenlerinin kırılması; öğrenci fikirlerinin desteklenmemesi; konuların üstünkörü anlatılıp geçilmesi; yeni fikirlere açık olunmaması; planlı ve yapılandırılmış soru sorulması; ve öğrencilerle yalın ve basit bir iletişim ve ilişki kurulması olarak açıklanmıştır (Lee, 2004, 51). Dolayısıyla, öğretmenlerin işin kolayına kaçmadan, kuramsallığı da işin içine katarak eğitim vermeleri, hem kendilerinin hem de öğrencilerinin düşünsel etkinliklere yönelmeleri (Karakoç, 2011, 21) ve bu süreci sınıflarda kullanmaları önem arz eder (Shermis, 1992, 18-19).

Her bir öğretmen ve eğitim sorumluluğu taşıyan herkesin eleştirel düşünmeyi öğretmede görevleri bulunmaktadır ve dolayısıyla da eleştirel düşünme üzerine eğilmeleri gerekmektedir (Akınoğlu, 2003, 8, 19; Büyükkantarcıoğlu, 2006, 13). Okul yöneticilerinin ve müfettişlerin düşünme becerilerine sahip olmaları da öğrencilere uygun ortamların hazırlanabilmesi açısından önem arz eder (Akınoğlu, 2003, 19).

Yardımcı ve eğitimcilerin bireylerin eleştirel düşünmelerine destek olabilmeleri için yapabilecekleri şeyler Brookfield (1997, 72-88) tarafından şu şekilde sıralandırılmıştır;

- Bireylerin değerli olduklarını kabul etmek ve hareket ve kelimelerle bunu onlara hissettirmek,
- Bireylere yardım edebilmek ve doğru bir şekilde yönlendirebilmek için, onları dikkatlice dinlemek,
- Bireylerin gayretlerini desteklemek ve bunu onlara göstermek,
- Bireylerin diğerleri tarafından nasıl algılandıklarını gösterebilmek için, onların fikir ve eylemlerine ayna tutmak, yansıtmak,
- Bireyleri eleştirel düşünme yapmaya teşvik etmek,
- Bireylerin gelişimini devamlı olarak değerlendirmek,
- Bireylerin motive olmaları, kendilerini bir yere ait hissetmeleri ve destek alabilmeleri için, sosyal şebeke oluşturmalarına yardımcı olmak,
- Eleştirel eğitimci olarak, bireylere sorgulamadan kabul ettiklerini fark etmelerini sağlamak,
- Bireyleri, kişisel öğrenme stillerinin farkına vardırarak, eleştirel düşünmeyi nasıl öğrendiklerinin farkına vardırmak,
- Açık, tutarlı, dürüst, iletişime açık, kesin ve herkese açık bir şekilde eleştirel düşünme modeli oluşturarak bireylerin öğrenmelerine destek olmak (Dam ve Volman, 2004, 373; , Elder ve Bartell, 1997, 7-8; Howe, 2004, 523).

Tüm bu maddeler, eğitimci ve yardımcılarının bireyleri eleştirel düşünür yapmada faydalanabilecekleri faaliyetlerdir.

Sonuç olarak, eğitimcilerin eleştirel düşünürler yetiştirirken yapmaları gerekenler; destek vermek, zorlamak ve bakış açısı kazandırmak olarak üç başlık altında toplanmıştır (Dalozi, 1986, 213). Eleştirel düşünmeyi öğrenmede destek olurken dikkate alınması gereken bazı noktalar; eleştirel düşünmeyi öğretirken standart bir model bulunmaması, bu sürecin farklı metot ve materyallerle gerçekleştirilebilecek olması, mükemmel seviyeye gelmesinin imkansız olması, öğrenenin tatmin olmasının bu beceriyi öğretirken tek kıstas olmaması ve risk almanın önemli olmasıdır (Brookfield, 1997, 233-235). Huitt (1998) ve Şahhüseyinoğlu (2007, 266) da eleştirel düşünme öğretiminde standart bir model bulunmadığının ve herhangi bir metodun eleştirel düşünmeyi öğretmede yeterli olmadığının üzerinde durmuştur. Özetle, eleştirel

düşünme eğitimi uzun zaman gerektiren (Shor, 1980, 270; Pogrow, 1988, 82; Cotton, 1991, 10; Baker ve Rudd, 2001, 182; Lynch ve Wolcott, 2001, 5; Wolcott vd., 2002, 92; Paul, 2005, 37; Coughlan, 2008, 10; Moon, 2008, 95; Rana, 2011, 4) ve her zaman gelişen bir süreçtir (Paul, 2004a).

2.3.3.3. Ortam Faktörü

Öğretmen ve diğer eğitim muhataplarının desteğiyle oluşturulan ve öğrencilerin de iştirak ettikleri, eleştirel düşünme eğitiminde önem arz eden faktörlerden bir diğeri de “okul ve sınıf ortamıdır.” Eğitim ortamı, dolayısıyla okul ve sınıflar eleştirel düşünmenin gelişiminde önem arz eden unsurlardandır (Smolucha, 1989, 9). Öncelikle, düşünmenin öğretilmesi için, düşünmeyi destekleyen bir çevre gerekmektedir (Pogrow, 1988, 83). Goldstein (2001, 1) ve Swartz (2002, 73), eleştirel düşünmeyi desteklemenin, yenilikçiliğin ve etkili problem çözmenin gelişmesi için birey ve fikirlerinin desteklendiği bir çevre yaratılması gerekliliğinden geçtiğini savunmuştur. Başka bir deyişle, bireylerin eğitim gördükleri okulun da eleştirel düşünme ve sosyal gelişimde etkisi büyüktür (Çubukcu, 2006, 12). Koç (2007, 132) da bu fikri savunur şekilde, sınıf ve okul çevresinin eleştirel düşünmeyi cesaretlendirici ve ödüllendirici bir yer olmasının eleştirel düşünmeyi desteklediği üzerinde durmuştur.

Çalışkan (2009, 68) ve Koç (2007, 132) da benzer şekilde, sınıfların; öğrencilerin özgürce görüşlerini sunabildikleri, kendilerini güvende hissettikleri, diğerleriyle rahatça etkileşebildikleri ve aktif olarak öğrenme sürecinde yer aldıkları, olumlu sınıf ikliminin oluşturulduğu durumlarda eleştirel düşünmeye daha yatkın olacaklarını belirtmiştir. Eleştirel düşünmeyi desteklemek için ihtiyaç duyulan sınıf ortamını Çalışkan (2009, 60) ise, öğretmenlerin bu beceriyle ilgili bilgili olması ve öğrenme ortamını ona göre düzenlemesi gerekliliğini vurgulayarak açıklamıştır. Kısacası, uygun süreç ve ortam eleştirel düşünmeyi öğretmede olmazsa olmazlardandır (Akinoğlu, 2003, 7).

Olumlu, yüksek beklentilere sahip, tehditkar olmayan, öğretmen sıcaklığını ve teşvikine sahip ve benzeri olumlu özelliklere sahip sınıf ortamları her türlü öğretimle birlikte, eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmede olumlu etkilere sahip bir unsurdur (Cotton, 1991, 10; Iakovos, 2011, 84). Özdemir (2005a, 6) ise, bireyleri keşfetme konusunda cesaretlendirecek fiziksel ve entelektüel bir sınıf ortamının eleştirel düşünmedeki önemine değinmiştir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 198-199) da, disiplinli

fakat serbest, açık ve destekleyici; kısacası, öğrencilerin kendilerini iyi hissedecekleri sınıf ortamlarının eleştirel düşünme öğretimini desteklediğinin altını çizmektedir.

Düşüncelerle dolu öğretim ve düşünme, eleştirel düşünmeye yönelik sınıflarda öğrencilerin daha aktif oldukları, daha iyi dinleyip, iletişim kurdukları, kısacası daha çok öğrendikleri öne sürülmektedir (Shermis, 1992, 56). Başka bir deyişle, eleştirel düşünme sınıfları, sık sık soru sorulan, gelişimsel heyecana sahip, olasılıklara ilgi duyulan ve aktif öğrenmenin yer aldığı yerlerdir (Browne ve Freeman, 2000, 301).

Udall ve Daniels (1991, 6), eleştirel düşünme sınıflarının bazı ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir ve bunlar; 1) zaman, 2) yenilikleri denemeye açıklık, 3) karmaşık seviyelerde/üst düzeyde düşünmenin öğrenciler için önemli bir hedef olduğuna olan inanç, 4) her bir öğrencinin karmaşık seviyelerde/üst düzeyde düşünebileceğine olan inanç. Dolayısıyla, eleştirel düşünmeyi öğretmeyi hedefleyen sınıfların zamana ihtiyaçları olmasının yanı sıra, her bireyin eleştirel düşünür olabileceğine ve olması gerektiğine de inanılması ve yeniliklere açık olunması gerekir.

Ayrıca, sınıfların kalabalık olmaması da eleştirel düşünmeyi öğretmede önemlidir. Rana (2011, 4), eleştirel düşünme yöntem bilim stratejilerinin ortalama 20-30 öğrencilik sınıflarda uygun olduğunu belirtmiştir. Bireylerin oturma düzenlerinin de eleştirel düşünme eğitiminde etkisi vardır. Büyükkantarcıoğlu (2006, 12) klasik oturma düzeni yerine etkileşimi sağlayacak bir oturma düzeninin eleştirel düşünme eğitiminde olumlu etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenme-öğretme çevresinin açık uçlu ve eleştirel düşünmeye duyarlı olması çoğu okul çevresinde büyük kültürel değişimi gerektirir (Gibson, 1995, 34). Çevre, deneyim ve performans anlamında oldukça önemli olduğu için (Norris, 1985, 42); genel anlamda destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı ve genel çevre oluşturulması öğrencilerin eleştirel düşünme yapmaları için önem arz eder (Swartz, 2002, 73; Aydede, 2009, 45). Tüm bu hedefler ve çevresel gereklilikler, sınıf içerisinde kullanılacak çeşitli etkinlikler ve öğretmenlerin düşünme becerisi yaklaşımını kullanmalarıyla yapılabilir (Baumfield, 2006, 188).

Bireylerin eğitim ve öğretimde yardım alabilmeleri için, sınıf atmosferinin önemini anlamaları, sınıfta rahat bir ortamda öğrenim görmeleri, kendileri arasında iletişim kurmaya teşvik edilmeleri, düşünmeye yönltilmeleri ve yeni bilgi öğrenmek için zorlanmaları gerekmektedir (Moon, 2008, 132). Dolayısıyla, ideal sınıf ortamı

oluşturmak eleştirel düşünme gelişimi açısından önemlidir (Yağcı, 2008, 199). Rana (2011, 5) eleştirel düşünmenin olduğu sınıfların iletişim yeterliliği ve entelektüel özellikleri geliştirmeye, Fisher (1998, 2) ise entelektüel anlamda uyarıcı olan sınıfların öğrencilerin motivasyonuna ve derse katılımlarına olumlu etki ettiğini belirtmiştir.

Ders anlamında ele alındığında ise, düşünmeyi destekleyen ve düşünmeye yönelten derslerin; stratejileri belirgin bir şekilde ortaya koyan, öz-değerlendirmeye sahip, aktif düşünmeye iten, düşünme becerilerini transfer etmeyi ve bu becerilerin günlük yaşamla alakasını öğreten ve iyi düşünme yaklaşımı oluşturmak ve öğrencilerin uygulama yapabilmeleri için serbest bir çevreyi destekleyen dersler olması gerektiği vurgulanmıştır (Swartz, 2002, 73). Bu ortamların; fikirleri ifade etmeye ve tartışmaya cesaretlendirici, risk almaya ve keşfetmeye yönelik, başarı ve başarısızlıkları paylaşmaya ve soru somaya elverişli, düşünmeye zaman ayıran ve deneysel olmaları da önemlidir (Vieira ve diğerleri, 2011, 52).

Terenzini, Theophilides ve Lorange (1984) da derslerin öğrenciler ve eleştirel düşünme gelişimi üzerindeki etkisini; derse olan katılımın bireylerin eleştirel düşünme ve başarılarını geliştirdiği yönündedir (Aktaran: Tsui, 2002). Benzer şekilde, Yağcılar da (2010, 73) eleştirel düşünmenin, derslere aktif ve devamlı katılımı gerektirdiğine değinmiştir. Bu durum, bireylerin derse katılımının, belli konularda fikir sahibi olmalarının, kendilerinin eleştirel düşüncelerine olumlu etkide bulunduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bireylerin bilgi sahibi olarak eleştirel düşünme yetisini kazanabileceğini savunanlardan biri de Carroll'dır (2004, 22).

2.3.3.4. Süreç Faktörü

Eğitim, ders programları ve etkinlikleri içeren “ders süreci” eleştirel düşünmede dikkate alınması gereken bir diğer önemli unsurdur. Knitter (1986), eleştirel düşünmeye yönelik bir eğitim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken noktaları; öğretmenler, öğrenciler, konular ve ortam/çevre olarak öne sürmüştür (Aktaran: Owolabi, 2003, 2). Dolayısıyla, bir eğitim programı ve onun altındaki her bir ders programı oluşturulurken bu açılardan her birinin ayrı ayrı değerlendirilip, aktivitelerin ona göre seçilmesi ve oluşturulması gerekir. Dolayısıyla, eleştirel düşünmeyi öğretmedeki öğretmen ve öğrencilerin süreçteki istekliliği ve öneminin yanında (Browne ve Freeman, 2000, 301), tüm bu süreci oluşturan ders programları, kullanılan stratejiler ve kullanılan etkinliklerin yeri de büyüktür. Bununla birlikte,

eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, eğitim programının da önemi büyüktür (Akbiyık, 2002, 71; Alkaya, 2006, 2; Gülveren, 2007, 29; Şahinel, 2007, 55). Baker ve Rudd (2001, 183) ve Çalışkan'a (2009, 60) göre, eleştirel düşünmeyi kullanmak için ders programını o kapsamda hazırlamak gerekmektedir. Benzer şekilde McKendree vd. (2002, 57) de, eleştirel düşünmenin ders programı geliştirilmesinde önem arz ettiğini belirtmiştir. Ek olarak, Zhang (2003, 517) de, düşünme becerilerin eleştirel düşünmede önem arz ettiğini bu yüzden de eleştirel düşünme gelişiminde büyük yeri olan eğitim programlarını hazırlanmasında kullanılması gerektiğine değinmiştir. Bununla birlikte, farklı yaklaşımlara ve öğretme tekniklerine başvurmak, öğrencileri dikkat çekici konular üzerinde çalıştırmak öğrencilerin farkındalığını arttıran, onları eleştirel düşünmeye itebilecek etkinliklerdir (Gheith, 2007, 7; Swartz, 2002, 73). Seçilen öğretim konularının gelişmiş ve derin konular olmaları da eleştirel düşünmeyi geliştirme açısından daha etkilidir (Thompson, 2011, 2). Bununla birlikte, eleştirel düşünmenin karmaşık bir süreç olmasından dolayı, bu beceriyi öğretirken çeşitli öğretim yaklaşımları kullanmak da önem arz eder (Seferoğlu ve Akbiyık, 2006, 198). Kurudayıoğlu ve Çelik (2009, 90) de eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için her derste farklı yöntemlerin denenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Ders süreci içerisinde, eleştirel düşünmenin ne şekilde öğretilmesi gerektiğine dair iki farklı görüş vardır. Bazı araştırmacı ve düşünürlere göre yapılması gereken, eleştirel düşünme sürecini konulardan bağımsız bir şekilde öğretmek, bazılarına göre ise gereken, eleştirel düşünmeyi bazı konu ve disiplinler içerisinde öğretmektir. Lipman (1994) da eleştirel düşünmeyi öğretmek için bu iki yaklaşıma dikkat çekmiş; birinin, mekanik bir şekilde becerileri anlatmaya yönelik olarak, eleştirel düşünmeyi direkt öğretmeyi içeren “beceri görüşü,” diğlerinin de düşünmenin içerikten ayrı düşünülemeyeceğini ortaya koyan ve eleştirel düşünmenin programa entegre edilmesi gerekliliğine dikkat çeken “içerik bazlı görüş” olarak ortaya koymuştur (Aktaran: Kanık, 2010, 32). Benzer şekilde Aybek (2006, 44) ve Yağcı da (2008, 49) eleştirel düşünmenin bu iki bağlamda “konu temelli” veya “beceri temelli” öğretilebileceğine değinmiştir. Ayrıca, Cotton (1991, 7-8) her bir öğretim şeklinin başarı sağlayabileceğini, herhangi birinin daha iyi olmadığını vurgulamıştır. Cotton (1991, 10), McKendree vd. (2002, 58), Ennis (1992, 6-8; 2011, 5) ve Karakoç (2011, 19) ise eleştirel düşünmenin üç farklı bağlamda; belli konular içerisinde, herhangi bir konudan

bağımsız veya belli bir konu ve deneyime uygulanan tavır ve becerilerin olduğu karma modelle öğretilebileceğinin üzerinde durmuştur.

Bazı araştırmacılar, eleştirel düşünmenin sınıflarda kullanımını desteklemek ve sınıflarda kullanarak öğrencilerin bu doğrultuda gelişmelerini sağlamak için, eleştirel düşünmenin; hedeflere ulaşmada bir araç olarak belli bağlamlarda kullanılması ve ayrıca öğretilmeye çalışılmaması gerekliliğine değinmiştir (Shermis, 1992, 29; İrfaner, 1997, 70; Howe, 2004, 508; Paul, 2004a; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Thompson, 2011, 4). Benzer şekilde, Şahinel (2007, 55) eleştirel düşünmenin bir konunun anlatılmasında araç olarak kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Munzur (1999) da eleştirel düşünmenin salt eğitimle bir çırpıda öğretilebilecek bir özellik olmadığını vurgulamıştır (Akt: Kurudayıoğlu ve Çelik, 2009, 84; İrfaner, 2002, 76). Kısacası, Gibson'ın (1995, 33), Akbıyık (2002, 35) ve İrfaner'in (2002, 76) de benzer şekilde öne sürdüğü üzere, eleştirel düşünme bir program içerisinde, farklı alanlarda ve belli bir süre içerisinde kazandırılacak bir beceridir. Paul ve diğerleri ise (1997, 7-8) iki farklı görüşün de bir arada yapılması gerekliliğine dikkat çekerek; eleştirel düşünme becerilerini açık bir şekilde anlatmak, dersleri de eleştirel düşünme kapsamında işlemenin önemine değinmiştir. Benzer şekilde Solon (2001) da, eleştirel düşünmenin programlar içerisinde öğretilmesinin dışında disiplinlerden bağımsız, ayrı bir şekilde de öğretilmesi gerektiğine değinmiştir (Aktaran: Thompson, 2011, 4).

Eleştirel düşünmenin ne şekilde öğretileceği konusunda bir karara varıldıktan ve belli programlar oluşturulduktan sonra, bir sonraki aşama, süreç içerisinde kullanılacak etkinliklere karar vermektir. Sınıf etkinlikleri, istenilen sonuçlara ulaşmada önemli yer tutar (Rana, 2011, 2). Eleştirel düşünme eğitiminde kullanılan stratejiler ve etkinliklerde, eleştirel düşünmenin kullanılması büyük önem arz eder (Vieira ve diğerleri, 2011, 51). Bu etkinlikler kullanılırken göz önünde bulundurulması gereken, öğrencileri mümkün olduğunca düşünme ve sorgulamaya itmek ve ezbere ve öğrenmeye yönelik geleneksel eğitimden kaçınmaktır. Bu noktada, Halpern de (1997, 13) tekrara ve hatırlamaya yönelik aktivitelerin öğrencileri muhakeme ve eleştirel düşünmeden alıkoyduğuna değinmiştir.

Eleştirel düşünmeyi geliştirmede önem arz eden eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırma faaliyeti, eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Özellikle motivasyon, sosyal baskılara karşı durma, açık fikirli

olma, etrafının farkında olma, önceliklerin farkında olma, duyguları kontrol edebilme, tembelliğin, gururun, önyargının ve bireylerin elinde olan bazı fiziksel engellerin ve stresin üstesinden gelme, eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya destek olabilecek becerilerdir (Carroll, 2004, 22); dolayısıyla eleştirel düşünmeyi geliştirme yolunda önemli olduğu aşikar durumlardır.

Eleştirel düşünmeyi geliştirirken, bilgi kaynağının güvenilirliğine inanmak, bu kaynağı doğru şekilde sorgulayabilmek ve edinilen bilginin ne kadar inanılır olduğunu bilmek de büyük önem arz etmesinin yanı sıra, toplum ve otorite engelini ortadan kaldırmada da önemli yer tutar (Ennis, 1996, 57). Bu unsura göre, kaynağın inanılabilirliğine dördü temel olmak üzere sekiz kritere göre karar verilir ve bunlar; kaynak kişinin deneyim ve bilgisi; kişinin verdiği bilgi doğrultusunda herhangi bir çıkarının veya o alanda herhangi kişisel bir merakının veya tarafının olmaması; aynı seviyedeki diğer bilirkişi durumundakilerle hem fikir olması; doğruyu söyleme konusunda iyi bir itibara sahip olması; standartlaştırılmış ve kabul edilmiş prosedürleri kullanarak bilgiye ulaşmış olması; verdiği bilginin doğru veya yanlış olma durumunun itibarını etkileyeceğinin, mevcut riskin farkında olması; fikirlerini gerekçelerle destekleyebilmesi ve fikir beyan ettiği alanda dikkatli bir yapıya sahip olmasıdır (Ennis, 1996, 58-64). Benzer olarak Moore ve Parker'ın (2004, 96) öne sürdüğü kriterler; kaynak kişinin eğitimi, deneyimi, başarıları, itibarı, pozisyonu ve savunduğu fikir itibarıyla herhangi bir taraf, önyargı ve çıkara sahip olmamasıdır. Bu durumda, bu kriterlere sahip bir kaynaktan gelen bilgi kabul edilir. Fakat her ne kadar kabul edilse de tamamıyla emin olmak mümkün değildir (Moore ve Parker, 2004, 95). Bu yüzden, bireysel eleştirel düşünme tekniklerini kullanmak gerekir (Ennis, 1996, 66). Aynı zamanda, “ise-o halde sorgulaması” –eğer bu durum mevcutsa, o halde sonuç şu olur–; “çıkarımsal tahmin” –gerekçelerin tümünün geçerli olduğu bir durumda olası sonucu kabul etmekten geçer–; “hipotezleri doğru bir şekilde test etme” –hipotezler akıllıca ve varsayımlarla tutarlı olmalıdır–; “tekil nedensel durumlar” ve “nedensel genellemeler”; ve “değerlendirme yapma” gibi unsurlar da doğru bilgiye ulaşmada yardımcıdırlar (Ennis, 1996, 92, 121, 200, 246, 308). Ek olarak, bilgi kaynağının güvenilirliğinin yanı sıra yapılan gözlemlerin güvenilirliğine inanmak için de bazı kriterler bulunmaktadır (Moore ve Parker, 2004, 88). Bu kriterler; gözlem sırasında doğru teknolojinin kullanılması ve gözlemin doğru koşullar altında ve gerekli becerilere sahip, özenli,

önyargısız ve dikkatli kişiler tarafından yapılmasıdır (Ennis, 1996, 79). Aynı zamanda, gözlem yapılan yerin karanlık ve gürültülü; gözlemi yapan kişinin yorgun ve üzgün; ve kullanılan materyallerin hatalı, değişken ve kusurlu olmaları, gözlemi olumsuz etkileyen unsurlardır (Moore ve Parker, 2004, 88). Kısacası, çevresel faktörler kadar gözlem yapan bireylerin korkuları, inançları, istekleri ve beklentileri de gözlem geçerliliğini etkileyen faktörlerdir. Moore ve Parker (2004, 87), gereken şartlar sağlandığı takdirde bireylerin kendi gözlemlerinin en güvenilir bilgi kaynağı olduğunu savunmaktadır. Sonuçta, bireylerin kaynakların ve gözlemlerin güvenilirliğini test edebilmeleri için, öncelikli olarak sorgulama yetilerinin desteklenmesi önemlidir.

Eleştirel düşünmenin üst düzey düşünme olmasıyla, üst seviye becerileri gerektirdiği bir gerçektir (Angelo, 1995, 6; İrfaner, 1997, 71; Güven ve Kürüm, 2006, 76, 79; Tishman, 2007, 1; Coughlan, 2008, 10; Türkmen-Dağlı, 2008, 48). Bu beceriler Bloom'un eğitim programı planlamasında kullanılan sınıflandırmasının (Sarıgül, 2005, 18) üst üç basamağına denk gelmektedir (İrfaner, 1997, 71). Başka bir deyişle, Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasındaki eski; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme (Bloom, 1956: Akt. Yüksel, 2007, 482; Özden, 2010, 150; Huitt, 2011) ve yeni; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından (Airasian vd., 2010, 38-39) son üçü olan; analiz/çözümleme, değerlendirme ve sentez/yaratma basamakları, eğitimde eleştirel düşünme kapsamında öğretilmesi, öğrencilerin yönlendirilmesi gereken becerilerdir (Ennis, 1993, 179; İrfaner, 2002, 21).

Ders içi eğitim stratejileri ele alındığında, Shook (2002a, 26) öğrenmenin temelini problem çözmeden geçtiğini savunmuştur. Dolayısıyla, problem çözmenin sorgulama ve analiz yapmayı da içermesinden dolayı, bu özellikler de öğrenme sürecinde önem arz eder. Dam ve Tsui (1998, 81), Kökdemir (2003, 47-48), Şahinel (2007, 55) ve Volman'ın (2004, 373) da belirttiği üzere, öğrenci katılımını ve sorgulamasını kapsayan öğrenme ve öğretme stratejileri bireylerin eleştirel düşünmede daha fazla gelişmelerine katkı sağlar. Şahinel (2007, 55) bu durumu, soru sorma yaklaşımının etkin bir öğretimde büyük önem arz ettiğinin üzerinde durarak ortaya koymuş, Thompson (2011, 2) ise iyi soruların düşünmeye rehberlik ettiğine ve öğrencileri yorum yapma, analiz, sentez, eleştiri ve ifade konularında cesaretlendirdiğine değinmiştir.

Ayrıca, her ne kadar zaman alıcı (Gibson, 1995, 31; Baker ve Rud, 2001, 182) ve öznel olarak düşünülse de, sözlü anlatım, yazılı anlatım, sınıf tartışmaları, paneller, grup projeleri ve yaratıcılığa dayalı oyunlar eleştirel düşünmeyi destekler nitelikte etkinliklerdir (Shermis, 1992, 14). Tartışma yönteminin önemi ve klasik ders anlatımına oranla faydası Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 198) tarafından da vurgulanmıştır. Makale yazma, yazıları analiz etme ve tartışmalara katılma da eleştirel düşünme etkinlikleri arasındadır (Vieira ve diğerleri, 2011, 51). Şahinel de (2007, 71, 75-76) sınıf içi diyalog ve tartışmaların, hikaye tamamlamanın, örnek olay incelemenin, grup çalışmalarının ve arkadaş geri beslemesinin eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki önemine değinmiştir. Sınıf tartışmaları ve grup çalışmalarının öğrencilerin birbirlerini gözlemleme ve fikir alışverişinde bulunmalarına katkı sağladığı –dolayısıyla da eleştirel düşünmeye olan katkısı– Seymour ve Beardslee (1988, vi) tarafından da ortaya konmuştur. Gibson (1995, 34) da bu düşünceyi destekler nitelikte, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kullanma açısından birbirlerine model olmalarının önemli ve faydalı olduğunu öne sürmüştür. McEwan (1994, 99) ise en etkili eleştirel düşünme tekniklerini; çalışmaları tamamlamak, durum çalışmaları ve tartışmacı/eleştirici yazma olarak belirtmektedir. Tsui de (1999, 185), bireysel araştırma, yazıların öğretmen tarafından kontrol edilmesi, grup çalışmaları, sunum yapma ve yazma sınavlarının eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Gibson (1995, 28) da grup çalışmaları, problem temelli öğrenme ve diğer aktif öğrenme çeşitlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğine değinmiştir. Stotsky (1991, 193) ise yazılı anlatımın, düşünme ve öğrenmeyi geliştiren en önemli araçlardan olduğunu, araştırma projelerinin de hayata dair beceriler kazandıran ve düşünmeyi destekleyen bir beceri olduğunu ileri sürmüştür. Bu faaliyetler kapsamında önemli olan noktalardan biri, bireyleri işbirlikçi çalışmalar içerisine dahil etmek ve bunun için de grup çalışmaları organize etmektir (Smith, 1990, 28). Bu durumun sebebi, işbirlikçi öğrenmenin eleştirel düşünme alanında da önem arz eden; problem çözme, yaratıcılığa teşvik etme, farklı bakış açıları geliştirme, sözlü beceriyi geliştirme, belli alanlardaki bilgiyi farklı alanlara uygulama ve kural ve kavramlarda ustalaşma konularında katkı sağlıyor olmasıdır (Johnson ve Johnson, 1986, 31-32). Klimoviene vd. (2006, 82) ve Uğurlu (2010, 80) da işbirlikçi öğrenmenin eleştirel düşünmeye olumlu katkı sağladığını vurgulamış, bunun sebebinin de işbirlikçi öğrenmenin bireylerin eşit olduğu

ve belli bir hedef doğrultusunda birlikte hareket ettikleri; bireylerin psikolojik olarak kendilerini emniyette hissettikleri, entelektüel anlamda özgür oldukları ve birbirlerinin fikirlerini dinleyip, saygı duydukları bir ortam sağlayan, bir süreç olmasıdır. İşbirliği/grup çalışması, tartışma/örnekolay tartışması, soru hazırlama, soru üretme ve gerekçelendirmeye yönelik çalışmalar, yazma ödevleri, diyalog çalışmaları ve rol oynama/yansıtıcı dramının eleştirel düşünme derslerinde kullanılması gereken stratejilerden bazılarıdır. Benzer şekilde Çalışkan (2009, 68) da işbirlikçi ve özgür çalışmaların eleştirel düşünmeyi geliştirdiğine değinmiştir ve bu durum Koç (2007, 132) ve Swartz (2002, 73) tarafından da desteklenmektedir. Nisbet (1991) ise eleştirel düşünme öğretiminde yaygın olarak kullanılan, test edilmiş yöntemlerinden bazıları; model olma, soru sorma, tartışma ve işbirlikli öğrenme olarak ortaya koymuştur (Koç, 2007, 34). Özdemir (2005b, 98) de işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini savunmaktadır.

Smith'in (1990, 59) öne sürmüş olduğu bazı eleştirel düşünme etkinlikleri; bireylerin, yazar veya konuşmacının tutumlarının farkına varmaları; gerçek ile yalan, hayal ve fikri ayırt edebilmeleri ve gerçeklerin fikirleri savunmada nasıl kullanıldığını öğrenmeleri; okuma, yazma veya yapılan diğer etkinliklerin amacını anlamaları; bir tartışma ortamında olayın her iki tarafını tartıp grupça karar alabilmeleri; belirli konularda düşünüp, problem çözüp, fikirlerini harekete geçirmeleri; alan yazından etkilenip, okuyup yazmaları; ve eğlence medyasını kullanarak bazı program, film gibi unsurları eleştirel gözle incelemeleri durumlarını kapsar. Başkalarının savunduğu fikirleri gözden geçirmek, bir nesneyi değerlendirmek, yeni bir tartışma konusu geliştirmek, bireyin kendisi hakkında eleştirel düşünme yapması, bir olayı incelemek ve diğerlerinin fikirlerine geliştirici müdahalede bulunmak Moon'un (2008, 31-33) öne sürdüğü eleştirel düşünme etkinlikleridir. Frederick (1987, 3) ise, eleştirel düşünmeyi öğretirken kullanılması gereken etkinliklerin, öğrencileri; karşılaştırma, analiz, sentez ve değerlendirme yapmaya yönlendirecek etkinlikler olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Bireylere; eleştirel soru sordurmak için alıştırma yaptırarak, eleştirel olay alıştırma vermek, belli kriterleri analiz etmelerini sağlamak, krizlerde karar almaları üzerine simülasyon alıştırma yaptırarak, rol alma ve eleştirel tartışma yaptırarak bireylerin eleştirel düşünür olmalarında kullanılabilecek diğer bazı etkinliklerdir

(Brookfield, 1997, 92-107). Bunlarla birlikte, ilgi için, zevk için okuma alışkanlığı da, düşünme, yansıtma ve hayal etme yetilerini geliştiren bir süreçtir (MLU, 2009). Sonuç olarak, eleştirel düşünme yetisinin gelişebilmesi için, kitap okumak, yapılması gerekenlerden biri olarak öne sürülebilir (Carroll, 2004, 22). Sınıflarda eğitimcilerin desteğiyle veya bireysel olarak kullanılabilecek, eleştirel düşünmeye yönelik diğer etkinlikler Brookfield (1997, 118-129) tarafından; beyin fırtınası, alternatif geleceği düşünmek, senaryo geliştirmek, vadeli keşifler –hedef koyma, keşfi belirleme, sonuç hakkında öngöründe bulunma, değerlendirme sonucuna göre hedefleri düzenleme, senaryo oluşturma, bireysel ve toplu olarak süreci kağıda dökme, istedikleri noktaya gelmek için gereken taktik ve stratejileri belirleme ve yeni düşünme, hissetme ve yapma yolunu ortaya çıkarmayı içerir– ve bireyleri alternatifleri düşünmeye itebilecek; şiir, hikaye ve şarkı yazmak, resim çizmek, fotoğraf çekmek ve canlandırma yapmak gibi eleştirel düşünmeyi tetikleyici deneyimler, olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin, bir probleme farklı açılardan bakma ve bir tartışmadaki temel noktaları ve varsayımları belirleme gibi etkinlikler dışında; kendi kural ve değerlerini sorgulama, sosyal yargı, eşitlik ve saygı gibi genel kuralları sorgulama, diğer insanları sorgulayıp kendisini de buna hazırlama ve farklı fikirler öne sürme gibi etkinliklere de yönlendirilmeleri de önem arz eder (Dam ve Volman, 2004, 373). Bunların yanında, Akbıyık da (2002, 35-36) eleştirel düşünmenin çeşitli teknik ve yöntemlerle öğretilabileceğini, bunlardan en etkili olanlardan ikisinin de üst düzey soru-cevap ve tartışma yöntemleri olduğunu ve tüm bu etkinliklerin gerçek yaşama paralel olması gerektiğini belirtmiştir. Okul ve sınıflarda, incelemek ve sorgulamak amacıyla ele alınan durum ve problemlerin gerçek durum ve problemler olması da eleştirel düşünmeyi öğrenme sürecinde olumlu etki yaratır (Potts, 1994; Halpern, 1997, 8; Kabilan, 2000; Akbıyık, 2002, 36; Dam ve Volman, 2004, 373; Thompson, 2011, 5). Çubukcu (2006, 12) da bireylerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için, çeşitli etkinlikler ve sosyo-kültürel unsurların eleştirel düşünmeyi geliştirme sürecine olumlu etki sağlayacağına değinmiştir. Swartz (2002, 74) ise, eleştirel düşünmenin sağlanabilmesi için, öğrencilerin motive olmalarının, öğrenmeye hazır olmalarının ve derslerin cezp edici olmalarının önemini vurgulamıştır. Kısacası, öğrenciler arasında iletişimi ve grup çalışmasını desteklemek, açık-uçlu ve kesin cevabı olmayan sorular sormak, öğrencilere düşünceleri için yeterince süre

tanımak ve öğretilen bilginin farklı alanlarda da uygulamalarını istemek eleştirel düşünmenin öğretilmesinde faydalı aktivitelerdir (Potts, 1994).

Ayrıca, derslerde eleştirel düşünme ve problem çözme üzerine yeni ve farklı aktivite, strateji ve metot kullanımlarının eleştirel düşünmeyi desteklediği vurgulanmıştır (Tümkiye, Aybek ve Aldağ, 2009, 67-68). Çeşitlilik –*çeşitli aktiviteler, dersler, deneyimler, bilgi ve bakış açıları*–, bireylerin akademik güven, sosyal çalışmalar ve eleştirel düşünmeye yatkınlık anlamında olumlu etkilere sahiptir (Laird, 2005, 384-385). Bu bilgilerden hareketle, eleştirel düşünmenin deneyimlerle daha da geliştiği sonucuna varılabilir (Paul, 2004a). Bununla birlikte eleştirel düşünme bireylere ek deneyim kazandırmayı sağlayan bir süreçtir (Elder, 1996, 2). Dolayısıyla, deneyim ve eleştirel düşünme becerisi birbirini geliştiren iki unsur olarak ele alınabilir.

Tüm bu etkinlikler kullanılırken, süreç içerisine dahil edilen materyallerin de eleştirel düşünmede rolü bulunmaktadır. Bilgisayarlar, DVD/VCD oynatıcılar, filmler, resimler ve benzeri görsel materyaller eleştirel düşünmeyi geliştirmede etki eder (Büyükkantarcıoğlu, 2006, 12). Bilgisayarların ve bilgisayar temelli eğitimin etkili bir eleştirel düşünme becerisini geliştirici unsur olduğu Cotton (1991, 10) ve Daud ve Husin (2004, 477) tarafından da belirtilmiş bir noktadır.

Eleştirel düşünme öğretiminin başarı sağlaması için, öğrencilerin ders dışında da mümkün olduğunca eleştirel düşünmeye yönlendirmeleri, dolayısıyla eleştirel düşünmenin hayatlarının her alanında olması gerekmektedir. Aybek'in de (2006, 175) ileri sürdüğü üzere, öğrencileri bu beceriye yönelik bazı sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirmek de eleştirel düşüncelerini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Pogrow da (1988, 82) benzer şekilde ders dışı etkinliklere dikkat çekmek amacıyla; çoğu üst düzey düşünme etkinliklerinin sınıf aktivitelerinden bağımsız olduğunu ileri sürmüştür.

Özetle, bireylere eleştirel düşünme becerilerini öğretmek, eleştirel düşünme becerilerini kullanabilecekleri etkinlikler sağlamak ve bunları yaparken de derslere gerçek hayat konularını dahil etmek bireylerin bu süreci en iyi şekilde tamamlayabilmeleri için önemlidir. Bunlarla birlikte, bireylerin eleştirel düşünme seviyelerinin hangi noktada olduğunu ve eğer varsa sıkıntı ve eksikliklerin nerelerden kaynaklandığını görebilmek amacıyla, onların eleştirel düşünme becerilerini değerlendirme aşaması da önem arz eder.

2.3.3.5. Değerlendirme Faktörü

“Değerlendirme faktörü” her bir öğrenci ve genel sürecin değerlendirmesini içerir ve eleştirel düşünme eğitiminin en önemli parçalarındandır. Eleştirel düşünmenin önem kazanmasıyla birlikte, ölçme materyallerinin önemi de artmıştır (Edman, Robey ve Bart, 2002, 4). Bunun nedeni, eleştirel düşünmenin; öğretimin yanında değerlendirmenin de hedefi olması (Thompson, 2011, 2), eleştirel düşünmeyi değerlendirmenin de bir çeşit eleştirel düşünme etkinliği olması (Halpern, 1997, 4; Karakoç, 2011, 23) ve eleştirel düşünmeyi öğrenme konusunda ne kadar başarı sağlandığını görebilme ihtiyacıdır. Dolayısıyla, eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın yanı sıra, bu beceriyi ölçmek de önem arz eder (APA, 1990, 12; Wolcott vd., 2002, 96). Özdemir de (2005a, 7) sınav ve değerlendirmelerin eleştirel düşünmeye etki eden unsurlar olduğunu belirtmiştir.

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye alırken, onların neyi ezberlediklerini ve neyi bildiklerini değil, sorgulama, değerlendirme, analiz etme ve sentezleme gibi üst düzey bilişsel becerilerini ne şekilde kullandıklarını değerlendirmeye almak önem arz eder. Dolayısıyla, eleştirel düşünme, karışık bileşenli becerilerden oluşması ve farklı bilim dallarını içerdiği için, ölçülmesi oldukça zor bir kavramdır (Northridge, 2010). Lakin her ne kadar zor olsa da, eleştirel düşünmeyi değerlendirme, bir yerde eğitim-öğretim sürecinin değerlendirmesidir (Thomas, 1992, 43) ve bireylerin hangi noktada olduklarını ve izlenilecek yol haritasını belirlemek açılarından önemi büyüktür. Dolayısıyla, ölçme ve değerlendirme ele alındığında, bu süreç hem programlar açısından genel anlamda hem de sınıflar bazında öğretileni ölçme açılarından ele alınmalıdır. Bunun yanında, McPeck de (1981, 7) yapılan değerlendirmelerin sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini incelemek,
- Öğrencilere, eleştirel düşünme seviyeleriyle ilgili geri besleme vermek,
- Öğrencileri, eleştirel düşünme konusunda motive etmek,
- Öğretmenlere, eleştirel düşünmeyi öğretme eforlarının ne kadar başarılı olduğuna dair bilgi sağlamak,
- Eleştirel düşünme öğretimi soruları ve konuları üzerine araştırma yapmak,
- Öğrencilerin belli bir programa dahil olup olmamaları üzerinde yorumda bulunmak,

- Okullara, öğrencileriyle ilgili bilgi sağlamak.

Kısacası, kullanılan her tür değerlendirme aracının amacı, içerisinde bulunan durumu değerlendirmek ve ona göre yeni bir yol çizmektir.

Thompson (2011,5), her bir resmi ve gayri resmi değerlendirmenin öğrencileri değerlendirmede kullanılabileceğine değinmiş, Paul (1993, 32-34) ve Karakoç (2011, 23) da eleştirel düşünme değerlendirmelerinin öğretmen tarafından, öğrenciler tarafından ve genel standartlaştırılmış testler tarafından yapılabileceğine dikkat çekerek Thompson'ın iddiasını bir nevi örneklendirmiştir. Buna göre, Paul'un (1993, 32-34) öne sürmüş olduğu değerlendirme çeşitleri şu şekildedir:

- Genel, standartlaştırılmış, piyasada mevcut olan, geçerlilik ve güvenilirlikleri yüksek testler;
- Araştırmacı veya öğretmenin hazırladığı, belirlenen konuyu daha detaylı ve iyi ölçebilecek, amaca uygun/yönelik, değerlendirme,
 - o Bu ölçümler kullanıldıkları yere göre daha geçerli olabilmekle birlikte, bunun için öğrencilerin durum analizleri, portfolyoları/dosyaları, sözlü sunumları ve benzeri etkinlikleri rubrikler/dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilebilir (Palomba ve Banta, 1999, 256-257).
- Öğrencilere kendi düşünme süreçlerini değerlendirmeyi öğretme.
 - o Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin iyi bir diyalog ve sunumla, öğrencilerin kendi öğrenimlerini izlemeleri doğrultusunda sağlanabilir ve böylelikle bireylerin kendilerini değerlendirmelerine ortam hazırlanmış olur (McKendree ve diğerleri, 2001, 65).

Yapılan değerlendirmelerin, düşünmenin gerçekleştirildiği ortamı da göz önünde bulundurularak yapılması büyük önem arz eder ve bunun sebebi ortamın performans ve deneyim oluşturmada etkili bir veri olmasıdır (Norris, 1985, 42).

İlk olarak, derslerde öğretilenleri değerlendirme açısından ele alındığında; amaca yönelik, öğretmenler tarafından hazırlanmış ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik testler, bireylerin eleştirel düşünme seviyelerinin devamlı takip altında bulundurulması açısından büyük önem arz eder. Dolayısıyla, bu durum, yalnızca sınav bazlı olmasındansa tüm sürecin değerlendirilmesi olarak açıklanabilir ve bu değerlendirmenin eleştirel düşünmede önemi büyüktür (Özdemir, 2005a, 7). Bu noktada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gözlemlemek ve bu becerilerin

geliştirilmesine yardımcı olabilmek amacıyla sürekli bir sınıf içi değerlendirme yapmak önemlidir (Angelo, 1995, 6).

Değerlendirme yapılırken de dikkate alınması gereken noktalar; açıklık, kesinlik, doğruluk, uygunluk, anlamlılık, adalet, mantık, derinlik, düşünce özgürlüğü, olasılık, yordama ve açıklama gücüdür (Paul, 2004b). Yapılan değerlendirmelerin yanı sıra, öğrencilere verilen geri beslemenin de değerlendirme ve eleştirel düşünmede yeri büyüktür (Angelo, 1995, 6; Kern, 2000, 348; Nosich, 2012, 32; Tishman ve Andrade, tarihsiz).

Rana (2011, 4) okullardaki çoğu sınavların bilgi ve anlamaya odaklı olduğunu belirtmektedir. Öğretilmiş olan materyalin ezberden aktarılmasını isteyen sınav çeşitleri, öğrencinin çoğu zaman doğru cevap verse de, anlamadan yaptığı, düşünmeyi olumsuz yönde etkileyen unsurlardandır (Halpern, 1997, 13). Kanik (2010, 44) tartışma, yazma ve çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini değerlendirmede kullanılabileceğinin altını çizmiştir. Fakat farklı bir görüşe göre, çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar her ne kadar zamansal ve ekonomik açıdan elverişli olsa da eleştirel düşünme açısından etkili değildir (Ennis, 1993, 186; Tsui, 1999, 185). Diğer taraftan, açık uçlu ve kesin cevabı olmayan sorular eleştirel becerileri için önemli soru tipleridir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 198; Aydede, 2009, 46). Kompozisyon yazdırma da, eleştirel düşünmeye fayda sağlayan bir değerlendirme unsurudur (Ennis, 1993, 186). Dam ve Volman (2004, 369) testler ve öz-değerlendirme raporlarının eleştirel düşünmeyi ölçme ve değerlendirmede kullanılan materyaller olduklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde Özdemir de (2005a, 7), öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, sorgulamalarını sağlayan, yaratıcılıklarını geliştiren, farklı cevap ve sonuçların da olabileceğini düşündüren çok boyutlu sınavların gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Paul tarafından da ortaya konduğu üzere, araştırmacı veya öğretmenin hazırladığı, standartlaştırılmış bazı testler dışında hazırlanmış bazı etkinlikler; tartışmalar, müzakereler ve sözlü sunumları içeren “sözel betimlemeler,” eleştirel raporlar, incelemeler, eleştiriler, kompozisyonlar, taşlama ve benzetme etkinliklerini içeren “yazılı betimlemeler,” çizgi film, skeç ve üslup taklidini içeren “grafik çizme,” iddialı ve kendinden emin davranışlar, eleştirel ve profesyonel uygulamalar, yansıtıcı uygulamalar ve tiyatral betimleme tarzında “davranış şekilleri,” ve bu tarz çeşitli betimlemelerdir (Moon, 2008, 30). Ayrıca, bazı eğitimcilerin bir araya gelmesiyle,

eleştirel düşünmede kullanılabilecek bir rubrik oluşturulmuş, öğrencileri değerlendirebilecekleri bazı başlıklar belirlenmiştir. Bu başlıklar, öğrencilerin; özet çıkarabilme, belli bağlamları göz önünde bulundurabilme, kendi teorilerini oluşturabilme, alternatif bakış açılarını ve çıkarımlarını göz önünde bulundurabilme ve mantıklı sonuçlar ve çıkarımlar sunabilme becerilerini değerlendirmedir (Northridge, 2010). Özetle, bu etkinlikler doğrultusunda bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek mümkündür. Lakin tüm bu ders içi değerlendirmeler süresince, öğrencilere yöneltilen sorulardan sonra, cevap için öğrencilere yeterince zaman tanınması da önem arz eder (Cotton, 1991, 10; Udall ve Daniels, 1991, 6; Potts, 1994; Seferoğlu, 2006, 198; Vieira ve diğerleri, 2011, 52).

Ayrıca, programları gerektiği gibi geliştirebilmek ve bireylere verilen eleştirel düşünme becerilerini daha da ileriye götürebilmek için eleştirel düşünme becerisini ölçme ve değerlendirme oldukça önem arz eden bir noktadır ve bunlar sınıf içi değerlendirmeler dışında standartlaştırılmış bazı testler aracılığıyla da yapılabilir.

Paul (1993, 32-34) piyasada mevcut olan standartlaştırılmış testleri şu şekilde ortaya koymuştur:

- *California Critical Thinking Skills Test (CCTST)* – 34 çoktan seçmeli sorudan oluşan ve anlamı analiz etme, çıkarım yapma ve ortaya konan çıkarımlara karşı itirazları değerlendirmek gibi, birden fazla eleştirel düşünme becerisini ölçen bir testtir (Palomba ve Banta, 1999, 253-254; Wessel ve Williams, 2004, 80).
- *California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)* – Eleştirel düşünme eğilimini ortaya koymada ortaya çıkmış ilk geçerli ve güvenilir ölçeklerdendir (Giancarlo ve Facione, 2001, 4). CCTDI 75 likert ölçeği maddeden oluşan (McBride vd., 2002a, 32) ve 7 farklı kişisel özelliği ölçen bir ölçektir; ve gerçeği arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünmede kendine güven, meraklılık ve yargılamada erişkinliği ölçer (McBride vd., 2002a, 32; Wessel ve Williams, 2004, 80; Wolcott vd., 2002, 98). Bu ölçek CCTST ve Watson-Glaser'e göre daha öznel bir değerlendirme sistemine sahiptir (Wolcott vd., 2002, 98). Bu testteki sorular, bireyleri aşama aşama, verilen bilgiyi yorumlama veya analiz etme ve kesin, garantili çıkarımlarda bulunma; çıkarımları değerlendirme ve niçin zayıf veya güçlü düşünmeyi temsil ettiğinin sebeplerini açıklama veya verilen bir çıkarım değerlendirmesinin, niçin zayıf

veya güçlü olduğunu açıklamaya davet eder (Insight Assessment, 2011). Bu testin amacı; diğer ezbere dayalı testlerin aksine, bireylerin düşünme ve sorgulama becerilerini göstermelerini sağlar.

- *Cornell Critical Thinking Tests (CCTT)* – genel eleştirel düşünme becerisi üzerine standartlaştırılmış bir testtir (Thomas, 1992, 20).
- *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* – Bireylerin, çeşitli sorgulamalar yaparak, kuralları takip etme becerilerini ölçer (Allen, Berkowitz, Hund ve Loudon, 1999, 20). Watson-Glaser tümevarımsal ve tümevarımcı sorgulamayı ölçer (Palomba ve Banta, 1999, 84).
- *Minnesota Test of Critical Thinking for Critical Thinking and Critical Reasoning* – Eleştirel düşünmeyi ölçmede kullanılabilecek başka bir materyaldir (APA, 1990, 12).
- *Reflective Judgement Interview (RJI)* – Diğer ölçme araçlarına göre daha pahalı ve zaman alıcı olması yanında, sonuçlar istatistiksel analizde kullanılabilir sayısal değerlerle ortaya konulur ve kolay yorumlanabilirler ve her hangi bir yapılandırılmamış çelişkide de kullanılabilir (Wolcott vd., 2002, 98-99).

Paul'un üzerinde durduğu standartlaştırılmış testlerin yanı sıra Karakoç (2011, 24-25) da mevcut testleri paylaşmıştır ve bu noktada ek olarak öne sürdüğü testler şunlardır:

- *CRA or California Reasoning Appraisal* – Entelektüel anlamda zorlu ve güvenilir bir test; özellikle profesyonellik ve yönetim seviyelerinde muhakeme becerilerini ölçmek için oluşturulmuştur.
- *DCAT or Developing Cognitive Abilities Test* – Akademik başarıya etki eden öğrenme özelliklerini ve becerilerini ölçmeye yöneliktir.
- *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* - Eğitim programlarının etkilerini analiz etmeye yönelik bir araçtır.
- *HCTSR or Holistic Critical Thinking Scoring Rubric* – Çoklu değerlendirmeyi destekler.
- *New Jersey Test of Reasoning Skills* – Çoğu madde çıkarım yapmaya yöneliktir.
- *TER or Test of Everyday Reasoning* – Bireysel veya grubun temel muhakeme becerilerini değerlendirmek ve muhakeme ve eleştirel düşünme becerileri üzerine program değerlendirmesi toplama amaçlıdır.

- *Quant-Q* – Nicel yönlü problemlerle alakalı muhakeme becerilerini ölçme amaçlıdır.
- *EMI: Critical Thinking Disposition Inventory* – Delphi Raporu sonucunda oluşturulmuş bir ölçme aracıdır.

Bu testlerden özellikle Enis-Weir, EMI, New Jersey Test ve DCAT eğitim alanında kullanılan testlerdir. Bu testlere ek olarak, Gülveren de (2007, 40-41) bazı testleri açıklamıştır:

- *ICAT Critical Thinking Essay Test* – Sekiz ölçüte dayanan, kısa cevaplı ve yoruma dayalı bir testtir.
- *Ross Test of Higher Cognitive Process* – Çoktan seçmeli ve analize dayanan bir testtir.
- *Test of Everyday Reasoning* – CCTS’den geliştirilmiş bir testtir.
- *Test of Inference Ability in Reading Comprehension* – anlama ve yorumlama üzerine yoğunlaşan bir testtir.

Bu testlerden Ross Test ve Test of Inference Ability eğitim alanında kullanılan testlerdir. Adı geçen testlere ek olarak, Akdere (2012, 32), eleştirel düşünmeyi beş alt başlıkta ölçen *The Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations* Testine değinmiştir.

Sonuç olarak, eleştirel düşünmeyi ölçmek, öğretmek kadar önem arz etmektedir ve hatta öğretmenin bir parçasıdır. Bununla birlikte, kullanılan ölçme tekniği, eleştirel düşünmenin hangi açısının, hangi doğrultuda ölçülmesi gerektiğine göre farklılık gösterebilir (APA, 1990, 12). Dolayısıyla, eleştirel düşünmeyi ölçerken, hangi açısının, hangi doğrultuda ölçülebileceğine karar verilip, daha sonra da ölçme yaklaşımı ve materyaline karar verilmelidir. Bunun için de, her ne kadar geliştirilmiş ve standartlaştırılmış veya duruma yönelik bazı değerlendirme araçları mevcut olsa da, eğitimin farklı seviye ve becerilerine yönelik testlerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Owolabi, 2003, 4). Değerlendirmenin, eleştirel düşünmedeki yeri incelendiğinde; değerlendirmenin, ders süreciyle ilişkili olması ve sınıf değerlendirmesinden ziyade, öğretmen ve öğrencilerin, değerlendirme sonuçlarına karşı duruşları, eleştirel düşünmeyi geliştiren asıl değerlendirme unsurlarıdır (Angelo, 1995, 7).

2.4. İngilizce Dili ve Eleştirel Düşünme

2.4.1. İngilizce Dilinin Yeri ve Önemi

Dil, insanlar tarafından kullanılan ve onları belli bir toplum ve kültürün parçası yapan (Brown, 2000, 5) bir iletişim aracı, dolayısıyla da insanları diğer canlılardan ayıran bir unsurdur. Chaffee (1999, 141) dili; düşünce, duygu ve deneyimi sembolik olarak temsil eden ve belli kuralları olan, bir düşünme ve iletişim aracı olarak açıklamıştır. Caputo ve diğerleri de (1994, 122) dili; bireylerin iç dünyalarını diğerleriyle paylaşma yolu olduğu şeklinde ifade etmiştir. Kısacası, dil; eylemlerimizin, kimliğimizin ve değerlerimizin –duygu ve düşüncelerimizin– yansımasının ve karşıya iletilmesinin aracıdır ve bireylerin amaçlarına ulaşmalarında etkin dil kullanımı önem arz eder (Büyükkantarcıoğlu, 2006, 2).

Belli toplumların kendi aralarında iletişim kurmak için kullandıkları dil buradaki bireyler tarafından anadil olarak kabul edilirken, bu dil dışındaki diğer diller de yabancı dil olarak ele alınır. Bir Çek Atasözü “*Yeni bir dil öğrenmek yeni bir ruha sahip olmaktır*” der. Bu atasözünden de anlaşılacağı üzere; yabancı dil bilmenin önemi büyüktür. Bireylerin kendi ana dilleri dışındaki dilleri anlayabiliyor ve konuşabiliyor olmaları, bu bireylerin farklı kültür ve bilgilere açık olmaları, dolayısıyla da bir dünya vatandaşı olmaları yönünde önemli bir faktördür. Günümüzün küresel dünyasında da bu bilgilere sahip, farklı görüşlere alışı ve dünyayı tanıyan bireylere sahip olmak her toplum için büyük bir avantajdır. Caputo ve diğerleri de (1994, 136) bu görüşü destekler nitelikte; yabancı dilin, bireylerin dünyayı daha geniş bir perspektifle görmelerini ve kültürler arası alanlarda diğerlerini anlamalarını sağladığını savunmuştur. Kısacası, bireyin dildeki limitleri ve eksiklikleri, onu kendi dünyasında da kısıtlar (Caputo ve diğerleri, 1994, 136). Dolayısıyla da bireylerin kendi dillerini ve farklı dilleri en iyi şekilde öğrenmeleri ve kullanmaları büyük önem arz eder.

Yabancı dil bilmenin öneminden yola çıkarak, dünya dilleri ele alındığında, yaklaşık 400 milyon insanın ana dilleri olarak, 1,400 milyon insanın da ikinci veya yabancı dil olarak kullandığı en yaygın dil İngilizcedir (McCrum, Cran ve MacNeil, 1992, 9; McArthur, 2003; Güneş, 2009, 100; Celce-Murcia, 2014b, 69). En yaygın kullanılan dil olma özelliğinin dışında, İngilizce bir “lingua franca,” dünya dili olarak da önem arz eder ve belli uluslar arası organizasyonlarda da ortak dil olarak

kullanılmaktadır (Burchfield, 1985; McCrum, Cran ve MacNeil 1992, 9; Güneş, 2009, 100; Celce-Murcia, 2014b, 69).

İngilizce'nin Türkiye'deki yeri ele alındığında ise, İngilizce ülkemize ilk olarak Osmanlı döneminde önem kazanmış ve devlet okullarına girmeye başlamıştır (Doğançay-Aktuna, 1998, 26). Türkiye'de, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi, özellikle ikinci dünya savaşından sonra önem kazanmıştır (Şenkaya, 2005, 5). Daha sonra, özellikle de 1955'den sonra, İngilizce dilinin okullarda okutulması zorunlu hale getirilmiş, ilerleyen yıllarda İngilizce eğitim sistemimiz içerisine daha da girmiş (Güneş, 2009, 100-101), 1997 yılı itibariyle, sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte, okullarda İngilizce öğretimi daha erken yaşlara indirilmiştir (Oral, 2003, 81-82). Günümüzde ise, 2006 yılında yayınlanan ve 2009 yılında tekrar düzenlenen MEB'in (2009) yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliğinin 7. Maddesine göre; zorunlu yabancı dil eğitimi yine dördüncü sınıf itibariyle verilmekte, bunun yanında aynı sene itibariyle, zorunlu yabancı dil derslerine takviye amaçlı ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil dersleri verilmektedir.

Günümüzde, İngilizce dili dünyada olduğu kadar Türkiye'de de önemli yer tutmakta, hatta ilkökul itibariyle başlayarak üniversiteye kadar kesintisiz ve zorunlu olarak devam etmektedir. Bu noktadan ele aldığımızda, İngilizce dilinin Türkiye'de ne denli önemli ve büyük bir yer tuttuğu görülebilmektedir.

2.4.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğrenme bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin bir arada kullanıldığı bir süreçtir ve bunun sebebi, ancak bu iki özelliğin birleşimiyle iletişimin sağlanabilecek olmasıdır (Şenkaya, 2005, 11; Demirel, 2007, 17). Bu noktada, bilişsel beceriler Bloom tarafından ortaya konulan; ilk üç aşamanın ortaokul, son üç aşamanın da üniversite seviyesinde önem arz ettiği bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme, psikomotor beceriler ise yabancı dili tam ve akıcı olarak konuşmaktır (Demirel, 2007, 131).

İyi planlanmış programların neyi, ne için ve ne şekilde öğretilmesi gerektiğini ortaya koyduğu ve yabancı dil beceri ile tutumu için önem arz ettiği Demirel (2007, 17) tarafından da belirtilmiştir. Bunun yanında McDonough, Shaw ve Masuhara da (2013, 7) bu süreçte öğrenciler ve çevresel faktörlerle ilgili her bir detayın göz önünde bulundurulması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Eğitim programının yanı sıra; süreçte

hazırlanan ders planları, ders süreci ve değerlendirmelerin de bu doğrultuda yapılması önem arz eder. Kısacası, yabancı dilin iyi bir şekilde öğretilmesi için, diğer alanlarda da olduğu gibi, öğretmen ve programlara büyük iş düşmektedir (Şenkaya, 2005, 11).

Demirel (2007, 26) ve McDonough ve diğerleri de (2013, 13) dil dersleri için öğretmenlerin yıllık plan, ünite planı –ünitelendirilmiş yıllık plan– ve ders planına önem vermeleri gerektiğine değinmiştir ve hazırlanan ders programlarının altı farklı bazda hazırlanabileceğini, bunların da isimlerinden anlaşılacağı üzere; 1) yapısal; 2) durumsal; 3) görevsel; 4) beceri-odaklı; 5) görev-odaklı ve 6) içerik odaklı olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalar; dilin başarılı bir şekilde öğretilmesi için farklı yaklaşım ile metotlar ve bunlara yönelik teknikler/aktiviteler olduğunu ortaya koyar. Bu yaklaşım ve metotlar şu şekilde sıralanabilir (Brown, 2000, 15, 73, 103-108, 286; Şenkaya, 2005, 6; Demirel, 2007, 38-43; Celce-Murcia, 2014a, 4-10)

- *Grammar Translation Method (1800-1900)* – Karl Ploetz tarafından ortaya konulmuş, dil bilgisi kurallarını hatırlamaya dayalı bir yaklaşımdır.
- *Direct Method (1880-1930)* – Francois Gouin tarafından 1880’de ortaya konulmuş – dilin oral kullanımını içeren bir yaklaşımdır.
- *Structural Method (1930-196)* – Dilin yapısına odaklı bir yaklaşımdır.
- *Audiolingual Method (1920-1950)* – Dinleme ve konuşma becerilerine dayalı bir yaklaşımdır ve tekrarları içerir.
- *Situational Method (1950-1970)* – Durumsal/durum temelli bir yaklaşımdır.
- *Cognitive-Code Approach* – Carol tarafından 1960’larda ortaya konulmuştur ve dilin yapısına önem vermeye dayanır.
- *The Reading Approach (1920-1950)*– Hedef dili okuyup anlayabilmenin önemli bir unsur olduğuna dikkat çeker ve hedef dilde okuma becerisinin önemine dikkat çeker.
- *Oral-Situational Approach* – Okuma yaklaşımına karşı olarak ortaya çıkmıştır ve yabancı dilde konuşma ve dinlemenin de önemini vurgulamıştır.
- *Affective-Humanistic Approach* – Duyuşsal faktörü de göz önüne almayı içerir.
- *The Comprehension-based Approach* – İkinci dil ediniminin birinciye yakın olduğu görüşünü savunur.

- *Social Constructivist Model* – öğrenci, akranları ve öğretmenleri arasındaki ve iletişime geçtikleri diğerleriyle aralarındaki etkileşimin doğasına dikkat çeker.
- *The Natural Approach* – Tracy Terrell tarafından 1977’de öne sürülmüştür ve dilin natürel ve bilinçsiz bir şekilde öğrenilmesini kapsar ve iletişime dayalıdır.
- *Designer Methods* – (1970ler-1980ler)
 - o *Suggestopedia Approach* – Georgi Lazanov tarafından ortaya konulmuştur. Rahat sınıf ortamı ve öğretmene güven önemlidir.
 - o *Total Physical Response* – Öncüsü James Asher’dır. Öğretmenlerin öğrencilerine komut vermelerini ve öğrencilerin bunları fiziksel olarak yerine getirmeleri amaçlanmaktadır.
 - o *Community Language Learning* – Charles Curran tarafından öne sürülmüştür. Öğretmen ve öğrenci arasında danışman-müşteri ilişkisi vardır ve dil öğreniminde ana dilin kullanılması da mümkündür.
 - o *The Silent Way* – Öncüsü Caleb Gattegno’dur. Derslerde ana dil kullanımı kesinlikle yasaktır ve sessiz bir “bilgi edinme, öğrenme” süreci vardır; çıktılar ana dildeki gibi daha sonra gelir.
- *Communicative Approach (1970-.....günümüz)* – bilgi ve bu bilgiyi kullanma becerisini içeren bir yaklaşımdır.
- *Eclectic Method* – her bir metodun en uygun açılarını en uygun durumlarda kullanmayı kapsar.

Özetle, bu yaklaşım ve metotlar, İngilizce derslerinde kullanılan ve öğrenci, öğretmen, sınıf ortamı ve aktiviteleri etkileyen durumlardır ve seçimi dilin ne şekilde öğretilmesi gerektiği inancına göre farklılık gösterir. Bu noktada önemli olan, en iyi yaklaşım, metot ve teknik diye bir şeyin olmadığıdır (Celce-Murcia, 2014a, 10), çünkü bunlar farklı sınıf, öğrenci, öğretmen ve öğretim ortamına göre farklılık gösterebilir ve farklı ortamlarda farklı “en iyiler” olabilir.

Celce-Murcia (2014a, 11-12) yöntem, metot ve teknikleri seçerken dikkate alınması gereken unsurları şu şekilde sıralandırmıştır:

1. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme,
2. Zaman, sınıf büyüklüğü, materyaller ve fiziksel faktörler gibi eğitimsel kısıtlılıklar,
3. Öğrencilerin tutum, öğrenme stilleri ve kültürel geçmişlerini belirleme,

4. Öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaçları olan konuşma biçimleri, konuşma aktiviteleri ve metin türlerini belirleme,
5. Öğrencilerin dil öğrenimlerinin ne şekilde değerlendirileceğini belirleme.

Bir sonraki aşamada da, yaklaşımlardan yola çıkarak sınıf içi aktiviteler seçilerek dersin hedeflerine ulaşmak hedeflenir. Bu noktada, iletişime ve dili kullanmaya yönelik dil derslerinde kullanılabilecek etkinliklerin yanında tüm alanlar ve derslerde kullanılan etkinlikler dil eğitiminde de geçerlidir. İngilizce dersinde olası ders-içi aktiviteler Demirel (2007, 45-51) tarafından; beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama, rol-yapma, doğaçlama, simülasyon, eşli ve grup çalışmaları, programlı öğretim, bireysel öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve iletişim oyunları olarak sıralanmıştır.

Öğrenim sürecinin bir parçası olan değerlendirme, öğretmenlere, kendilerinin öğretme etkinliği ve öğrencilerinin gelişen becerileri hakkında bilgi veren bir süreçtir (Katz, 2014, 324). Değerlendirme aktiviteleri ele alındığında ise; bunlar girdi, süreç ve çıktıyı test etmek amaçlı olabilir ve programın bir parçası olmasından dolayı dikkatli planlama gerektirir (Demirel, 2007, 133, 136; Katz, 2014, 334). Katz (2014, 321) yabancı dildeki sınav tekniklerini dörde ayırmıştır: seviye belirleme ve yerleştirme sınavları, tanılayıcı sınavlar, yeterlilik sınavları ve başarı sınavları. Demirel bazı ölçme tekniklerini; sınavlar, çeviri, görüşme, kompozisyon ve yazma olarak ortaya koymuştur. Bloom'un bilişsel basamakları ele alındığında her bir aşama için kullanılabilecek bazı örnek ölçme araçları şu şekildedir (Demirel, 2007, 132)

- Bilgi --- eşleştirme, çoktan seçmeli sınavlar...
- Anlama --- cümle tamamlama, boşluk doldurma...
- Uygulama --- soru-cevap, diyalog tamamlama, mektup yazma...
- Analiz --- cümle analizi...
- Sentez --- hikaye ve özet yazma...
- Değerlendirme --- eleştiri yazma...

2.4.1.2. Yüksek Öğretimde İngilizce Dili Eğitimi

Bireylerin iş yaşantılarını ve geleceklerini şekillendirmede önemli yere sahip olan üniversitelerdeki yabancı dil eğitimi ele alındığında, burada verilen dil eğitiminin önemi diğerleriyle karşılaştırıldığında çok daha büyüktür. Karakoç da (2011, 35) benzer şekilde, özellikle kolej ve üniversitelerin eleştirel düşünmeyi geliştirmede öneminin büyük olduğuna dikkat çekmiştir. Bunun nedeni, burada öğretilen ve pratiğe dökülen

yabancı dilin, genel eğitim süreci ele alındığında, öğrencilerin daha sonraki hayatlarına ve özellikle de iş yaşamlarında daha iyi yerlere gelmeleri, daha başarılı olmaları ve dünyada olup bitenleri daha yakından takip edebilmeleri için resmi eğitim anlamında çoğu için son fırsat olmasıdır. Dolayısıyla bu süreçte öğrenilen yabancı dilin başarısı öğrenciler için önem arz eder.

Türkiye geneline bakıldığında 2000 yılında, Türkiye'deki 72 vakıf ve devlet üniversiteden 28 tanesinin tamamı veya bazı programlarının yabancı dille eğitim yapmış olduğu öne sürülmüştür (Köksoy, 2000, 33). Bu durum, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi eğiliminin ve yabancı dilin öneminin en büyük göstergelerindendir.

Yüksek öğretim kurumları içerisinde İngilizce, kurumlara göre farklılık gösterecek şekilde, fakat her durumda zorunlu olarak okutulmaktadır. Daha detaylı bakıldığında, yüksek öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi 2547 sayılı kanuna göre; zorunlu yabancı dil dersleri ve hazırlık sınıfları şeklinde verilmektedir (Köksoy, 2000, 14). Bunlardan ilki bireylerin bölümlerde zorunlu olarak gördükleri yabancı dil dersleri, ikincisi ise hazırlıkta gördükleri zorunlu veya isteğe bağlı derslerdir –isteğe bağlı yabancı dil dersi almayanlar her halükarda bölümlerine gittiklerinde zorunlu olarak ek yabancı dil dersi alırlar.

Yüksek eğitim seviyelerinde, temel dil eğitimi verilmesi için hazırlık okulları bulunmaktadır. Hazırlık okulları, öğrencilerin belli başlı İngilizce dili ihtiyaçlarını karşılamak için vardır (Yağcılar, 2010, 36). Dolayısıyla, yoğunluğu ve önemi hangi noktada olursa olsun, üniversitelerde, İngilizce eğitimini zorunlu veya isteğe bağlı olarak, temel anlamda veren bölüm Yabancı Diller Yüksekokulları, hazırlık okullarıdır. Dolayısıyla da, bu süreçten geçen öğrencilerin, burada aldıkları İngilizce eğitimiyle bölümlerine veya –üniversitenin bölümlerinde İngilizce dersi verilmiyorsa– hayata hazırlanıyor olmaları, bu bölümün önemini ortaya koyar.

Yüksek öğretim kurumlarındaki yabancı dil sınıfları Köksoy (2000, 18-19) tarafından;

1. Ortak zorunlu yabancı dil dersleri; Türkçe bölümleri için verilen dil dersleri.
2. Seçmeli hazırlık sınıfı
3. Dikey ve yatay geçişliler için zorunlu hazırlık sınıfı olarak sıralanmıştır.

Lakin, bunların yanında, bölümleri İngilizce olan öğrencilerin okudukları zorunlu hazırlık sınıfları da ayrı bir kategori olarak ele alınmalıdır.

2.4.1.2.1. İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce Dili Eğitimi

Türkiye’de bazı bölümlerinde belli oranlarda yabancı dil eğitimi veren ve hazırlık okulu aracılığıyla yabancı dil dersi veren üniversitelerden biri de İnönü Üniversitesidir. İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü 4 Kasım 1981 tarihinde kurulmuştur. Bölüm ilk olarak bölümlerde verilen servis dersleri çerçevesinde devam etmiş, daha sonra bazı bölümlerde zorunlu ve bazı bölümlerde de isteğe bağlı hazırlık eğitimi vermeye başlamıştır. Bu bağlamda öğrenciler yalnızca okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik bir dil eğitimi değil, aynı zamanda mesleki ve akademik İngilizce dersleri de almaktadırlar. Bölümün hedefi, verdiği dil dersleri aracılığıyla öğrencilerin Yabancı Dil seviyesini yükseltip, onların rekabetçi iş koşullarında diğer rakiplerine karşı daha üstün bir konumda olmalarını sağlayıp, dünya insanı olma yönünde gelişimlerine katkı sağlamaktır.

2.4.2. İngilizce Öğretiminde Eleştirel Düşünmenin Etkisi

Bir dil öğrenmek, aktif ve sosyal bir keşif süreci gerektirir (Caputo ve diğerleri, 1994, 127). Buna ek olarak, bir dili öğrenmek, yargılama yapmak, kendini anlatmak, soru sormak, hipotez oluşturmak ve sonuç çıkarmak gibi bazı karşılıklı etkileşim gereksinimlerine de beraberinde getirir (Uğurlu, 2010, 22). Dil edinimi, dolayısıyla da İngilizce eğitimi, genel anlamda bilişsel, sosyal ve üst biliş strateji altında gruplanabilecek olan, aktif ve dinamik, zihinsel bir süreç gerektirir (O’Malley ve Chamot, 1990, 143):

“Biliş stratejileri” belirli öğrenme yaşantılarına göre değişen ve öğrenme materyallerinin direkt kullanımını içeren stratejileri kapsar. Biliş stratejileri; dilin kullanımını tekrar etme, ilk dil aracılığıyla çeviri yapma, not alma, hedef dilden kaynaklama yapma, materyalleri ortak niteliklerine göre gruplandırma, ikinci dili anlamak için tümden gelim yapma, bilinenleri farklı bir şekilde bir araya getirerek yeni ve farklı cümleler kurma, yeni bilgiyi kolay hatırlanabilecek görsellerle ilişkilendirme, dile ait sesleri hatırlama, kelimeleri bağlamsallaştırma, yeni bilgiyi eskisiyle bağdaştırma, bir dildeki bilgiyi diğerine transfer ederek yeni dilin öğrenimini kolaylaştırma ve eldeki bilgiyle yeni şeylerin ne olduğunu bilme konusunda tahminde bulunma stratejilerini kapsar (O’Malley ve diğerleri, 1985b, 582-584: Akt. Brown,

2000, 125-126). Dolayısıyla, bir dilin öğrenilme sürecinde bireyin bilişsel stratejilerini kullanmaları olmazsa olmaz bir durumdur. Bunun yanında, “sosyal stratejiler” de dil eğitimi sürecinde ihtiyaç duyulan, bireylerin sosyal iletişimleri sırasındaki aktiviteleri içerir ve bu kapsamda kullanılan stratejiler; dönüt almak için iş birliği yapmak ve aydınlanmak amacıyla öğretmene veya hedefteki dili ana dili olarak konuşanlara soru sormaktır (O’Malley ve diğerleri, 1985b, 582-584: Akt. Brown, 2000, 125-126). “Biliş üstü stratejiler” kapsamında ele alındığında ise, öğrenmeyi kontrol altına almak önem arz eden bir noktadır. Her alanda olduğu gibi, öğreniminde de; kendi öğrenim süreçlerinin farkında olan, yeni öğrendiği bilgiyi eskisiyle bağdaştırabilen, düşünme ve öğrenme stratejilerini koordine edebilen, kendi öğrenme süreçlerini gerektiği şekilde planlayabilen, izleyebilen, düzenleyebilen ve genel durumunu değerlendirebilen öğrencilere ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Bunun sebebi de, bu tür bireylerin motivasyonlarının da daha yüksek olması, dolayısıyla da akademik başarıya sahip olma olasılıklarının daha yüksek olmasıdır. Bunlara ek olarak Peirce (2003) de kendi öğrenimleri sırasında düşünme süreçlerinin farkında olan öğrencilerin, hedef, düzen ve dikkatini daha iyi kontrol edebildiklerini öne sürmüştür. Bu noktada da, bireylerin kendi düşünme süreçlerini kontrol etmelerini gerektiren, aktif bir şekilde biliş ve duygularını kullandıkları, kendi bilişsel süreçlerinin farkında oldukları, üst bilişsel becerilerin kullanımını içeren bir beceri olan eleştirel düşünmenin önemi devreye girer. Dili kullanmak, bireyin yaratıcı ve eleştirel olmasını ve doğru, etkili örnekler üretebilmesini gerektirir. Dolayısıyla, dil öğretiminde eleştirel düşünmenin kullanımı mümkündür (Rana, 2011, 3) ve önemi büyüktür (Durukan ve Maden, 2010, 26; Iakovos, 2011, 82). Bu durumu Gürkaynak ve diğerleri de (2003, 21) dilin, eleştirel düşünmenin unsurlarından biri olduğunu ortaya koyarak desteklemiş, Tsui ise (1999, 185) yabancı dil eğitiminin eleştirel düşünmeyi geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ibşiroğlu (2006) da, dilin düşünme üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca, Demirel (2007, 12) dil öğreniminde başarılı olmanın; süreçte aktif olma, dil kullanımında öz eleştiri yapma, dikkatli olma ve duyarlı olmayı gerektirdiğini ortaya koymuştur. Bu özellikler incelendiğinde bunların eleştirel düşünmede de gerekli özellikler olduğu ortaya çıkmaktadır. Kabilan (2000) ve Rana da (2011, 3) benzer şekilde; bir dilde başarılı olmanın, iyi seviyede bilmenin yaratıcı ve eleştirel

düşünmeden geçtiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, derslerde dilin çok yönlü kullanılması (Pogrow, 1988, 82) ve yoğunlukla hedef dilin kullanılması da dili dolayısıyla da yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştiren bir durumdur (Rana, 2011, 4). Kısacası, eleştirel düşünmenin önemi; dil eğitimi, dolayısıyla da İngilizce eğitiminde de büyük önem arz eder. Hedef dili öğrenme aşamasında, eleştirel düşünme, bireylerin kendi ana dilleriyle hedef dil arasında bağ kurmalarını, hedef dili ve karşılaşılabilecek durumları değerlendirme, analiz etme ve gereken yerlerde mevcut bilgiyi sentezlemelerinde ve kendi öğrenme süreçlerini takip ve kontrol etme açılarından büyük önem arz eder. Durumlarından haberdar olan ve bilgiyi kontrolleri altında tutabilen öğrencilerin de motivasyonları ve öğrenme istekleri daha yoğun olacağı için, hedef dili başarılı bir şekilde edinme olasılıkları da yüksektir.

Dil, düşüncenin giysisidir (Miller, 1972, 43). Dolayısıyla, dil düşüncelerin dile dökülmesine yardımcı olan bir yetidir. Dil, düşünme sürecinin en önemli aracıdır (Chaffee, 1999, 141). Fakat dil yalnızca düşünceleri aktarmak için kullanılan değil aynı zamanda düşünceyi şekillendiren bir beceridir (Halpern, 1997, 59; Chaffee, 1999, 141). Dil, düşünmeyi etkileyen bir unsurdur olmakla beraber, aynı zamanda düşünme tarafından da güçlendirilir (Sarıgül, 2005, 42). Başka bir deyişle, dil düşünmeyi yansıtır ve düşünme de dil tarafından şekillenir (Chaffee, 1999, 160). Kısacası, dil ve düşünme, karşılıklı olarak birbirini etkiler: Birey dili kullanırken fikir üretir ve dil bireyin düşünmesini şekillendirir (Halpern, 1997, 59; Sarıgül, 2005, 42). Bireyin düşünme becerilerini kullanımı kadar gelişimi de dile, dilin gelişim ve kullanımına bağlıdır (Sarıgül, 2005, 42). Bu durumu ortaya koyan başka bir destekleyici bilgi de; yine Sarıgül'ün (2005, 43) öne sürdüğü; bireylerin dil sayesinde bilgi edindikleri ve bu bilgiler aracılığıyla da eleştirel düşünme olanağına sahip olduklarıdır. Özetle, dil öğretimi, dil ve düşünme arasındaki ilişkiyle alakalı bir kavramdır (Yağcılar, 2010, 31). Davidson ve Dunham (1996, 3), Sarıgül (2005, 42) ve Iakovos'un da (2011, 82) belirttiği üzere dil ve düşünme arasında yakın bir ilişki vardır. Dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi düşünme olmadan gerçekleşemeyecek bir süreçtir. Sonuçta, düşünce, kelimeler, dil aracılığıyla sembolleştirilir ve varlık kazanır (Sarıgül, 2005, 4; Yağcılar, 2010, 32). Kısacası, düşünme, bilgiyle alakalı her alanda olması gereken ve kullanılması gereken bir beceridir.

Düşünmenin yanı sıra, eleştirel düşünme ve dil öğretimi arasında yakın bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Piaget, 1971; Vygotsky, 1962, Aktaran: Yağcılar, 2010, 30). Eleştirel düşünmenin bilgi gerektiren her alanda bir gereklilik olduğu ve nesnelliği gerektirdiğinden yola çıkarak, eleştirel düşünmenin İngilizce alanında da gerekli olduğu aşıkardır (Yağcılar, 2010, 31-32). Sonuçta, eleştirel düşünme, İngilizce eğitiminde oldukça kabul gören bir beceridir (Yağcılar, 2010, 108) ve akademik anlamda dile hakim olmak, eleştirel düşünmeyi gerektirir. Eleştirel düşünmenin bir devamlılık gerektirmesinden dolayı, her dil yeterliliği seviyesindeki yabancı dil öğrencilerin eleştirel düşünmeye uyum sağlamaları önemlidir (Yağcılar, 2010, 32). Lakin düşük seviyede dil bilgisine sahip bireylerin eleştirel düşünme hedefleri, ulaşılması daha uzak hedeflerdir (Rana, 2011, 3). Dolayısıyla, yabancı bir dilde eleştirel düşünme başarısı, dil gelişimiyle beraber gelir. Sonuçta, bir dili tam olarak bilmeden, o dilde bireyin kendini doğru ifade edebilmesi ve açık bir şekilde düşünmesi pek olası değildir (Rana, 2011, 4).

Eleştirel düşünmenin dildeki öneminden yola çıkarak, bu becerinin yabancı dil eğitimi programlarını planlama ve geliştirmede kullanılması gereken düşünme becerilerinden olduğu sonucuna varılabilir (Yağcılar, 2010, 31). Dolayısıyla, diğer alanlarda da olduğu gibi, İngilizce eğitiminde de eleştirel düşünme faktörünün her bir eğitim muhatabı tarafından ele alınması ve eğitime uyarlanması/eğitimle bütünleştirilmesi gerekmektedir (Yağcılar, 2010, 110).

Dil öğretiminde eleştirel düşünmeyi öğretmek/öğrenmek, birçok farklı aktivite kullanımı gerektirmektedir (Yağcılar, 2010, 110) ve bunun sebebi de bu sürecin aktif bir süreç olması ve devamlı aktif öğrenci katılımı gerektirmesidir. Daha önce de üzerinde durulduğu üzere, eleştirel düşünmenin öğretiminde iletişimin yeri büyük olmakla birlikte (Smolucha, 1989, 8; Keeley, Shemberg, Cowell ve Zinnbauer, 1995, 140; Yağcılar, 2010, 36), dil eğitiminde de iletişimin yeri büyüktür. Vygotsky de dilbilimsel iletişimin düşünme ve öğrenmenin en önemli aracı olduğu yönünde hemfikirdir (Fisher, 1998, 12). Bunun yanında, dili açık ve kesin olarak kullanma da yine düşünme ve iletişimi geliştiren bir durumdur (Sarıgül,2005, 42). Dolayısıyla, iletişim; hem dil ve düşünme aracılığıyla geliştirilir, hem de dil ve düşünmeyi geliştirmede katkı sağlar.

Yabancı dil sınıfları, iletişim oluşturmak için ayrıcalıklı ve oldukça uygun, farklılıkların, öz farkındalığın ve yaratıcılığın olduğu sınıflardır (Yağcılar, 2010, 49). Dolayısıyla, yabancı dil sınıflarında eleştirel düşünmeyi öğretmek nispeten kolay

olabilir veya en azından bazı şartların zaten var olduğu aşıkardır. Üstunoğlu da (2004) bu durumu destekler nitelikte; dil sınıflarının eleştirel düşünmeyi öğretmede özellikle uygun olduğuna dikkat çekmiş, bunun sebebinin de bu sınıflardaki materyal ve etkileşimli yaklaşımların zenginliği olduğunu belirtmiştir.

Bir dili derinlemesine, ileri derecede öğrenmek, o dilin her türlü kullanımını bilmekten geçer. Bir dilin farklı durumlardaki kullanımlarını bilmek de o dilin kültürüne hakim olmayı gerektirir. Yağcılar da (2010, 42) kültürü öğretmenin dil öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli özelliklerinden olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kültür, Atkinson'un da (1992, 72) belirttiği üzere; eleştirel düşünme için de önemlidir ve öğretilmelidir. Smolucha da (1989, 9) bu fikri destekler nitelikte, eleştirel düşünmenin öğretildiği sınıflarda kültürel çeşitliliğin önemini vurgulamıştır. Kültürün her bir dil öğrenimi ve eleştirel düşünme açılarından önem arz etme durumunun sebebi; kültürün, dillin altında yatan bilgi ve sosyal uygulamalardan kaynaklandığı, bu durumda dili doğru kullanabilmek ve düşünceleri bu doğrultuda yönlendirebilmek açılarından önem arz ettiği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla, kültürel anlamda eleştirel bilinç, sosyal bir süreç olmasından dolayı dil eğitimini destekleyen bir durumdur (Yağcılar, 2010, 109).

Sonuç olarak, dil eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğrenciler, yabancı dillerini diğer öğrencilere nazaran daha etkili bir şekilde kullanırlar ve bunun sebebi de eleştirel düşünmenin öğrencilerin motivasyonlarını desteklemesidir (Uğurlu, 2010, 22). Bu durumda, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin dil konusunda daha baskın oldukları ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenimindeki motivasyon unsurunun öğrenmede etkili olduğu Kormos (2012, 12) tarafından da ortaya konulmuştur. Dörnyei (2014, 519, 530) ise, bu bilgileri destekler nitelikte; dil öğrenimi gibi uzun süreli öğrenme süreçlerinde, başarının yüksek oranda, biliş ve duyguyu –deneyim ve olması istenilen durumu– içeren motivasyona bağlı olduğunu belirtmiştir.

2.4.3. Yazma Dersinde Eleştirel Düşünme

Genel anlamda dilde eleştirel düşünme yanında, dildeki dört beceriyi –okuma, dinleme, konuşma ve yazma– ele almak da önemlidir (Bağçeci, 2007, 16; Barın, 1997, 52; Susüz, 2006, 20). Eleştirel düşünme açısından ele alındığında da; eleştirel okuma, konuşma, yazma ve dinleme öğrenmenin akademik açıdan önemli açılarıdır (Paul, 2004b). Dil becerilerini öğretirken, ders sürecine düşünme becerilerini de dahil etmek; öğrenmenin miktarını, kalıcılığını ve kalitesini etkileyen bir unsurdur (Yağcılar, 2010,

70-71). Bunun yanında, eleştirel düşünmenin öğretiminde de bu becerilerden yararlanmak olasıdır.

Beceriler detaylı olarak ele alındığında, dinleme ve okuma becerileri “alıcı,” konuşma ve yazma becerileri ise “üretici” beceri olarak ele alınmaktadır (Barın, 1997, 52; Katz, 2014, 326, 328). Bu beceriler ilk olarak 1950’li yıllarda ortaya konmuş, lakin iletişimin gereği olan konuşma ve dinleme becerileri üzerinde 1960 sonrasına kadar fazla durulmamıştır (Barın, 1997, 91). Genel olarak dört beceri değerlendirildiğinde alıcı ve üretici beceriler ayrı ayrı büyük önem arz eder. Sonuçta her iki grup beceri de birbirlerinden beslenerek gelişirler. Fakat, gelişim başlangıcı olarak incelendiğinde; temelde, üretici becerilerin gelişebilmesi için alıcı becerilerin doğru ve tam bir şekilde aktarılması şüphesiz büyük önem arz eder. Dolayısıyla alıcı becerilerin üretici becerilerin temelini oluşturduğu sonucuna varılabilir.

Dil öğrenimini değerlendirmede, elle tutulur veriler sağlaması bakımından ve dil öğreniminin temeli olan iletişimi kurma ve hedef dili kullanabilme açılarından da, üretici becerileri incelemek büyük önem arz eder. Başka bir deyişle, öğrencilere girdi olarak sunulan ve öğretilen her bir dil bilgisi kuralı, okuma parçaları, telaffuz, kelime bilgisi ve dinleme verileri, dilin doğru kullanılması için yapılan girdilerdir ve burada temel amaç hedef dilde iletişimi sağlayabilecek doğru ürünler, çıktılar almaktır. Bu noktada üretici beceriler olan konuşma ve yazma ele alındığında her ikisinin de önemi yadsınamaz. “Konuşma becerisi” bireylerin kendilerini anlatabilmeleri için sosyal bağlamda daha büyük önem arz ederken, “yazma becerisi” akademik bağlamda daha büyük önem arz eder. Bu noktadan yola çıkarak, “konuşma becerisinin” birebir, sözlü iletişim kurmada yeri büyüktür, fakat bu beceriyi kullanırken, asıl hedef kurallara bağlı kalmaktan ziyade mevcut mesajı karşıya iletebilmektir. Diğer taraftan “yazma becerisi” her ne kadar daha az ihtiyaç duyulan yazılı iletişimde ve akademik yazışmalarda önem arz etse de, aktarılan bilginin detaylı bir şekilde bire bir incelenebilmesi, dolayısıyla da öğretim süresince yapılan girdilerin sonuçlarının daha net görülebilmesi açısından önemlidir. Kısacası, alıcı becerilerin sonuçlarını daha detaylı inceleyebilmek ve bireylerin başarılarını ortaya koyabilmek için “yazma becerisinin” yeri oldukça büyüktür.

Yazma becerisinin yeri her dilde olduğu gibi İngilizce dilinde de büyüktür. Yazma, Calkins (1994, 4) tarafından bir sanat olarak ele alınmıştır ve yalnızca

kaydetme süreci değil aynı zamanda bir fikir veya hikaye geliştirme süreci olduğuna değinilmiştir. Kısacası, yazma belli kuralların uygulandığı bir süreç olmanın yanında ve dışında, duygu ve düşüncelerin de içinde olduğu bir çeşit sanattır. Flower ve Hayes de (1981, 365) yazma sürecinin bilişi, dolayısıyla da düşünmeyi kapsayan bir süreç olduğuna değinmiştir. Dolayısıyla, her ne kadar detaylı inceleme gerektirmesinden dolayı, zaman alıcı ve ekstra emek isteyen bir alan olsa da, dilin öğretimi sırasında diğer becerilerin yanında bu beceriye de gereken zaman ayrılmalı ve gereken eğilim gösterilmelidir. Yapılan çalışmalar, eleştirel düşünmede aktif öğrenmenin yerinin büyük olduğunu ortaya koymuştur. Birbirleriyle alakalı ve el ele olan okuma ve yazma aktivitelerinin (Paul, 1990, 21) de birer aktif süreç olduklarından yola çıkarak (Vanci-Osam, 1998, Aktaran: Yağcılar, 2010, 73), bu becerilerin eleştirel düşünmeyi öğretmede önemli yer tuttuğu sonucuna varılabilir. Benzer şekilde Chaffee de (1999, 3) okuma, yazma ve düşünmenin yakinen ilişkili kavramlar olduklarını ortaya koymuştur. Şenkaya da (2005, 39-40) yazmanın aktif bir süreç olduğuna değinmiş, her bir basit ve karmaşık yazma aktivitesinin öğrencileri eleştirel seçimler yapmaya zorladığını, dolayısıyla da düşünce ve yazma arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymuş, bu durumun, yazmanın değeri konusunda önem arz ettiğine değinmiştir. Başka bir deyişle, yazmanın eleştirel düşünmeyi arttırdığı/geliştirdiği sonucuna varılabilir (Frederick, 1987, 1). Yazma, bilgi ve fikirlerin düşünme yoluyla analiz edilip özümsemiği yansıtıcı bir etkinliktir ve dolayısıyla da eleştirel düşünmeden ayrı düşünülemez (Şenkaya, 2005, 45). Kısacası, yazma eleştirel düşünmeyi destekleyen ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir aktivitedir (McEwan, 1994, 99; Brookfield, 1997, 118-129; İrfaner, 2002, 32; Kanik, 2010, 44; Vieira ve diğerleri, 2011, 51). Chaffee (1999, 4) yazma ve düşünmenin ortak noktalarını şu şekilde ortaya koymuştur;

- Aktif süreçlerdir
- Amaca yöneliktir
- Örgütlü/düzenli süreçlerdir

Chaffee (1999, 2) dil, düşünme ve yazma arasında yakın bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koyarak, bu dört beceriden özellikle yazmanın, dil ve eleştirel düşünme üzerindeki önemli etkisini ortaya koymuştur. Ek olarak, Stotsky (1991, 193) de yazılı anlatımın önemini; düşünme ve öğrenmeyi geliştiren en önemli araçlardan olduğunu ileri sürerek, vurgulamıştır. Benzer şekilde Davidson ve Dunham da (1996, 3)

yazmanın; dil sınıflarında eleştirel düşünmeyi öğretmede kullanılabileceğine dikkat çekmiştir. Bunların yanında Frederick’de (1987, 4), yazmanın; öğrenme ve düşünmeye olan olumlu etkisinin yanında, bilgiyi edinme, entelektüel anlamda gelişme ve kişisel tatmin anlamında faydalı olduğuna değinmiştir.

2.4.3.1. Yazma

Yazma, kelimeleri kağıda dökmek (Chaffee, 1999, 2), kelimeler aracılığıyla düşünce yaratımıdır (Dodds, 2003, 1, Aktaran: Şenkaya, 2005, 42). Başka bir deyişle, yazılı olan her şeyin temeli düşünme ve fikirdir (Hirschhorn, 2008, 3). Lado, yazmayı dili ve dilin grafik sembollerini kullanmak olarak açıklamaktadır (Demirel, 2007, 95). Yazma süreci, bireylerin fikir ve deneyimlerini kaleme alma ve kelimelere dökmeleridir (Paul, 1990, 24). Yazma becerisi, fikirleri derinlemesine ve kalıcı olarak öğrenme için önemli bir araçtır (Yağcılar, 2010, 55). Frederick (1987, 1-2) yazmanın öğrenmeyi birkaç şekilde geliştirdiğine dikkat çekmiştir:

Yazma;

- Bilgi ve düşünmeyi gerektirir,
- Eleştirel düşünmeyi geliştirir,
- Öğrenme sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye çevirir.

Bu noktadan yola çıkarak da sınıflarda daha fazla yazmanın önemi ortaya konulabilir. Frederick (1987, 2) yazmanın özellikle sosyal bilimler derslerinde kullanılmasının önemini vurgulamıştır.

Yazma, karmaşık ve zaman alıcı, aynı zamanda da yoğunlaşma ve kararlılık isteyen, mantıklı (Paul, 1990, 24) bir etkinliktir (Kormos, 2012, 2). Weigle de (2014, 235) yazmanın karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamış, dil ve oluşturma/düzenleme becerilerini de içerdiğine değinmiştir. Yazma, dil öğreniminde büyük katkısı olan bir beceridir ve bunun sebebi de, bu sürecin, bireylerin kendi deneyim, kelime ve gramer bilgisi kullanmalarına olanak sağlaması ve bilmediklerini keşfetmeleri için bir fırsat yaratmasıdır (Şenkaya, 2005, 38). Dolayısıyla, yazma, yabancı dil öğreniminde yeni bilgi edinimini için fırsat oluşturan bir etkinliktir (Qi ve Manchon, 2011; Manchon ve Roca de Larios, 2011; Lapkin, 2001: Aktaran: Kormos, 2012, 19). Benzer bir bakış açısına göre; yazma, anlamlı iletişim için önemlidir (Olshtain, 2014, 208). Yazma, bireylerin kendilerini anlatmaları ve iletişim kurmalarını sağlayan bir araçtır, bunun sebebi de bireylerin yazma esnasında deneyimlerini yansıtıyor olmalarıdır (İrfaner,

2002, 32). Arapoff (1967, 33) ve Cahffee (1999, 4) de yazmanın, bilgi, fikir, düşünce ve deneyimlerin planlı ve maksatlı bir aktarımı olduğunu belirtmiştir.

Klasik eğitim sisteminde, “iyi yazmanın” tanımı; yazmada iyi organizasyon, dil bilgisi ve doğru yazılış olarak ele alınırken, Demirel de (2007, 95) yazma becerisinin; doğru kelimeleri, dil bilgisi kalıplarını, yazımı ve noktalama gibi unsurların doğru kullanımını kapsadığını savunmuştur. Günümüzde ise, bu kavramın tanımı, yazmada kavrama, derinlik ve analiz edebilme olarak öne çıkmaktadır (Chaffee, 1999, 2). Dolayısıyla, bu noktada, yazmada üst düzey düşünme becerisinin gerekliliği aşıkardır. Özetle, Chaffee’nin (1999, 2) de belirttiği üzere insanın düşündüğünden daha iyi yazabilmesi olanaksızdır. Bu fikirden hareketle, iyi bir yazma için sağlam bir düşünme süreci gerekir. Dolayısıyla, yabancı dilde yazma ele alındığında, bu dili ileri derecede bilmek (Ferenz, 2005, 339) ve bu dildeki yazmanın doğasını bilmek (Weigle, 2014, 223), bu dilde akademik yazı yazmak için bir ön şarttır. Açık ve kesin bir dil; açık ve kesin bir düşünme ve çıktıyı da –konuşma ve yazma– beraberinde getirir (Chaffee, 1999, 141). Dile yeterince hakim olmamanın, doğru düşünme yapılsa bile bunu yansıtamamaktan dolayı eksiklik yaratacağı sonucuna varılabilir. Kısacası; bir yandan eleştirel düşünme yazmaya olumlu etki ederken, bir yandan da dile hakimiyetle birlikte yazma aktivitesi eleştirel düşünmeyi destekleyen bir unsurdur.

Bunun yanında, Ruland-Parker (1999, 285) da yazmanın, eleştirel düşünme becerisini; ön bilgi, bağlantı kurma, üst bilişi kullanma ve sorgulama yaratma yollarıyla, harekete geçirdiğini eklemiştir (Aktaran: İrfaner, 2002, 33). Yazma eğitiminin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği Tsui (1999, 185) ve Frederick (1987, 1) tarafından da öne sürülmüştür. Vygotsky bakış açısına göre de, eleştirel düşünme yazma aracılığıyla öğretilbilir, fakat bu sürecin faydalı olabilmesi için, bu yazıların tartışılması gerekir (Smolucha, 1989, 1, 8). Dolayısıyla, yazma da Eleştirel Düşünmeden fayda sağlamanın yanı sıra Eleştirel Düşünmeyi destekler. Bu noktada, bireylere yazma aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretebilmek için, onları sürekli değerlendirmek ve geri besleme vermek gerekir.

Düşünmenin dil kullanımıyla ortaya çıkması bilgisinden hareketle, bireylerin başarılı bir şekilde çıktı yapabilmeleri; konu kapsamında ele alındığında yazma aktivitesini yerine getirebilmeleri için de güçlü bir düşünme becerisine ihtiyaçları vardır. Hirschhorn (2008, 3) da bu fikri destekler nitelikte; açık ve belirgin bir düşünme

sürecinin, açık, kullanışlı ve etkili yazma ve konuşmayı da beraberinde getireceğini belirtmiştir. Paul (1992, 140) ise eleştirel düşünmenin okuma ve yazmada etkili olduğunu öne sürmüştür. Şenkaya (2005, v), yazma dersinde eleştirel düşünmenin yerini açıklarken; eleştirel düşünmenin dil kullanımda başarıyı olumlu olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, bu noktada, düşünme sürecinin yazmaya olan olumlu etkisi ortaya çıkmaktadır. Özetle, başarılı bir şekilde yazmak, başarılı bir şekilde düşünmekten geçer; başarılı düşünme daha iyi yazmaya sebep olur. Dolayısıyla, düşünme yazmayı geliştiren bir kavramdır.

Özetle, yazma, öğrencilerin dil ve eleştirel düşüncelerinin gelişiminde kullanılabilecek önemli bir beceridir ve bu becerileri gelişimiyle daha da geliştirir. Yazma becerisi kapsamında, yazma denemeleri de dahil, yapılan aktivitelerin eleştirel düşünmeyi destekler nitelikte olması gerekir. Her ne kadar, yazma ve düşünme becerileri, zamanla ve kullanarak gelişen beceriler olsa da, ihtiyaç duyulan süre ve çaba dışında gereken diğer bazı unsurlar da; süreçlerin bilincine varma; süreçleri dikkatlice inceleme; ve becerileri kullanma olarak ele alınmıştır (Chaffee, 1999, 5).

2.4.3.1.1. Yazmayı Geliştirme

Dil derslerinde, bireylerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek, temelde onların yazma becerilerini geliştirmekten geçer. Düşünerek ve bilinçli bir şekilde yazmak yazmayı geliştiren bir unsurdur (Chaffee, 1999, 5-6). Dolayısıyla, yazma hem sonuç/hedef, hem de bir öğrenme aracıdır. Bununla birlikte, Frederick (1987, 4-5) çok ve uygun yazma aktivitelerinin, aynı zamanda belli basamakları takip ederek, belli bir plan doğrultusunda yazmanın, yazmayı geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kormos (2012, 2, 23) öğrencilerin ilgi, motivasyon, öz-yeterlik inancı ve öz düzenlemelerinin de yazma performanslarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kısacası, yazmanın başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için yazarın belli bilgilere sahip olup o doğrultuda yazması ve belli basamakları takip ederek planlı yazma yapması önem arz eder.

Weigle (2014, 229) yazmayı gerçekleştirirken; yazma performansının, koşullarının ve kabul edilebilir performans seviyesinin bilgisine sahip olunması gerekliliğinin altını çizmiştir. Dolayısıyla, bireylerin yazıları bu bilgiler ışığında planlandığı ve geliştirildiği takdirde yazmada başarıya ulaşılabilir.

Chaffee ise (1999, 150) iyi yazmanın dili iyi bilmekten geçtiğini vurgulamış, dili daha iyi öğrenebilmek için de; 1) cümle yapıları ve anlamları iyi bilmenin ve 2) çok

okumanın önemini ileri sürmüştür. Bunun yanında, Paul (1990, 24-25), konu ve hedef belirleme, okuyucu, ifade, kaynakları yorumlama ve destekleyici fikirlerin, yazmada büyük öneme sahip olduğunu öne sürmüştür. Olshtain (2014, 217-218) yazmayı kolaylaştırmak için bazı ayrıntıları; hedefi/konuyu, içeriği ve hedef okuyucuyu belirlemek; biçimsel olarak planlamak; aktarılabacak mesaj için gereken dil yapısını belirlemek; yazma ve noktalamayı göz önünde bulundurmak; ve yazmak olarak açıklamıştır. Bunların yanında, Chaffee (1999, 9) yazmanın; amacının, hedef kitlesinin, konusunun belirlenmesi ve yazarının da yazmayı etkilediği vurgulamıştır. Diğer taraftan bu unsurlar McDonough ve diğerleri (2013, 196) tarafından da; amaç, hedef kitle, konu ve içerik olarak ele alınmış, yazıların değerlendirilmesinin de bu unsurlar doğrultusunda ele alınması gerekliliğine değinilmiştir.

Ayrıca, Demirel (2007, 95, 101-102), İngilizcede yazmanın öğretilmesi ve geliştirilmesi için yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası aşamalarının gerekliliğine değinmiştir.

- Yazma öncesinde gerekenler:
 - o Isınma ve ilişki kurma; hedefi belirleme; olayı belirleme; bilinmeyen kelime, deyim ve kalıpları öğretme; farklı bakış açılarını değerlendirme/tartışma; bilgi toplama stratejileri öğretme; beyin fırtınası, sorgulama, kağıt üzerinde rol alma, listeleme, gözlem ve görüşme.
- Yazma esnasında gerekenler:
 - o Yazmanın; kontrollü yazma; yönlendirilmiş yazma; rehber eşliğinde yazma; ve serbest yazma aşamalarından geçmesi önemlidir.
- Yazma sonrasında gerekenler:
 - o Semboller aracılığıyla yazıyı değerlendirme; düzeltici geri besleme sistemi kullanma; ve en iyi çalışmayı seçip, ödüllendirme.

Frederick (1987, 3) ise başarılı bir şekilde yazmanın basamaklarını şöyle sıralamıştır:

- Ön yazma:
 - o Konu seçme
 - o Hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerini belirleme
 - o Bilgi toplama
 - o En uygun yazma nedeni ve stilini belirleme

- Planlama yapma
- Yazma
- Gözden geçirme
- Düzeltme
- Yayınlama ve sunma.

Nosich (2012, 198-203) ise, eleştirel yazmanın altı basamaktan oluştuğunu öne sürmüş ve başarılı bir yazma için bu basamakların izlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir:

1. Konunun mantıklı analizini yapma
2. Genel yazıyı planlama
3. Eksiklikleri belirleme
4. Yazının giriş ve gelişme bölümünü yazma
5. Yazıyı revize etme
6. Metnin son bölümünü yazarak tamamlama

Chaffee (1999, 9) ise bu basamakları fikir toplama, konu belirleme, fikirleri düzenleme, yazma ve gözden geçirme olarak ele almış; ve tekrar gözden geçirme aşamasının eleştirel düşünmenin gelişmesi açısından özellikle önem arz ettiğine değinmiştir (90).

Nosich, Frederick, Chaffee ve Demirel'in öne sürmüş oldukları bu aşamalar, yazma öncesi, esnası ve revizyonu kapsayan; dolayısıyla eleştirel düşünmenin gereklerinden olan planlama, süreci izleme ve değerlendirmeyi (Halpern, 1997, 15) içeren bir süreç olarak ele alınabilir.

Yazma aktiviteleri esnasında, bireylerin eleştirel düşüncelerinin gelişimine katkı sağlanması için bazı noktalarda öğretmenlerin destekleri de önem arz eder ve bunlar Howie (1993, 24) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Yazma için neden/konu bulma
- Hedef kitle belirleme
- Beyin fırtınası yapma
- Uygun yazma örnekleri ve modelleri inceleme
- Fikirleri araştırma
- Belli bir konunun avantaj ve dezavantajları üzerine yazma
- Akran değerlendirmesi alma

- Anlatma, açıklama, tartışma, hikaye ve yorumlamalar yazma
- Konu hakkında fikir ve bilgi toplama
- Yazarken uygun dili seçme
- Planlama yapma
- Yazmadaki/konudaki sınırlılıkları belirleme (Aktaran: Şenkaya, 2005, 43)

Genel anlamda eleştirel düşünmeye ulaşmak için atılması gereken adımlar yabancı dilde de aynı şekilde geçerlidir (Sarıgül, 2005, 50). Bu etkinlikler kısaca bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olarak ve diğer insanların düşünce süreçlerinden haberdar olarak, öğrenilen bilgileri günlük hayata geçirmeleridir (Cüceloğlu, 1994, 216; Sarıgül, 2005, 50-56) ve aynı şekilde her alanda kullanılabilecek aktiviteler de bu bağlamda kullanılabilir.

2.4.3.1.2. Yazma Etkinlikleri

Raporlama, açıklama, hikayeleme ve tartışma gibi yazma kategorileri yazmayı geliştirmede ve düşünme ve öğrenmeyi sağlamada kullanılabilecek ödevlerdendir (Frederick, 1987, 4). Yazma sınavları ve yazılara öğretmen tarafından verilen geri besleme açıklamaları da eleştirel düşünmeye katkı sağlayan yazma etkinliklerindendir (Tsui, 1999, 185). Olshtain (2014, 219) ise bazı yazma aktivitelerini; genelde başlangıç seviyelerinde yazılan diyalogsal günlük yazma, okula yönelik yazma ve duygusal/hislere yönelik yazma olarak sınıflandırmıştır.

Yazmayı öğretirken/öğrenirken, online sosyal ağlara iştirak etmek, rapor yazmak ve akademik yazılar yazmak gibi etkinlikler de önem arz eder (Weigle, 2014, 223). Demirel (2007, 140), bazı bilgilerin veya yazının bazı bölümlerinin verilip gerisinin yazılmasının istendiği veya bir konu verilip üzerine yazılmasının istendiği tarzda aktivitelerin, bireylerin yazma becerilerini değerlendirmede kullanılabileceğini ortaya koymuştur. McDonough ve diğerleri de (2013, 185) kontrollü cümle oluşturma, serbest yazma ve ödev olarak verilen yazmalara değinmiştir.

Yazma derslerinin eleştirel düşünmeyi desteklediği ve dolayısıyla bu derslerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine verilmesi gereken önemden yola çıkarak, proje ve benzeri eğitimsel aktivitelerin kullanımından da faydalanmalıdır. Stotsky (1991, 193), araştırma projelerinin hayata dair beceriler kazandıran ve düşünmeyi destekleyen bir beceri olduğunu ileri sürmüştü, bunun yanında Kim (1995, 35) de eğitimsel aktivitelerin, motivasyon ve uğraştırıcılık açıları ve dil kullanmaya teşvik sebeplerinden dolayı dil

sınıflarında önem araz ettiğine değinmiştir. Kısacası, eleştirel düşünmeyi desteklemek ve geliştirmek için, bireylere çeşitli ve özellikle de hayata dair aktiviteler sunulması; bireylerin hedef dili kullanmalarında ve motive olmalarında olduğu kadar, onları eleştirel düşünmeye teşvik etmede de etkilidir. Bunların yanında, Katz (2014, 330-331) yapılan yazma aktivitelerinin dosyalanması ve sürekli gözlem yapılmasını yazma etkinlikleri açısından önemli bulmuş, değerlendirmede de önemli olduğuna değinmiştir.

2.4.3.1.3. Yazmayı Değerlendirme

Yazmayı değerlendirme aşamasında, bu sürecin; yazmanın hedefini, değerini ve genel anlamda yazmaya karşı tutumun kaynaklandığı, yazmanın gerçekleştiği sosyal, kültürel ve eğitim çevresi çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Kormos, 2012, 21). Weighle de (2014, 229) yazmada, yazma performansı, mevcut şartlar ve kabul edilebilir performans seviyesinin önemini vurgulamıştır.

Yazmadaki değerlendirme süreci, süreç veya sonuç odaklı olabilir (Frederick, 1987, 2) ve bütüncül veya analitik olarak puanlanabilir (Katz, 2014, 329). Frederick (1987, 3) yazmada süreci değerlendirmenin; yazma, öğrenme ve düşünme arasındaki bağı ortaya çıkardığına değinmiş, Weigle (2014, 235) her iki değerlendirmenin de yazmada önem arz ettiğini vurgulamıştır. Bunların yanında, ders sürecini içeren değerlendirmeler; öğretmen değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme olarak da yapılabilir. Bu noktada, Smolucha, (1989, 1, 8-9) öğretmen kontrollerinin seviye ve yoğunluğunun öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda ayarlanması gerektiğini, akran öğretimi ve dolayısıyla değerlendirmesinin de etkili olduğunu ileri sürmüştür. Katz (2014, 329) yazma etkinliğini değerlendirmek için kullanılabilecek bir soru çizelgesi öne sürmüş ve bu bağlamda takip edilmesi ve değerlendirilen yazıda cevap verilmesi gereken soruları şu şekilde sıralamıştır:

- Amacı nedir?
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var mıdır?
- Ana fikri nedir?
- Cümleler tam ve düzgün müdür?
- Kelime kullanımı nasıldır?

Bu sorular, değerlendirmede kullanılacak bazı çıkış soruları olmakla birlikte, bu sorular yazmanın amacı ve beklentiler çerçevesinde daha da çeşitlendirilebilir ve detaylandırılabilir.

Her ne kadar 1980 ortalarından itibaren yapılan çalışmalar genel anlamda, öncesinin aksine, öğretmen geri beslemesinin öğrenci üzerinde az bir etkisi bulunduğunu ortaya koymuş olsa da (Ferris, 2003, 2), bu süreçte verilen öğretmen ve akran geri beslemeleri de önem arz eder. Weigle (2014, 232) iyi geri beslemenin öğrencinin yaptıklarını gözden geçirmesi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Kormos (2012, 19) geri beslemenin bireylerin yeteneklerine göre, bireyler üzerinde farklı etkilere sahip olacağına değinmiştir. (Smolucha, 1989, 8) da yazma aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretebilmek amacıyla süreci değerlendirme ve geri besleme vermenin önemini vurgulamıştır.

Geri besleme “biçimlendirici” ve “toplamsal” olmak üzere iki çeşittir; toplamsal geri besleme değerlendirmeci geri besleme olarak da ele alınıp, ideal olana ulaşmak amacıyla değerlendirme yapmayı içerirken; biçimlendirici geri besleme kolaylaştırıcı olarak da ele alınan, bireyleri süreç içerisinde cesaretlendiren bir geri besleme türüdür (McGarrell ve Verbeem, 2007, 229; McDonough ve diğerleri, 2013, 196). Uzel de (1995, 10) bu geri besleme çeşitlerini; sırasıyla forma/dilbilgisine ve içeriğe odaklı olarak ele almış, Sheppard (1992, 103) ise bu iki çeşit geri beslemeyi, forma ve manaya odaklı geri besleme olarak açıklamıştır. Muncie (2000, 47) de geri besleme çeşitlerinin; akran geri beslemesi, yazılı öğretmen geri beslemesi, konferans tekniği ve bilgisayar temelli cevaplar olduğuna dikkat çekmiş, genel anlamda geri beslemelerin; bireylerin kendi yazılarını başkalarının gözünden görmelerine yardımcı olmasına ve olumlu yönde kullanılmasının yazma becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığına değinmiştir (Muncie, 2000, 52). Weigle ise (2014, 233) yazılı, bireysel konferansa dayalı ve kayıtlı sözel geri besleme olmak üzere, geri beslemeyi üçe ayırmıştır. Bunların yanında, Ferris (2003, 118), geri beslemenin faydalı olabilmesi için sahip olması gereken bazı özelliklerine dikkat çekmiştir ve bunlar; açık ve faydalı olması; öğrencileri bireysel olarak değerlendirmesi; cesaretlendirici olması; bireysel fikirleri empoze etmekten uzak olması; ve önem sıralamasına göre verilmesidir.

Bireylerin yazılarını değerlendirme onların yazmalarını geliştirir, fakat Vygotsky’nin de altını çizmiş olduğu üzere bu yazıların ve değerlendirmenin üzerine tartışılması gerekir (Smolucha, 1989, 1, 8). Dolayısıyla, dil öğreniminde olduğu üzere, bu öğrenme sürecinin bir parçası olan değerlendirmede de iletişimin yeri büyüktür (Katz, 2014, 335).

Değerlendirme ele alındığında, ilk etapta, öğretmenlerin verdikleri yazılı ve sözlü değerlendirme ve geri beslemelerin öğrenciler için önemi büyüktür. Muncie (2000, 52) öğretmen geri beslemelerinin uzun süreli gelişmelerde etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde McGarrell ve Verbeem de (2007, 236) öğretmen geri beslemelerinin öğrencilerin yazma becerilerini ve daha detaylı düşünme alışkanlıklarını olumlu etkileyebileceğine değinmiş, öğretmenlerin de böylelikle hem değerlendirmeci hem de yazma konusunda işbirlikçi olabildiklerini belirtmiştir.

Akran değerlendirme ve geri beslemesi ele alındığında, iletişim ve diğerlerinin fikirlerine saygı duyma noktasında önem arz eden bir aktivitedir. Fakat, Sengupta (1998, 22, 25) akran değerlendirmesi üzerine yaptığı bir çalışma sonucunda, çalışmaya dahil olan öğrencilerin, akran değerlendirmesinde herhangi bir fayda görmediklerini savunduklarını, bu bakış açısının gerçek okuyucu bakış açısını getiremediğini belirttiklerini ortaya koymuştur.

Öz değerlendirme açısından incelendiğinde ise; Harris (1997, 13) öz değerlendirme yaparak pasif öğrenci pozisyonundan aktif öğrenci olmaya yönlendirdiğini ve üst düzey düşünme yaparak kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmeye odaklı olarak daha iyi olmak için neler yapmaları gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Aktif olmanın eleştirel düşünme açısından önemli olduğu ve eleştirel düşünmenin üst düzey bir düşünme olduğu düşünüldüğünde, bu tür aktivitelerin eleştirel düşünme gelişiminde önem arz ettiği sonucuna varılabilir. Öz değerlendirmenin diğer bir olumlu yanı da; öğretmen değerlendirmesiyle birlikte kullanıldığında, öğretmen değerlendirmesini daha da etkili hale getirmesi, dolayısıyla öğretmen değerlendirmesinin kullanılır bir bileşeni olduğudur (Harris, 1997, 17). Dolayısıyla, öz değerlendirme her bir becerinin öğretildiği sınıflarda, zaman ve materyal anlamında sorun olmadığı müddetçe kullanılması gereken bir aktivitedir (Harris, 1997, 18).

Özetle, yazma; eleştirel düşünmenin öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu sürecin Eleştirel Düşünmeyi geliştirmede faydalı olması için; her bir planlama, yürütme ve değerlendirme aşamasının eleştirel düşünmeyi destekler nitelikte hazırlanması ve uygulanması önem arz eder.

2.5. Öz-Yeterlik ve Yazma Dersi

2.5.1. Sosyal Öğrenme ve Öz-Yeterlik

Günümüz dünyasında, bireylerin hayatlarındaki istenilen sonuçlara ulaşabilmeleri ve istenmeyenleri bertaraf edebilmeleri için kişisel kontrol konusunda gelişmeleri gerekir (Bandura, 1995, 1). Her açıdan hızla gelişmekte olan ve küreselleşen dünyada, bireylerin kendi ayakları üzerinde durmalarını, kendilerini motive etmelerini, kendilerini geliştirmelerini, harekete geçmelerini ve hedeflerine ulaşmalarını, dolayısıyla da hayatlarını kontrol edebilmelerini sağlayabilecek, kazanmaları gereken özelliklerden biri öz-yeterlik inancına sahip olmaktır. Öz-yeterlik kavramı, bireylerin yeni fikir ve araçlara nasıl hızlıca adapte olduklarını ve bunları kolayca kullanma konusunda nasıl kendilerini geliştirdiklerini görebilmek açısından önem arz eder (Torkzadeh ve Dyke, 2002, 480). Bu durumda, bireylerin bu özelliğe sahip olmaları toplumumuzda, yeniliklere ayak uydurabilmek ve dünyayı takip edebilmek açısından önemlidir. Dolayısıyla, sürekli yenilenen ve ileriye giden, fikir ve yenilik akışlarının bol olduğu dünyamızda, bireylerin de gelişmelerin arkasına düşmemeleri için devamlı bir yenilenmeye ihtiyaçları vardır. Hızlı bilgi akışı, sosyal ve teknolojik değişimler, kişisel gelişim ve yenilenme için yeterliliği arttırıcı yenilikler getirirler (Bandura, 2001, 11). Bu noktada, öz-yeterlik kavramının dinamik ve bireylerin deneyim ve öğrenimlerine bağlı olarak değişim gösteren bir kavram olduğunun da altını çizmek gerekir (Pajares, 1996, 554; Torkzadeh ve Dyke, 2002, 481). Özetle, insanlar kazandıkları deneyimlerine, geçmişlerine, eğitimlerine, sosyal çevrelerine ve diğer etkili unsurlara göre, öz-yeterliklerini farklı alan ve seviyelerde geliştirebilirler (Bandura, 2006, 307). Bu noktadan hareketle, öz-yeterlik küresel bir özellik değil, bireyden bireye değişen bir özelliktir.

Öz-yeterlik, 1986 yılında, Bandura'nın inanışların davranışlarla alakalı olduğunu öne sürmesiyle ortaya çıkmıştır (Aydede, 2009, 50) ve Bandura'nın, davranış üstünde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biridir (Senemoğlu, 2011, 230). Öz-yeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına dayanan bir kavramdır (Schunk ve Pajares, 2002, 2). Öz-yeterlik algısı adaptasyon ve değişimi etkilediğinden, dolayı, sosyal bilişsel teorisinin yapısında önemli yer tutar (Bandura, 2001, 10). İlk olarak "Sosyal Öğrenme Kuramı" olarak Bandura tarafından ortaya çıkarılmış olan bu kavram,

daha sonra “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı” adını almıştır (Yazıcı, 2007, 384). Bu kavramda sosyoyapısal faktörler, davranışsal etki yaratmak için psikolojik mekanizma aracılığıyla çalışır; yani aile, ekonomi, eğitim gibi faktörler davranışı direkt değil insanlardaki istek, duygu durumu ve yeterlilik inancı gibi yollarla etkiler (Bandura, 2001, 15). Ek olarak, bu kuram, insanların sosyal süreçlere dayalı olarak, gözlem yoluyla öğrendiklerini vurgular ve bu kavram kapsamında “gözleme dayalı öğrenme,” “dolaylı öğrenme” ve “taklit ve model alma” dikkat çeker (Yazıcı, 2007, 383). Sosyal Bilişsel Öğrenme, kısaca, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığı, diğerlerini gözlemleyerek ve sonuç çıkararak da öğrenimin gerçekleştirilebileceğini savunan bir kuramdır (Senemoğlu, 2011, 233). Dolayısıyla, bireylerin kendileriyle bağdaştırdıkları kişilerin başarı ve başarısızlıklarından veya sonucunda aldıkları ödül ve cezalardan sonuç çıkarma yoluyla da çoğu şeyin öğrenilebileceği veya öz-yeterliliğin oluşturulabileceği sonucuna varılabilir. Sosyal Bilişsel Kuram insani gelişim, benimseme/adaptasyon ve değişim üzerine kurulmuştur ve bu değişim de biyolojik davranış dışında sosyal ve teknolojik yeniliklerin de rol sahibi olduğu sonucuna varılmıştır (Bandura, 2001, 20). Buna göre, davranışların üzerinde çevrenin de etkisi olduğu düşüncesine varılabilir. Sosyal çevre; bireyleri bilişsel, duyuşsal ve uygulama anlamlarında etkileyen bir yapıdır. Bireylerin kendileri üzerindeki etkileri içlerinde bulundukları çevreyi seçmelerine ve oluşturmalarına olanak sağladığı gibi, bu çevre de bu bireylerin motivasyon, değer ve anlam verme süreçlerini etkiler (Bandura, 1993, 118). Temelde, bu kuram; çevrenin bireyi, bireyin de çevreyi etkilediğine dikkat çeker. Henson’a (2001, 3) göre ise, Sosyal Bilişsel kuram, insanların davranışlarının, insan işleyişinin, çevre, davranış ve kişisel faktörlerden oluştuğunu farz eder. Bandura (1993, 136) ve Bandura ve diğerleri, (1996, 1219) bu kurama göre; bireylerin kendi entelektüel işlev ve bilişsel durumlarının motivasyonel, duyuşsal ve sosyal belirleyicilerini düzenlemek için beceri geliştirmeleri gerektiğine değinir. Dolayısıyla, bireylerin kendileri üzerinde kontrole sahip olmaları ve gözlemleri önem arz eder. Bu noktada öğrenme; içsel-zihinsel süreci kapsayan, çevreyi dikkate alan ve gözlemle ortaya çıkabilen davranış değişimleridir (Yazıcı, 2007, 385).

Öğrenme süreci boyunca, entelektüel gelişim devreye girer ve Bandura (1993, 117), entelektüel işleyişin verileri basit bir şekilde kavrama ve sorgulama işlemlerinden çok daha fazlası olduğunu ortaya koymuştur. Entelektüel gelişim, insanlar arası

etkileşim ve sosyal ilişkilerden ayrı düşünülemez (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996, 1207). Öğrenme sonucunda ortaya çıkan davranışlar ele alındığında ise, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına göre hedefteki davranış, bireylerin davranış sonuçlarına ilgili beklentileriyle şekillenir (Yazıcı, 2007, 385). Dolayısıyla, bireylerin beklentileri, onların davranışlarını şekillendirir ve bu yüzden de bireylerin kendileriyle ilgili fikirleri önemlidir. Sosyal öğrenme kuramında bireylerin davranışları bireysel deneyimlerine ve öz-yeterlik inançlarına bağlıdır (Bıkmaz, 2006, 35). Özetle, bireylerin davranışları, geçmiş yaşantıları ve kendi yeterliliklerine olan inançları doğrultusunda şekillenir.

2.5.1.1. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavramı insan işleyişinin temelini oluşturur (Bandura, 2001, 10; Pajares, 2003, 153) ve farklı şekillerde açıklanmıştır. Bu kavram, kişinin kendisiyle ilgili algıladığı yeterliliği olarak açıklanabilir (Pajares, 1996, 546; Senemoğlu, 2011, 230). Aydede (2009, 51) ise öz-yeterliği; bireylerin belli davranışları yapma ve başarıya gitme yeterliliğine olan inançları olarak açıklamıştır. Başka bir deyişle, öz-yeterlik, bireyin kişisel becerileri ile ilgili inancının gücüdür (Bandura ve Schunk, 1981, 587; Yazıcı, 2007, 396). Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, (2005, 439) ve Luszczynska, Gutierrez-Don ve Schwarzer de (2005, 82) öz-yeterliği, benzer olarak; zorluk ve belirsizliklerle baş edebilme ve bu görevleri yerine getirebilme konularında bireylerin kendilerine olan güvenleri olarak açıklamışlardır. Öz-yeterlik, kişinin belirli hedeflere ulaşmak için, gerekli adımları başarılı olarak atma kapasitesiyle veya kendinden bekleneni yapmasıyla ilgili bireysel yargısıdır (Bandura, 1986, 391; 1995, 2). Bandura (1991b, 248), insanların gelecek hareketlerini tahayyül etme, hedef belirleme ve istedikleri ve bekledikleri sonuca göre bir hareket tarzı belirlemelerinin kendileriyle ilgili fikirlerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Telch, Bandura, Vinciguerra, Agros ve Stout da (1982, 694) stresli durumlardaki hareket ve duygu artışının, yeterliliğe olan kişisel algıyla belirlendiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öz-yeterlik bireylerin gerçek durumlarını değil, kendileriyle ilgili algıladıklarını kapsar ve olduklarından fazla veya az değerlendirilmelerine sebep olabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998, 211). Kısacası, bireylerin kendileriyle ilgili yargıları, onların her türlü duygu, düşünce ve hareketlerini etkilemektedir. Buradan yola çıkarak, Schunk ve Pajares'in (2002, 2) de ortaya koyduğu gibi, öz-yeterlik bir çeşit motivasyon süreci olarak da

görülebilmektedir. Özellikle davranışı harekete geçirme ve devamını getirmeye ilişkin motivasyon, aynı zamanda bilişsel aktivitelere de dayanır ve bunun göstergesi olası sonuçları tahayyül etme, hedef koyma ve öz değerlendirme yapmaktır (Bandura, 1977, 193). Öz-yeterlik inancı, motivasyonu düzenlemede ve kontrol etmede kilit bir role sahiptir (Bandura, 1991a, 82; 1995, 5; 2001, 10). Pajares de (2003, 139), benzer şekilde, bireylerin kendileriyle ilgili inançlarının motivasyon üzerinde önem arz ettiğine değinmiştir. Dolayısıyla, bireylerin sahip oldukları birçok motivasyonun temeli öz düzenlemeyle ilgili düşünce, teşvik ve alınmış olan sonuçlar neticesinde oluşmaktadır (Bandura, 1993, 128) ve bireylerin kendilerini teşvik etmeleri motivasyon aracılığıyla davranışı etkiler (Bandura, 1991b, 256). Öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler, kendilerini geliştirmeye daha açık bireylerdir (Kan, 2009, 223). Bandura (1991b, 248; 2001, 7) düşünülen gelecek olaylarının bugünün motivasyon unsurları olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, motivasyonda pekiştirmenin de yeri bulunmaktadır (Bandura, 1977, 193). Özetle, öz-yeterlik bireyleri motive eder, motivasyon bireyleri başarıya taşır ve başarılı yaşantılar da tekrardan bireylerin öz-yeterliklerine ve motivasyonlarına olumlu etki eder.

Öz-yeterlik algısı, bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarıdır ve bu algının en önemli etkisi bu algının, kişinin gelecekteki performansını yüksek oranda etkileyebilecek ve açıklayabilecek bir güçte olmasıdır (Bandura, 1994, 2; Çetin, 2011, 70, 74). Bandura (1983, 467) öz-yeterlik algısını; bireylerin belli durumlarla başa çıkarlarken, bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerini ne kadar planlayıp, ortaya koyabileceklerine dair yargıları olarak açıklamıştır. Öz-yeterlik algısı, duygu ve davranışları etkileyen bir faktördür (Bandura, 1982, 136 Henson, 2001, 3). Çetin (2011, 74) genel anlamda öz-yeterlik algısının üç farklı kapsamda değerlendirildiğinin üzerinde durmuştur ve bunlar; geniş alana genellenemeyecek “göreve özel öz-yeterlik algısı,” yönetsel olarak da değerlendirilebilecek “alana özel öz-yeterlik algısı” ve bireylerin karşılaşabilecekleri tüm zorluklara karşı olan ve değişmez bir yapıda olan “genel öz-yeterlik algısıdır.” Basım ve diğerleri ise (2008, 122) öz-yeterlik algısının, “yazma öz-yeterliğı,” “akademik öz-yeterlik” ve “genel öz-yeterlik” olarak farklı bağlamlarda ele alındığına değinmiştir.

Öz-yeterlik inancı, bireylerin çabalarını harekete geçirme, yönetme ve sürdürme becerisi olarak tanımlanabilecek (Zimmerman ve Bandura, 1994, 858) öz düzenlemenin

belirleyicisidir (Bandura, 1991b, 257). Yüksek seviyeli performans belli bir ölçüde yüksek seviyeli öz düzenleme becerisiyle de alakalıdır. Bu beceriler; görevin gerektirdiklerin inceleyen genel beceriler, alternatif hareket belirleme ve değerlendirme, gösterilen çabalara kılavuzluk etmesi için yakın hedefler koyma, faaliyetlerin devamını sağlamak için bireysel teşvik oluşturma, stresi kontrol etme ve zorlayıcı düşünceleri zayıflatma gibi becerilerdir (Bandura, 2006, 308). Pintrich ve DeGroot (1990, 37, 38) öz-yeterlik ve öz düzenlemenin bilişsel stratejilerle etkileşim halinde olduğunu ve başarıyı öngördüğünü vurgulamış, motivasyon ve öz-yeterliğin, öz düzenleme olmadan tek başlarına akademik başarıyı getiremeyeceğine değinmiştir. Zimmerman ve Bandura da (1994, 846, 858) öz düzenlemenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, farklı bilişsel ve öz düzenleme stratejilerinin artırılması gerçek performansı arttırmada daha etkili olabilirken, öz-yeterlik inancının artırılması bu bilişsel stratejilerin daha fazla kullanılmasında etkili olabilir (Schunk, 1985: Akt. Pintrich ve DeGroot, 1990, 37).

Özellikle yeni bir işe girerken, farklı bir deneyim kazanırken veya yeni bir olguyu öğrenirken bireylerin kendileriyle ilgili inançları ve yeterlilik inançları, o işe başlama aşamasındaki beklentilerini etkiler. Bu noktada, bireylerin, tüm bu süreci etkileyen öz-yeterlik yargıları dört farklı kaynaktan etkilenecek oluşmaktadır ve bunlar; bireylerin kendi yaptıklarından çıkardıkları sonuçlardan elde ettikleri bilgiler olan “bireysel etkinlikler veya performans başarıları;” bireylerin kendileriyle bağdaştırdıkları ve benzer gördükleri kişilerin etkinliklerinden çıkardıkları “dolaylı yaşantılar;” bireylerin başkalarından duyduğu olumlu veya olumsuz nasihat, güdüleme ve teşvik niteliğindeki “sözel ikna” hamleleri; ve bireylerin kendileriyle ilgili olumlu veya olumsuz fikirlerini ortaya koyan “fizyolojik veya duygusal durumdur” (Bandura, 1982, 126; 1994, 2-3; 1995, 3-5; Schunk ve Pajares, 2002, 2; Pajares, 2003, 140; Bıkmaz, 2006, 35; Yazıcı, 2007, 396; Senemoğlu, 2011, 231). Özetle, bireylerin kendilerinden ve çevrilerinden kaynaklanan, kendileriyle ilgili fikirleri ve yaşantıları, bireylerin kendileriyle ilgili inançlarının oluşmasında önem arz eder.

İnsanların kendileriyle ilgili düşünce ve fikirleri; kendilerinin düşünce, duygu, motivasyon ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olur; dolayısıyla, insanlar yalnızca dıştan gelen ürünlere göre hareket etmezler (Bandura, 1991b, 249). Pajares de (2003, 139) bireylerin sahip oldukları kendileriyle ilgili inançlarının kendi

düşünce, his ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Bandura ve diğerleri (1996, 1207) öz-yeterliğin, entelektüel gelişim ve işleyişi direkt, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süre aracılığıyla etkilediğini ortaya koymuştur. Öz-yeterlik, bireylerin inançlarını içeren “düşünce”, başa çıkma ve zorluklarla mücadele etme inançlarını içeren “duygu,” beklentileri ve olası hedef ve planları etkileyen “motivasyon,” ve tercih ve performansı içeren ve öngörüye göre düzenlenen “davranışlarını” etkileyen bir özelliktir, (Bandura, 1994, 2; 1994, 4-7; 1995, 2; Benight ve Bandura, 2004, 1131) ve bu süreçler bireylerin bireysel-gelişme veya zayıflama çerçevesinde düşünmelerine etki eder (Benight ve Bandura, 2004, 1131). Dolayısıyla, bireyler sahip oldukları öz-yeterlik inancı doğrultusunda belli bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal süreçler oluşturur ve performanslarını bunlara göre belirlerler. Başka bir deyişle, öz-yeterlik inançları bireylerin işleyişini dört ana süreçte düzenler ve bunlar; bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranış süreçleridir (Bandura, 1995, 5). İnsanların motivasyon seviyeleri, duygusal durumları ve yaptıkları da; gerçek durumlarından ziyade kendileriyle ve becerileriyle ilgili inançlarına bağlıdır (Bandura, 1995, 2). Bandura (1993, 118), benzer olarak aynı zamanda beceriyi ele almış ve becerinin de bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektiren, üretici bir beceri olduğuna değinmiştir ve bu durumda, bu beceriye olan yeterlilik inancının da aynı şekilde bu süreçlerden etkilendiği sonucuna varılabilir.

Öz-yeterliğin üç bileşeni olduğu kabul edilir ve bunlar; bireylerin başarabileceklerini düşündüğü görev zorluğunun “büyüklüğü,” başarılacak görevin büyüklüğüne ve önemine olan başarıma inancın “gücü” ve beklentilerin farklı durumlara ne dereceye kadar “genellenebileceğidir” (Torkzadeh ve Dyke, 2002, 481). Kısacası, büyük hedefler koymak, bu hedeflerin ulaşılabilirliğine ve buna benzer hedeflerin de başarılabilirliğine inanmak öz-yeterliğin üç önemli aşısıdır. Bandura da (1993, 118) bireysel hedef belirlemenin bireylerin kapasiteleriyle ilgili bireysel değer biçmeden geçtiğine değinmiş, dolayısıyla bireyin kendisiyle ilgili yaptığı değerlendirmelerin onun hedeflerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. “Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlüyse, bireysel konulan hedeflerin zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmaları da o kadar yüksektir” sözü bu duruma bir destektir (Bandura, 1991a, 90). Kısacası, bireylerin kendilerine zor ve gerçekçi hedefler seçmelerini ve bu hedeflerinde daha da ısrarcı

olmalarını sağlayan da bireylerin öz-yeterlik özellikleridir (Luszczynska ve diğerleri, 2005, 82; Bandura, 1991b, 258; 2002, 3). Benzer şekilde Pajares ve Cheong da (2003, 437) öz-yeterliği olan bireylerin, kendine güvenmeyenlere oranla daha yüksek seviyeli hedefler belirlediklerini savunmuş, Gist ve diğerleri de (1991, 837) hedef belirlemenin öz-yeterliğe olumlu etkisi olduğuna değinmiştir. Bandura ve Schunk (1981, 588) ve Bandura (1982, 134; 1991a, 102) ise yakın hedeflerin bireylerin kendilerini gözlemlemelerine ve motivasyonlarına olan etkilerinden ve performanslarını değerlendirecek bir ölçüt olduğundan dolayı, öz-yeterlik inançlarında etkili olduğunu vurgulamıştır. Bandura ve Schunk da (1981, 587, 595), yakın hedefler koymanın bireylerin motivasyon ve öz-yeterlik inançlarında etkili olduğunu ortaya koymuş, yakın hedefler koymanın aynı zamanda bilişsel yeterliliği, akademik başarıyı ve konuya olan ilgiyi arttırdığını savunmuştur. Schunk ve Pajares (2002, 15) belli, kısa süreli ve zor ama ulaşılabilir hedeflerin, genel, uzun süreli ve ulaşılabilir hedeflere göre bireylerin öz-yeterliğini geliştirmede daha etkili olduğuna değinmiştir. Sonuçta, hedef koymanın ve motivasyonun sağlanabilmesinin en iyi yolu başarabilir hedef ve yan hedefler seçmektir (Bandura, 1982, 134). Bunun yanında Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons da (1992, 674) hedef ve öz-yeterliğin bir arada bireylerin akademik başarısına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bunun yanında Zimmerman ve Bandura (1994, 858) ve Pajares (1996, 552) ise, öz-yeterliğin başarıyı direkt ve hedefler koyarak etkilediğine değinmiştir. Bandura ve Cervone (1983, 1018) ve Hamurcu da (2006, 114) bu durumu; öz-yeterlik inançları yüksek olan bireylerin hedeflerine ulaşmada daha istekli ve ısrarcı oldukları şeklinde desteklemektedir.

Genel anlamda ele alındığında, öz-yeterlik inancının –hedefler koymanın ve o doğrultuda ilerlemenin– bireyleri motive ettiği ve başarıya taşıdığı sonuçlarına varılabilir. Bıkmaz’a göre (2006, 35), öz-yeterlik inançları bireylerin hedeflerini belirlemelerinde, bu hedeflere ulaşmada ne denli çaba harcayacaklarında, bu süreçteki güçlükler karşısında ne kadar ısrarcı olacaklarında ve başarısızlık karşısında ne denli etkilenip ne şekilde tepki vereceklerinde etkili bir unsurdur. Benzer bir şekilde Bandura da (1991b, 257; 2001, 10) insanların, öz-yeterlik inançlarına göre hangi zorluklara göğüs gereceklerine, ne kadar çaba sarf edeceklerine, zorluklara ne denli katlanacaklarına ve motive veya demoralize olacaklarına karar verirler. Torkzadeh ve Dike’ye (2002, 481) göre de, bireylerin, verilen bir durumu idare edip

edemeyeceklerinin veya ne şekilde edebileceklerinin kendi yeterlilik inançlarına göre belirlenebileceğine değinerek benzer bir fikri ortaya koymuştur. Bandura ve Schunk da (1981, 586, 588) yan hedef belirlemenin öz-yeterliği geliştirdiğine değinmiş, motivasyonun sağlanabilmesinin de hedef belirleme ve öz değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Pintrich ve DeGroot (1990, 34, 37) ise, motivasyonun; hedef, inanç ve merakı içerdiğine değinmiş, motivasyonun bilişi kullanma ve akademik performansa katkı sağladığını vurgulamıştır. Kısacası, bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik kendilerinin belli hedefler koyma ve ulaşmalarında önemlidir ve sonuç olarak da motivasyon ve performans başarılarını etkiler.

2.5.1.1.1. Öz-Yeterliğin Faydaları

Öz-yeterliğe sahip olmak, bireylerin kendileri ve yapabileceklerine dair olan inançlarıyla ilgili olmasının yanı sıra, bu özelliğe sahip olmanın bazı faydaları da bulunmaktadır. Bandura (1993, 145) oluşturulan yeterlilik inancının, kişilerin bireysel işleyiş seviye ve kalitelerini önemli bir şekilde etkilediğine değinmiştir. Öz-yeterlik, bireylerin zorluklarla mücadele etmelerine ve harekete geçmelerine etki eder (Basım, Korkmazyürek, Tokat, 2008, 122). Ayrıca, bireylerin kendi becerileriyle ilgili inançları, kendilerinin hareket ve motivasyonlarını belirlemede önemli yer tutar ve dolayısıyla da bireylerin ne şekilde hareket edecekleri kendi becerileriyle ilgili inançları aracılığıyla tahmin edilebilir. (Pajares, 2003, 139-140). Öz-yeterlik; kişisel inanç, kariyer tercihi ve akademik başarı – bireysel psikoloji, eğitim, başarı, motivasyon ve etkili öğrenim-öğretim açılarından – büyük önem arz eder (Kan, 2009, 216, 223). Benzer şekilde Pajares (1996, 551-552) ve Schunk ve Pajares de (2002, 17) öz-yeterliğin akademik motivasyon, öğrenme ve başarıyı etkilediğini öne sürmüştür. Ek olarak, Bandura da (1995, 11) öz-yeterliğin başarı ve refah getirdiğini vurgulamış, başarıyı devamlı kılmak için de bu özelliğin önemine değinmiştir (Bandura, 1995, 12; Bandura ve diğerleri 1996, 1216-7). Zayıf öz-yeterliğe sahip olan bireyler kolay bir şekilde umudunu yitirip pes ederken, yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler hedeflerine ulaşmada ve gerektiği zaman ısrarla hedeflerinin peşine düşmede başarılıdırlar (Bandura ve Cervone, 1983, 1018). Bunun yanında, benzer şekilde, bireylerin kendi yeterliliklerine karşı olan inançlarının beklentilerini etkilediği vurgulanmıştır; çünkü yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler başarı senaryoları beklentisi içerisindeyken ve buna göre olumlu performans destekleri alırken, öz-yeterliklerinde şüphe edenler başarısızlık senaryoları

kurarak başarısızlığı davet ederler (Bandura, 1982, 123; 1991a, 78; 1991b, 258; 1993, 118). Kirsch (1982, 133) bireylerin, sonucundaki olumsuz sonuçlardan korktukları işlerde, performans göstermeyi denemekten dahi çekindiklerini ortaya koymuştur. Bunların yanında, Salas ve Cammpm-Bowers (2001, 478) ve Luszczynska, GutieRrez-Don ve Schwarzer (2005, 82) ve Bandura da (2002, 3) öz-yeterliğin öğrenmeye fayda sağladığı ve genel anlamda performansı arttırdığına değinmiştir. Benzer şekilde Bandura (1977, 194) ve Gist, Stevens ve Bavetta da (1991, 837) öz-yeterliğin performans üzerindeki olumlu etkisine değinmiştir.

Yeterliliğin sağlamlığı; yüksek performans, davranışsal değişim ve başarma konusundaki ısrarı destekleyen bir unsurdur (Bandura, 1982, 127-128) ve aynı zamanda stresi azaltıp depresyona karşı hassasiyeti azaltır (Bandura, 1994, 2; 2001, 10) ve zorluklara karşı hassasiyeti geliştirir (Bandura, 2001, 10). Benzer şekilde, bireylerin öz-yeterlik inançlarının; onların istek, görev üstlenme gücü, motivasyon seviyesi, analitik düşünme kalitesi, zorluk ve aksaklıklara tahammül etme, olumsuzluklara direnç gösterme, başarı ve başarısızlık için nedensel dayandırma yapma ve stres ile depresyona karşı hassasiyeti etkilediği öne sürülmüştür (Bandura, 1991b, 257; Bandura ve diğerleri, 1996, 1206). Ayrıca, Basım ve diğerlerinin (2008, 127) araştırma sonuçları, öz-yeterliği yüksek bireylerin daha yenilikçi olduklarını ve daha fazla risk alma eğilimine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum da bireylerin performansını arttırmada etkili olarak yorumlanabilir. Bunun yanında, Çetin (2011, 80) tarafından yapılan çalışma; kendine güvenen, öz güvenli ve öz-yeterliği yüksek kişilerin girişimcilik anlamında daha başarılı oldukları fikrini, Pogrow (1988, 83) ise öz güvenin öğrenmeyi geliştirdiği fikrini destekler. Colquitt ve diğerleri (2000, 699), aynı zamanda öz-yeterlik, performans ve motivasyonun; kariyer planlama, kariyer inceleme ve örgütsel bağlılığa olumlu etki eden bir özellik olduğunu ortaya koymuştur. Kısacası, öz-yeterlik başarıyı getiren ve performansı destekleyen bir unsurdur. Benzer şekilde yeterliliğe karşı olan inancın bireylerin kariyer tercihlerini etkilediğine değinmiştir (Hackett,1995: Akt. Pajaras, 2003, 141). Bireylerin kendi süreçleri üzerinde belli bir kontrole sahip olduklarını düşünmeleri onları korkudan uzaklaştıran, başarıya ve dolayısıyla da yüksek performansa taşıyan bir özelliktir (Bandura, 1983, 465; Bandura ve diğerleri, 1996, 1217). Güçlü yeterlilik algısı bireylerin çaba ve performans kazanımlarını desteklediği gibi başarılı bir işleyiş için de önemlidir (Bandura, 2001, 10). Benight ve Bandura

(2004, 1132) da, bireylerin kendi düşünceleri üzerinde kontrol sahibi olmalarının, onların kendi duygu ve davranışlarını düzenlemeye yönlendirdiğine değinmiştir. Aslında, gerekli olan, bireylerin kendilerini en doğru şekilde değerlendirebilmeleridir (Bandura, 1994, 8). Doğru değerlendirmeler sonucunda elde edilen öz-yeterlik, performansta başarıya destek olur ve dolayısıyla, başarmak için gerekli olan beceriler yanında, bu becerilere – bireyin kendisine karşı – olan yeterlilik inancıdır (Bandura, 1993, 119).

2.5.1.1.2. Öz-Yeterliği Olumsuz Etkileyen Faktörler

Öz-yeterliği geliştirmenin yanında öz-yeterliği olumsuz etkileyen bazı durumlar da bulunmaktadır. Sosyal çevrede değerlendirilme kaygısı öz-yeterliği olumsuz etkileyen bir durumdur (Telch ve diğerleri, 1982, 700). Bunun yanında, her ne kadar zorluklarla başa çıkmak öz-yeterliğin bir sonucu olsa da ve desteklese de, gerçek dışı hedefler koymak sürekli başarısızlık getirerek motivasyonu, dolayısıyla da bireylerin öz-yeterliklerine olan inançlarını düşürür (Bandura, 1991a, 101). Dolayısıyla gerçekçi ve elde edilebilir hedefler koymak önemlidir (Bandura, 1982, 134). Bunun yanında Bandura ve Schunk da (1981, 586) kesin ve açık hedeflerin muğlak hedeflerden daha faydalı olduğuna değinmiştir. Bunlar için de öz değerlendirmeyi doğru yapabilmek gerekir ve bu da etkinlikten etkinliğe farklılık gösterebilir (Bandura, 1994, 8; Pajares, 1996, 546; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, 210).

Her ne kadar öz-yeterlik performansı etkileyen bir faktör olsa da, beklentiler davranışların tek belirleyicisi değildir. Belli performansların sergilenebilmesi için, öz-yeterlik inancının yanında gerekli beceri ve teşvik unsurlarına da ihtiyaç vardır (Bandura, 1977, 195). Bireylerin bazı becerilere sahip olmalarıyla bu becerileri farklı durumlarda harekete geçirip kullanabilmeleri arasında da farklılık vardır (Bandura, 1983, 467). Bireylerin bu becerilere sahip olma ve be becerileri kullanmaları üzerindeki bireysel yargıları, performansları üzerinde etkilidir. Dolayısıyla, öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler, her ne kadar belli becerilere sahip olsalar da, bunu performansa dönüştürme başarıları, yüksek öz-yeterlik sahibi bireylere göre daha düşüktür; ve belli becerilere sahip olmayan bireyler her ne kadar yüksek öz-yeterlik inancına sahip olsalar da başarı yakalama şansları bu becerilere sahip olanlardan daha düşük olur.

Bunların yanında, bireyin kendinden şüphe etmesinin etkileriyle ilgili de bazı görüşler vardır. Bandura (1994, 2) becerilerinden şüphe duyan bireylerin zorluklar

karşısında çabuk pes ettiklerine, başarısızlıklar sonucunda yavaş toparlandıklarına ve stres ve depresyona çabuk düştüklerine değinmiştir. Bandura'ya (1993, 118) göre, bireylerin kişisel şüphelerle savaşıırken yüksek başarı sağlayabilmeleri çok zordur. Bandura (1993, 134) bu noktada bir de düşük öz-yeterlik inancının depresyon ve kaygıya sebebiyet verdiğinin üzerinde durmuştur. Benzer şekilde Pajares de (1996, 544-545) düşük öz-yeterliğin stres, depresyon ve dar bakış açısına sebep olduğunu belirtmiştir. Bunun aksine, bireysel şüphe, öğrenme konusunda itici bir güç olarak ortaya konulmuş (Bandura, 1982, 123; Bandura ve Cervone, 1983, 1027), fakat öğrenmede kullanılacak becerilerin başarılı bir şekilde kullanılmasının karşısında bir engel teşkil edeceğine de değinilmiştir (Bandura ve Cervone, 1983, 1027). Kendinden şüphe etme üzerine yapılan bir çalışma sonucunda ise, Bandura ve Locke (2003, 96) bireylerin bazı durumlarda kendilerinden, dolayısıyla belirli bir işi başarabilme konusundaki becerilerinden şüphe etmelerinin, yeni bilgi ve beceriyi öğrenmede teşvik edici olabileceğine değinmiştir. Bu noktadan hareketle, bireylerin öz-yeterlik inancına sahip olmalarının onların başarı ve performanslarını düşüreceği gerçeğinin yanı sıra, bazı durumlarda da bireyin kendi becerilerine şüpheyle yaklaşmalarının teşvik edici de olabileceği sonucuna varılabilir.

2.5.1.1.3. Öz-Yeterliğin Oluşum ve Gelişimi

Öz-yeterlik inançları, bireylerde küçük yaşlarda oluşmaya başlayan bir olgudur (Bandura ve diğerleri, 1996, 1206). Bandura (1994, 9-14) hayatın farklı dönemlerinde farklı yeterliliklere ihtiyaç duyulduğuna ve öz-yeterliğin farklılık gösterdiğine değinmiştir: Buna göre; öz-yeterlik oluşumu keşfetme deneyimleriyle başlar ve olumlu sosyal bilişsel yeterlilik ve öz-yeterlik inançlarının gelişebilmesi için başarılı deneyimler gerekir. Zaman ilerledikçe, çocuklar kendi becerileriyle ilgili bilgilerini arkadaş ortamında geliştirirler ve bu noktada arkadaş ilişkileri öz-yeterlik açısından önem arz eder. Bunun yanında okulun da bilişsel yeterliliğin gelişimi ve sosyal tasdiki açılarından yeri büyüktür; öğretmen, sınıf, değerlendirme şekli, grup çalışmaları ve benzeri her türlü unsur bireyi etkiler. Ergenlik zamanı geldiğinde, o zamana kadar kazanılmış olan öz-yeterlik inancı bu dönemdeki problemlerle başa çıkmada etkilidir ve birey hayatında farklı deneyimler edindikçe öz-yeterlik inancı da değişiklik gösterir. Devamında, bireyler yeni ve farklı deneyimler edinirler ve belli bir yaşın üzerine geldiklerinde de fiziksel değişimlerin yanında bilgi, beceri ve deneyimler birikimi

edinilmiş olur ve bilgi ve beceriler hakkında yeni değerlere varılır. Diğer yandan Schunk ve Pajares (2002, 4-8), öz-yeterlik gelişimini; öz-yeterlik oluşumunun ilk başlangıç noktası olan “ailesel etki,” model almanın ve gözlemin etkili olduğu “arkadaş etkisi,” öğrenci katılımının önem arz ettiği “okulun etkisi” ve eğitimdeki “geçici etkiler” olarak ele almıştır.

Öz-yeterlik, kişiden kişiye farklılık gösteren, bireysel farklılıklardan etkilenen (Schunk ve Pajares, 2002, 13; Torkzadeh ve Dyke, 2002, 481) ve durumdan duruma, görevden göreve değişiklik gösterebilecek ((Bandura, 1994, 8; Pajares, 1996, 546; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, 210) bir kavramdır. Bu kavramın kişiden kişiye ve durumdan duruma farklılık göstermesi, genel anlamda kültür (Bandura, 2001, 16) ve deneyimden (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, 210) kaynaklıdır. 2013 yılında Huang (2013, 1) tarafından yapılmış, toplamda 187 çalışmanın meta analizi olan çalışması; “erkeklerin genel etki anlamında kadınlardan az bir farkla öz-yeterliğe daha yatkın oldukları” sonucuna varmış olsa da, Huang’ın bu çalışması, aynı zamanda öz-yeterlikte cinsiyetin yaşa göre de farklılık gösterdiğine ve 23den sonraki yaşlarda öz-yeterliğin daha etkili olduğuna değinmiş, dolayısıyla da, öz-yeterlikte en önemli noktanın deneyim olduğuna dikkat çekmiştir. Hayat süreci boyunca, karşılaşılan olaylar ve edinilen deneyimler ve bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik inançları; davranışların yerleşmesinde, değiştirilmesinde veya tamamen kaybolmasında etkili olan işlemlerdir (Yazıcı, 2007, 396). Ek olarak, bireylerin kendi öğrenmelerine karşı sahip oldukları öz-yeterlik, önceki yaşantıları ve deneyimleri, kişisel özellikleri ve aldıkları sosyal desteğe göre farklılık gösterir (Schunk ve Pajares, 2002, 13). Bu durumda, bireylerin öz-yeterlik inançları onların beklentilerine ve hareketlerine yön verirken, kazanmış oldukları deneyimler de bireylerin öz-yeterlik inançlarını etkiler. Ayrıca, yeni deneyimler öz-yeterliği etkilerken, bu etki bireylerin eski deneyimleri çerçevesinde kişiden kişiye farklı etkiler yaratır (Bandura, 1977, 212). Bandura’ya (1991a, 80, 114) göre de deneyimlerin yeri vurgulanmış, önceki hedeflerin, dolayısıyla da başarı ve başarısızlıkların, deneyimlerin, bireylerin motive olmalarında ve yeni hedefler koymalarında yararlandıkları vaatler oldukları ileri sürülmüştür.

2.5.2. Eğitimde Öz-Yeterlik

Öz-yeterliğin, performans, stres, girişimcilik, liderlik ve benzeri alanlardaki etkisinin yanında, eğitim üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Colquitt, Lepine ve

Noe, 2000, 699; Pajares ve Cheong, 2003, 437). Öz-yeterliğin eğitim üzerinde büyük etkisi olduğundan, eğitimde büyük önem arz eder (Kan, 2009, 215). Bunun yanında, eğitim de, öz-yeterliği geliştirici bir süreçtir (Torkzadeh ve Dyke, 2002, 491). Bireylerin öz-yeterlikleri eğitimle geliştirilebilir. Bandura'ya (1993, 136) göre, resmi eğitimin temel amacı öğrencileri, hayatları boyunca kendilerini eğitebilmeleri ve eğitimlerini sürdürebilmeleri için; entelektüel, bireysel inanç ve öz düzenleme becerileriyle donatmaktır. Bandura (1986, 417) güçlü öz-yeterlikleri olan öğrencilerin kendileriyle baş başa kaldıklarında bireysel eğitimlerinin inisiyatifi alabileceklerinin üzerinde durmuştur. Dolayısıyla, bireylerin kendi sorumluluklarını almaları eğitimin en büyük hedefi olmalıdır ve bu da bireysel güven ve yeterlilik inancını gerektirir.

2.5.2.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlikte Etkisi

Pajares (2003, 153) öğretmenlerin, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları öz-yeterlik inançlarını beslemek konusunda etkili olduklarına ve duruma göre fayda veya zararlı etkilerde bulunabileceklerine değinmiştir. Eğitim sürecinde bireyin hep yanında olan, onu destekleyen, bireyin öz-yeterlik duygusunun gelişimine etki eden kişiler, ders sürecinin tümünden sorumlu olan öğretmenlerdir ve onların kendilerine olan güvenleri öğrencilerini de etkiler. Dolayısıyla, öğretmenler öğrenciler için büyük önem arz eder. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin kendilerinin öğretme becerilerine olan güvenleridir (Coladarci, 1992, 324). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998, 233) öğretmen yeterliliğinin; öğretmenlerin belli bir ortamda, gereken öğretim görevlerini başarılı bir şekilde organize edip, yerine getirilebilmesi için kendi yeteneklerine olan inançları olduğunu belirtmiştir.

Bandura (1993, 140) kendi öğretme yeterliliğine karşı sağlam inancı olan öğretmenlerin öğrencilerine üstün deneyimler oluşturduğuna ve öğretmenin kendinden şüphe duyduğu, kendini yeterli hissetmediği sınıflarda öğrencilerin de yeterliliklerinin ve bilişsel gelişimlerinin baltalandığına değinmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olup da öğrencilerini başarıya taşıyabilmeleri için, onların da geçmiş öğretim ve öğrenci başarıları deneyimlerinin yüksek olması gerekir. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998, 220) okul çevresi, öğrenci ve sınıf etkileri ve müdürün tutumu, karar alma şekli, okul toplumu ve okulun genel havasının da öğretmenlerin yeterliliklerine olan inançları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler açısından bakıldığında da, öğrencilerin kendilerinin performans sonuçlarını nasıl

yoruıladıkları, onların çevre ve kendilerine olan inançlarını etkiler, bu da onların gelecek performanslarını etkiler (Pajares, 1996, 544). Buna göre, iyi performans sergilediğini ve daha becerikli hale geldiklerini düşünen bireylerin öz-yeterlikleri de gelişir (Schunk ve Pajares, 2002, 13). Kısacası, kazanılan iyi deneyimler yeterliliğe olan inancı; bu inanç gösterilen istek, gayret ve devamlılığı; gösterilen istek, gayret ve devamlılık performansı; ve performans da tekrardan yeterliliği güçlendiren bir döngüdür (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, 234).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları; onların koydukları hedeflere ulaşma çabalarını ve isteklerini etkileyen bir faktördür (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, 223). Öğretmenlerin öz-yeterlik inancına sahip olmaları, öğretmenlerin daha çok çaba harcamaları, sorumluluklarının daha fazla farkında olmaları ve çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini kullanmalarına sebebiyet vererek, öğrencilerini başarıya götüren önemli bir faktördür (Ashton ve Webb, 1986: Akt. Coladarcı, 1992, 326; ; Woolfolk ve Hoy, 1990, 81; Bandura, 1993, 140; Henson, 2001, 4; Aydede, 2009, 53). Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları çaba, yöntem ve stratejiler, onların derslere daha fazla iştirak etmelerine, bilgi ve ortama değer vermelerine, öğrenebileceklerine dair kendilerine güvenmelerine, dolayısıyla da motive olmalarına sebebiyet vererek, onları başarıya taşıyabilir. Diğer bir taraftan, öğretmenlerin, öğrencilerin kendileriyle ilgili yanlış hüküm ve fikirlerini belirleyip değiştirmeleri de başarı ve düzgün bir işleyiş için önem arz eder (Pajares, 2003, 154). Bu noktadan hareketle, öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri başarıya taşırken onların motivasyon ve öz-yeterlik inançlarına da katkı sağladığı sonucuna varılabilir. Dolayısıyla öğretim konusunda ve öğrencilerini başarıya taşıma konusunda öz-yeterlik inancı olan bir öğretmenin, öğrencilerini başarıya taşıması kaçınılmazdır. Her bir; kişilik, işe iştirak, öz-yeterlik, değer ve ortam faktörünün başarı üzerinde etkisi olduğu Colquitt, Lepine ve Noe (2000, 700) tarafından da ortaya konulmuştur. Öğrenmeye katkı sağlayan ortam hazırlama görevinin yoğun olarak öğretmenlerin yetenek ve öz-yeterliklerine bağlı olduğu, sınıf atmosferinin de öğretmenlerin kendi öğretim yeterliliklerine olan inançlarıyla belirlendiği ortaya konmuştur (Bandura, 1993, 140). Buradan hareketle, başta öğretmen olmak üzere, eğitim alanındaki her bir ortam unsuru bireylerin öz-yeterlik ve başarılarını etkiler.

Özetle, öz-yeterlik, bireylerin motivasyon, performans ve başarıları üzerinde büyük önem arz eden ve öğretilen bir özelliktir. Dolayısıyla da, bireylerin kendilerine olan inançlarını ortaya koymak yapılan bazı çalışmalar ve araştırmalar için gerekli bir veridir. Bireylerin kendileriyle ilgili öz-yeterlik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla şu ana kadar uzun ve detaylı ölçekler de, kısa ve genel ölçekler de kullanılmıştır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, 219). Öz-yeterlik, farklı alanlarda veya konularda ölçülebilecek bir özellik olduğu ve öz-yeterliğin genel veya bir alana özel olabileceğinden dolayı öz-yeterliği ölçebilmek için genel ve alana özgü olmak üzere çeşitli ölçekler bulunmaktadır.

2.5.2.2. Yazma Eğitiminde Öz-Yeterlik

Eğitimde öz-yeterliğe bakıldığında, bireylerin akademik yeterliliklerine karşı olan inançları, onların isteklerini etkiler (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992, 673). Bu durum, motivasyonu da tetikleyecek bir durum olarak ele alınabilir (Schunk ve Pajares, 2002, 16). Ek olarak, bireylerin başarmak için sahip oldukları yeterlilik algısının hedef koyma ve akademik başarıya ulaşma açılarından motive edici bir unsur olduğu iddia edilmiş, aynı zamanda hedef belirleme ve öz-yeterlik inancının bir arada bireylerin akademik başarısına katkı sağladıkları ortaya konmuştur (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992, 673-674). Zimmerman ve Bandura (1994, 858) ve Pajares (1996, 552), akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı direkt olarak ve not hedeflerini yükselterek endirekt olarak etkilediğini vurgulamıştır. Bunun yanında, Schunk ve Pajares de (2002, 3) kendilerini öğrenme ve bir görevi yerine getirmek için yeterli gören bireylerin daha fazla çalıştıklarını, daha fazla iştirak ettiklerini, zorluklara karşı daha fazla ısrarcı olduklarını ve daha başarılı olduklarını vurgulamıştır.

Bireylerin almış oldukları eğitimin çıktılarının bir göstergesi olarak ele alınabilecek yazma dersleri de belli kuralların uygulandığı bir süreç olmanın ötesinde biliş ve düşünceleri içeren bir sanattır. Dolayısıyla, yazma belli kuralların uygulandığı bir süreç olmanın yanında ve dışında, duygu ve düşüncelerin de içinde olduğu bir çeşit sanattır; ve böylelikle yazma becerisine karşı sahip olunan tutum bu süreçteki başarıyı etkiler.

Yapılan araştırmalar, yazma ve bilişin birebirleriyle alakalı olduğu ve öğrencilerin yazma süreçlerinin alt yapısında bir düşünme süreci olduğunu ortaya koymuştur (Flower and Hayes, 1981, 365). Bu bilgi, bireylerin yazma aktivitesini

düşünce sistemlerinin çerçevesinde gerçekleştirdiklerini, dolayısıyla da bilgi, inanç ve motivasyon gibi unsurların yazmada önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Zimmerman ve Bandura da (1994, 856-858) benzer şekilde; sözel yeteneklerin, akademik istek ve bireylerin yazmadaki kalite standartlarını yükselterek yazmayı geliştirmeye katkı sağladığına değinmiş, yüksek yazmayı kontrol etme yeterliliğine sahip olan öğrencilerin de daha fazla yazma isteği olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yazma kapasiteleriyle ilgili kendilerine olan güvenleri, yazma konusundaki motivasyonlarını ve yazılarını etkiler (Pajares, 2003, 139). Calkins (1994, 175) bu fikri güvenin beceri gelişiminde temel olduğuna değinerek desteklemiştir. Zimmerman ve Bandura (1994, 845) özellikle “yazmada öz-yeterlik” üzerinde durmuş, yazmadaki öz-yeterlik inancının akademik öz-yeterlik ve yazma üzerindeki kişisel yeterlilik standartlarını etkilediğini belirtmiş, yüksek standart ve akademik öz-yeterliğin hedef koyma ve yazma becerilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yazma ve öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmalardan Pajares’in (1996, 554) çalışma sonucu, öğrencilerin öz-yeterliğinin yazma performansları üzerinde direkt etkisi bulunduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar kapsamında, yazmadaki öz-yeterlik inancı ve yazma performanslarının birbirleriyle alakalı olduğunu ortaya koymuştur (Zimmerman and Bandura, 1994, 847; Pajares, 2003, 144). Zimmerman ve Bandura (1994, 858) yazmayla ilgili öz-yeterliğin; dersi başarmak, tatmin edici notlar almak ve gerçekten başarıya ulaşmak için hedeflerle bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Hatta Zimmerman ve Bandura (1994, 859) yaptıkları çalışma sonucunda; öz-yeterlik algısının yazmada kilit bir role sahip olduğuna ve öğrenci hedeflerini ve yazma kalitelerini arttırdığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Kormos’un (2012, 23) fikri de; bireylerin öz-yeterlik inancının yabancı dil öğreniminde yazma etkinliği performansını etkilediği yönündedir. Bu noktadan yola çıkarak, bireylerin yazma konusundaki öz-yeterlik inançlarını beslemek önemlidir. Dolayısıyla, bireylerin, kendi yazma kapasiteleriyle ilgili kendilerini yeterli hissedebilmeleri için belli bir performans ve başarı elde etmeleri daha sonra da bu başarının onların bu konu üzerindeki öz-yeterlik inançlarını desteklemesi önemlidir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, 234).

Öğrencilerin geçmiş başarıları dışında, motive olmaları da önem arz eder. Öğrenciler etkinliklere katıldıkça kendi performanslarıyla ilgili fikir edinebildikleri gibi, hedef koyma ve bilgi işleme gibi kişisel, ödül ve geri besleme gibi durumsal verilerden

etkilenirler (Schunk ve Pajares, 2002, 13). Bu noktada ödüller başarıyla bağdaştırıldıklarında öz-yeterliği geliştirirken, geri besleme de bireyin durumuyla ilgili bilgi verdiği ve motivasyonu sağladığı için öz-yeterlik bilgisinin destekleyicisidir (Schunk ve Pajares, 2002, 16-17). Öğrencilerin yazma kapasitelerini arttırabilmek için süreçle alakalı stratejiler belirlemek, hedefler koymak ve gereken stratejileri ne şekilde kullandıklarına dair geri besleme sağlamak, onların güven ve yeterlilik inançlarını arttırır (Graham, MacArthur, Schwart, Page-Voth, 1992, 322; Shunk and Swartz, 1993, 337). Pajares (1996, 554) ise, bilişsel becerileri öğrenme, modelleme etkileri, niteleyici geri besleme ve hedef koymanın öz-yeterliği geliştirdiğine, bunun da akademik performansı etkilediğine dikkat çekmiştir. Araştırma sonucu, öğrencilerin kendi yazmalarını düzenleyebilmeleri amacıyla kullanmaları gereken stratejilerin öğretmen tarafından modellenerek, belirli eğitim alıştırmalarıyla düzenlenebileceğini ortaya koymuştur (Zimmerman ve Bandura, 1994, 858). Shunk ve Swartz'ın (1993, 338) yazma ve öz-yeterlik üzerine yaptıkları bir çalışma, sonuca dair bir hedeftense sürece dair hedefler koymanın daha iyi olduğu vurgulanmıştır. Sürece dair konulan hedeflerin gelişime dair geri beslemeyle desteklenmesinin, performansı geliştirmede geri besleme olmadığı durumlardan daha etkili olduğu görülmüştür (Shunk ve Swartz, 1993, 353). Yapılan bu çalışmada, sürece dair hedef koyma ve bireylerin gelişimlerine dair geri besleme almalarının öğretim programıyla birlikte, yazma becerilerini, strateji kullanımını ve öz-yeterliği geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Schunk ve Swartz, 1993, 354).

Ayrıca, öğrencilerin yazma için öz düzenleme yeterliklerinin onların başarmak için öz-yeterlik algılarıyla ilişkili olduğunu ve genel başarılarına etki ettiği de ortaya konulmuş diğer bulgulardandır (Zimmerman, 1994, 858). Özetle, bireylerin genel anlamda yazma üzerine kendilerini yeterli hissetmeleri, onları yazma konusunda başarıya taşıyacak bir durumdur.

Kısacası, öz-yeterliğin bireylerin kendi bilgi ve becerileriyle ilgili düşünce ve fikirlerini yansıtan bir inanç olduğundan yola çıkarak, belli becerilerin yanında sahip olunan öz-yeterlik bireylerin motivasyon ve hedeflerini olumlu yönde etkileyerek onları başarılı performanslara taşır. Bireyleri başarıya götüren öz-yeterlik durumu, direkt veya yüksek hedefler doğrultusunda gerçekleşebilir. Dolayısıyla, belli beceri ve performans

deneyimleri, istek, öz-yeterlik ve motivasyonu getirmekle birlikte, bireyleri başarıya da taşır ve bu durum her alanda olabileceği gibi, yazma derslerinde de geçerlidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Türkiye’de Yapılmış Olan Araştırmalar

Kökdemir’in (2003) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışmasının amacı; Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını araştırmak, eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek ve eleştirel düşünme eğitiminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğini görmektir. Çalışmada kullanılmak amacıyla, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) Türkçeye uyarlanmış, eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksekliği açısından, düşük ve yüksek olarak ikiye ayrılan deneklerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve rasyonel modellere uygunlukları açısından karşılaştırılmıştır. Ek olarak, eleştirel düşünme eğitiminin, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırıp artırmadığını ölçmek amacıyla 10 saatlik bir eğitim programı uygulamış ve eğitim alan deneysel grup ile eğitim almayan kontrol grubu verileri SPSS programı aracılığıyla birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Kökdemir (2003, 106, 111-112) eleştirel düşünürlerin daha rasyonel ve kesin olduklarını, akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, ve eleştirel düşünmenin genel bir beceri olduğunu, belli bir alanla sınırlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, eleştirel düşünmenin öğretilabilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu öne sürmektedir.

Akbıyık ve Seferoğlu’nun (2006) araştırmasının amacı; yüksek ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemektir ve bu doğrultuda, öğrencilerin genel akademik başarı, matematik dersi akademik başarı ve fen grubu (Fizik, Kimya ve Biyoloji) dersleri, dil grubu (Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce) dersleri ve sosyal grubu (Tarih ve Coğrafya) dersleri akademik başarı farkları incelenmiştir. Araştırma, seçkisiz yöntemle belirlenen 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüş, veriler Akbıyık tarafından geliştirilmiş olan "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Akademik başarının belirlenmesi için birinci dönem karne notları kullanılmış, akademik başarı farklarının anlamlı olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t testi kullanılarak belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen çalışma sonuçları, yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireylerin akademik başarılarının daha yüksek ve genel anlamda derslerde daha başarılı olduklarını ortaya koymuş; analiz, sentez ve değerlendirme gerektiren ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olabileceği şeklindedir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006, 97-98).

Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi amaçlayan Tümkiye'nin (2011) çalışması, 169'u Biyoloji, 167'si Fizik, 145'i Kimya ve 169'u Matematik bölümünden olmak üzere toplam 650 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmış, SPSS 11,5 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Tümkiye'nin (2011, 227) çalışma sonucuna göre; eleştirel düşünme, bireyleri başarıya taşıyan bir beceridir. Eleştirel düşünmede; kız öğrencilerin “analitiklik,” erkek öğrencilerin de “açık fikirlilik” ve “meraklılık” alt boyutlarında daha iyi oldukları belirlenmiştir (226). Ek olarak, üst sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri alt kategorisi olan “kendine güven” alt sınıflardakine göre daha yüksek çıkmıştır ve bu durum, üst sınıf öğrencilerin daha tecrübeli olmalarıyla açıklanmıştır (226).

Semerci'nin (2010) Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışması, Ağrı İbrahim Çeçen, Erzincan, Fırat, İnönü ve Kafkas Üniversiteleri'ne bağlı eğitim fakültelerine devam eden 1086 dördüncü sınıf öğrencisi ile tarama modelinde yürütülmüş bir çalışmadır. Çalışma kapsamındaki veriler Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmış, SPSS paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Semerci'nin (2010, 865-866) çalışma sonucu; öğretmen adayı öğrenci cinsiyetlerinin eleştirel düşünmelerine herhangi bir etkisinin bulunmadığını göstermiş, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerinin derslerde eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler yaparak geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Akınoğlu'nun (2003) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, eleştirel düşünmenin önemli bir eğitim değerine dönüşmesine yol açan tekno-kültürel değişimi irdelemek, bu konuya literatür çerçevesinde bir bakış açısı getirmektir. Akınoğlu (2003, 17), yapmış olduğu araştırma sonucunda, eleştirel düşünmenin, özellikle dil, sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi konu alanlarında geliştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur.

Eşzamansız çevrimiçi araçlarla bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenmenin öğrencilerin; eleştirel düşüncelerine, akademik başarılarına ve internet kullanımına yönelik tutumlarına etkilerini ortaya koymayı amaçlayan Özdemir'in (2005b) doktora çalışması, son test kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Araştırmaya, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü, 2004–2005 Bahar dönemi, 2. sınıf öğrencisi olan ve aynı zamanda bilgisayara giriş dersi alan 70 kişi katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere proje verilmiş, daha sonra bu projeler iki uzman tarafından öğrencinin projeyi yaparken ürettiği tüm bilgiler ışığında Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceleme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 10 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Özdemir'in (2005b, 98) araştırma sonucu, işbirlikli öğretimin eleştirel düşünmeyi olumlu etkilediği yönündedir.

Aydede'in (2009) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışması, aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz-yeterlik inançlarına ve erişilerine etkisini incelemektedir. Çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş, deneysel bir çalışmadır. 10 hafta süren ve 30'u deney grubu, 34'ü kontrol grubu olmak üzere 64 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada; deney grubunda aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler, kontrol grubunda ise 2006 MEB Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı bir program uygulanmıştır. 'Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği', 'Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği', 'Eriş Testi' ve 'Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz-yeterlik inancı Ölçeği' aracılığıyla toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla bağımsız gruplar t-testi, kovaryans analizi ve frakans analizi teknikleriyle incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucu, ilköğretim Fen ve Teknoloji derslerinde gerçekleştirilen aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve öz-yeterlik inançlarını geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, aktif öğrenme, eleştirel düşünme ve öz-yeterlik inançlarını destekleyici bir öğrenme çeşididir (Aydede, 2009, 165, 168).

Öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili anlayışlarını ve 7. sınıf düzeyinde Türkçe, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve matematik derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamayan Kanık'ın (2010) doktora çalışması, 14 okuldan 70 öğretmenin katılımıyla bir olgu bilim çalışması

şeklinde gerçekleşmiştir. Veriler, öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Kanik'in (2010, 123) çalışma sonucu, öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre sınıflarda geliştirilmesi gereken eleştirel düşünme ortam faktörlerini şöyle sıralamıştır: sınıf mevcudu, sınıf ortamı, sınıfın fiziksel durumu ve öğretmenler arası işbirliği. Kısacası, bu sonuçtan hareketle, sınıf ortamının eleştirel düşünmede önemli yer tuttuğu bir kere daha ortaya konulabilir.

Karakoç'un (2011) gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans araştırmasında, Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemeyi amaçlanmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) ve Eleştirel Düşünce Eğilim Anketi (EDEA) kullanılarak toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Karakoç'un (2011, vi) öğretmen adayları arasında yapmış olduğu araştırmasının sonucu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyelerinin orta ve düşük seviyelerde seyrettiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretmedeki etkilerinin büyük olmasından dolayı üstüne eğilinmesi gereken bir husustur.

Tokyürek'in (2001) yüksek lisans çalışmasının amacı, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmaya, Sakarya merkezden iki, ilçe ve kasaba düzeyinden de birer adet olmak üzere toplamda dört ilköğretim okulundan 100 öğretmen dahil edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket formu aracılığıyla toplanmış, anketteki tutum, bilgi, gözlem ve değerlendirme kategorilerindeki sorular birbirleriyle SPSS 6.0 paket programı aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Tokyürek'in (2001, xiii) çalışma sonucu, öğretmen tutumlarının ve müfredatların öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Gülveren (2007) tarafından, eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş olan doktora tezi çalışması, betimsel ve ilişkisel bir alan araştırmasıdır. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmış, elde edilen veriler SPSS analiz programı aracılığıyla incelenmiştir. Gülveren'in (2007, 158-162) araştırma sonuçları eleştirel düşünmenin cinsiyete, yaşa ve anne-babanın eğitim düzeyine, mesleğine ve gelirin e göre farklılık göstermediği yönündedir. Bu çalışma sonucu, eleştirel düşünme ve akademik başarı arasında yüksek ve olumlu bir ilişki olduğunu, dolayısıyla da eleştirel

düşünmenin akademik başarıyı, akademik başarının da eleştirel düşünmeyi karşılıklı desteklediği yönündedir.

Sarıgül (2005) tarafından, İngilizce hazırlık okumuş veya muaf olmuş 414 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, bu öğrencilerin yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenleri belirlemeyi amaçlayan yüksek lisans çalışması ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler “kişisel bilgi formu” ve “eleştirel düşünme eğilimi testi” aracılığıyla toplanmış, SPSS programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Sarıgül’in (2005, 112-115) çalışma sonuçları; eleştirel düşünmenin, cinsiyet, yaş ve anne-babanın iş, eğitim ve sosyoekonomik durumuna göre değişiklik göstermediğini; bunun yanında okudukları fakülte, burs alıp almama durumları ve mezun oldukları liseye göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuş, burslu ve Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine daha çok sahip olduklarını öne sürmüştür. Bu sonuçlara ek olarak, öğrencilerin İngilizce seviyelerinin eleştirel düşünceleri üzerinde etkili olduğu ve yüksek seviyede dil bilgisine sahip öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak, dil öğrenmenin eleştirel düşünme gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmış, bunun olası sebebinin de yabancı dilin ana dilden daha karmaşık ve düşünmeyi gerektiren bir süreç olması belirtilmiştir.

Bilkent Üniversitesi, birinci sene İngilizce programı kapsamında verilen İngilizce 101 dersi yazma ödevleri ışığında eleştirel düşünme bileşenlerini yorumlamayı hedefleyen, İrfaner’in (2002) gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans çalışması nitel veriler toplanarak gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Çalışma kapsamında toplanan veriler, dersin hocası, iki öğrenci ve yönetici ile yapılan görüşmeler ve öğretmen formları aracılığıyla toplanmış, dersin hocasının eleştirel düşünme bileşenlerini anlaması ve bu bağlamda öğrenciden beklentileri ışığında kategorize etme yoluyla analiz edilmiştir. İrfaner’in (2002, 76) çalışma sonuçları, çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğu 15 haftalık sürecin, öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek ve kullanmalarını sağlamak açılarından yetersiz bir süreç olduğunu; eleştirel düşünme becerilerinin kısa bir sürede öğretilmeyeceğini ve tüm eğitim programına dahil edilmesi gerektiğini; ve bu beceriyi kazandırmaya çalışan öğretmenlerin bu becerileri kullanma ve bu beceriye yönelik materyal hazırlama üzerine eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuştur.

Uğurlu (2010) tarafından, düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünmenin işbirlikçi öğrenme kuramı ile birlikte çocuklarda geliştirilip geliştirilemeyeceğini bulmayı amaçlayan yüksek lisans çalışması, Mersin Özel Toros Koleji İlköğretim Okulu 7A sınıfı 16 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri, eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi amacıyla, çalışmanın başında ve sonunda kapalı uçlu bir anketle toplanmış, anketlerden elde edinilen bilgiler, video kayıtları, katılımcılarla yapılan görüşmeler ve araştırmacının tuttuğu günlük notları ile desteklenmiştir. Daha sonra, elde edilen veriler örnek olay kapsamında betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Ortaya çıkan araştırma sonuçları, işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli yeri olduğu doğrultusundadır (Uğurlu, 2010, 80).

2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilmiş olan Yağcı'nın (2008) yüksek lisans çalışması; tarama modelinde tasarlanmış, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Buna göre, Yağcı'nın (2008, 198-199) araştırma sonucu; eleştirel düşünmenin kazandırılmasında öğretmenin rolünün büyük olduğu; öğretmenlere eleştirel düşünme üzerine eğitim vermenin önem arz ettiği; ve eleştirel düşünmenin öğretilmesi için sınıfların fiziksel koşullarının ideal hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun dışında, çalışma sonucu, zaman, ortam ve ekonomik külfetin eleştirel düşünme etkinliklerini etkilediğini savunmaktadır (191).

Türkmen-Dağlı'nın (2008) gerçekleştirmiş olduğu doktora çalışması, öğretmenlerin, öğretim sürecinin üç ana aşaması olan; ders planlama, ders uygulama ve ders üzerine yansıtmaya, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ne şekilde en dahil ettiklerini araştırmayı ve öğretimin bu boyutunun öğrenciler üzerindeki etkisini, dördüncü sınıf Türkçe dersleri kapsamında değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, üç ilkokuldan üç öğretmenin katılımıyla, karşılaştırmalı durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiş; veriler, sınıf içi gözlemler, öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler, öğrenciler tarafından tutulan günlükler ve belgeler aracılığıyla toplanmış; ve içerik analizi yapılarak anlamlandırılmıştır. Türkmen-Dağlı'nın (2008, 247-248) çalışma sonucu; öğretmen yetiştirme programların önemli olduğunu ve materyallerin

eleştirel düşünme öğretiminin önünde önemli bir engel oluşturabileceğini ortaya koymuştur. Ek olarak, etkileşim ve merakın öğrencileri eleştirel düşünme konusunda motive edici faktörler olduğu belirlenmiştir (v).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumlarını ve eleştirel düşünme öğretimi konusundaki öz-yeterlik inançlarını, performans ve kazanım yeterlikleri açısından incelemeyi hedefleyen Akdere'nin (2012) doktora çalışması; kesit-tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Çalışmaya Türkiye'nin yedi bölgesinden, on dört devlet üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları dahil edilmiştir. Çalışma kapsamındaki veriler, araştırmacı tarafından geliştiren “eleştirel düşünme testi,” “eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutum ölçeği,” “eleştirel düşünme öğretimine yönelik öz-yeterlik ölçeği” ve “katılımcı bilgi formu” kullanılarak toplanmış ve SPSS programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Akdere'nin (2012, 151-152) yapmış olduğu çalışma sonucu; eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğretmen eğitiminin önemini ortaya koymuş ve eleştirel düşünmeyi öğretmenin temelini öğretmenleri eleştirel düşünme ve bu alanda öz-yeterlik anlamında yetiştirmek olduğuna değinmiştir. Çalışma sonucu; eleştirel düşünmede öğretmenlerin model olmalarının önemini; değerlendirme araçlarına olan ihtiyacı; ve eleştirel düşünmenin başarı için gerekli olması –üniversite giriş sınavı gibi yerlerde önem arz etmesi– ihtiyacını ortaya koymuştur (152-153). Ek olarak, eleştirel düşünmeye karşı öğretmen tutumları ve öz-yeterlik inançlarının ilişkili olduğu sonucuna varılmış, bunun yanında cinsiyet ve motivasyonun eleştirel düşünme üzerinde hiçbir etkisi bulunmadığı saptanmıştır (v).

Şenkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olan ve yabancı dilde yazma programı içinde eleştirel düşünme becerileri kullanımının öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirilmesindeki başarısını inceleyen yüksek lisans tezi, 40 hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, okulun ölçme değerlendirme bölümünde görev yapan öğretim elemanları tarafından geliştirilen “dereceli puanlama ölçeği” aracılığıyla toplanmış, öğrencilerin akademik başarıları da 2003-2004 öğretim yılı ikinci dönemindeki son sınavdaki yazma bölümünden alınan puanlarla belirlenmiştir ve veriler SPSS programı aracılığıyla anlamlandırılmıştır. Şenkaya'nın (2005, 87-88) araştırma sonuçları şu şekildedir: Eleştirel düşünme becerilerini temel alan yaklaşımı, İngilizce paragraf yazma becerisinin geliştirilmesinde gelenekselden

daha etkilidir. Eleştirel düşünme yaklaşımı; kelime seçmede doğruluk ve çeşitliliği, paragraf içeriği ve organizasyonunu ve dil kullanma becerisini geliştirme açılarından önem arz eder. Kısacası, yazma dersinde eleştirel düşünme kullanımı, öğrencilerin dil kullanımında daha başarılı olmalarında bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (v).

Doktora tezi olarak hazırlanmış olan Akar'ın (2007) çalışmasının amacı; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ederek ortaya koymaktır. Yapılan çalışma, 2005-2006 öğretim yılı Nisan ve Mayıs aylarında, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altısı 2004 programını uygulayan, altısı ise normal programa göre belirlenmiş olan toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleşmiştir. Araştırmada, çalışma için Türkçe'ye uyarlanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X ve diğer veriler için akademik benlik kavramı ölçeği, karne notları ve öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 13.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Akar'ın (2007, 89-93) çalışma sonucu 6ncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geleneksel eğitim faaliyetleri sebebiyle yetersiz olduğu; yaş ve cinsiyetin eleştirel düşünceleri üzerinde bir etkisi olmadığı; okul başarı puanları ve akademik benlik algısının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini açıklamada etkili oldukları; ve derslerde eleştirel düşünmeye yönelik aktivitelere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Akbıyık'ın (2002) yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğu çalışmanın amacı yüksek ile düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemektir. Bu amaçla, bu iki grubun genel akademik başarısı, matematik dersi akademik başarısı, fen grubu (Fizik, Kimya ve Biyoloji) dersleri akademik başarısı, dil grubu (Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce) dersleri akademik başarısı ve sosyal grubu (Tarih ve Coğrafya) dersleri akademik başarısı farklılıkları incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında 71, 9. sınıf öğrencisi çalışmaya dahil edilmiş, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Akademik başarılar ise 2001-2002 1. Dönem karne notları

aracılığı ile belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında ve Microsoft Excel elektronik tablolar programı ile analiz edilerek, aritmetik ortalama ve t değerleri hesaplanmıştır. Akbıyık (2002, 69-72) eleştirel düşünme üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda şunları ortaya koymuştur: Yüksek eleştirel düşünme becerisi yüksek akademik başarıyı da beraberinde getirir; eğitim için hazırlanan programlar, kitaplar ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik hazırlanmalıdır; ve eğitimcilerin eleştirel düşünme üzerine eğitim almaları gerekmektedir.

Alkaya (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma; eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada, eleştirel düşünme becerileri, kubaşık öğrenme tekniklerinden olan “öğrenci takımları başarı bölümleri (Ö.T.B.B)” tekniğiyle birlikte kullanılmıştır. Araştırma, ön-test-son-test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmış, çalışmaya Mardin-Dargeçit ilçesinin bir ilköğretim okulunda bulunan iki 4.sınıf şubesi dahil edilmiştir. Araştırmada; Eleştirel Düşünme Becerileri Görüşme Formu, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Görüşme Formu, Haftalık Değerlendirme Sınavları, Araştırma Güncesi, SED Ölçeği ve Başarı Testi kullanılmıştır. Böylece nicel olarak elde edilen bulgular nitel olarak da kontrol edilmiş ve desteklenmiştir. Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Alkaya’nın (2006, 106-108) araştırma sonuçları; eleştirel düşünmeye yönelik eğitimin öğrencileri başarıya taşıdığını; bu beceriyi öğretmede öğretmenin rolünün büyük olduğunu ve onlara da gerekli eğitimin verilmesi gerektiğini; eleştirel düşünmenin tüm derslerde kullanılabilirliğini ve bu becerinin başarıyı artırma ile kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aybek’in (2006) gerçekleştirdiği doktora tezi çalışmasında, 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 öğretilen eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş, çalışmaya 22 deney 1, 27 deney 2, 27 kontrol grubunda olmak üzere 76 öğrenci dahil edilmiş, araştırmada, ön-test – son-test kontrol

grubu deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmada Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmış, veriler SPSS 10 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Aybek'in (2006, 174-176) çalışmasının sonucunda; eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenlerde mevcut olması gerektiği ve öğretmen adaylarına kazandırılabilmesi için hem dersler içerisine yayılarak, hem ayrı konu bazında hem de ders dışında sosyal ve kültürel etkinliklerle verilmesinin uygun olduğuna; eleştirel düşünme eğitiminin alt sınıflardan itibaren başlaması gerektiğine ve eğitim kademeleri ve ülke genelindeki sınavların da eleştirel düşünme bağlamında hazırlanması gerektiğine değinilmiştir.

Kaloç'un (2005) yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğu araştırmanın amacı, Bitlis İli orta öğretim kurumlarında öğrenim gören 9.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde olup, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bitlis İli okullarından; Bitlis Beş Minare Lisesi, Selahattin Eyyubi Özel Lisesi, Bitlis Anadolu Lisesi ve Bitlis Anadolu Öğretmen Lisesinde 9. sınıfta öğrenim gören 153 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki veriler, Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 10 paket programı kullanılmıştır. Kaloç'un (2005, 106) orta öğretimde eleştirel düşünmenin ne düzeyde olduğunu ve eleştirel düşünme becerilerinin düzeylerinin hangi etmenler tarafından etkilendiğini konu alan çalışma sonuçları; eleştirel düşünme becerilerinin yaşa, cinsiyete, ilköğretim türüne ve anne-babanın eğitim ve gelir düzeyine göre farklılık göstermediğini; Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu; ve boş zamanlarında gazete ve kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir'in (2005a) gerçekleştirmiş olduğu çalışma, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışmada survey modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuş, verilerin analizi SPSS 11 paket

programında gerçekleştirilerek yorumlanmıştır. Özdemir (2005a, 14-15), yapmış olduğu, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaya yönelik çalışmasının sonucunda; cinsiyet, ders alanları, doğum yeri ve anne-baba öğrenim ve gelir durumunun eleştirel düşünme üzerinde etkili olmadığını; bunun yanında, aile, eğitim, toplumsal yapı, okuldan alınan eğitim, doğuştan gelen özellikler ve eleştirel okuma ile problem çözmenin eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Çalışkan'ın (2009) gerçekleştirmiş olduğu çalışma, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıflar Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara Elmadağ'daki Lalahan ve Yaşar Doğu İlköğretim okullarında gerçekleştirilmiş, deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki veriler Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğiyle toplanmış, SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışkanın (2009, 68) yapmış olduğu çalışma sonucunda; öğrencilerin özgür ve işbirliği grupları içerisinde araştırma ve tartışma yapmalarının, dolayısıyla ortamlarının işbirlikçi ve özgür olmasının, onların eleştirel düşüncelerini geleneksel öğretime göre geliştirdiğini ortaya konulmuştur

Aldan-Karademir (2013) tarafından gerçekleştirilmiş olan doktora çalışmasının amacı, “öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırmada tarama modelinde betimsel çalışma kullanılmış, nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Nicel örnekleme Eğitim Fakültelerinin Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programı dördüncü sınıf öğretmen adayları, nitel çalışma grubunu ise Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen adayları içerisinden düşük ve yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu saptanan 24 gönüllü oluşturmuştur. Nicel veriler “öğretmen öz-yeterlik ölçeği,” “kişisel bilgi formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş “öğretmen adayı sorgulama becerileri ölçeği” aracılığıyla toplanmış, SPSS 18 ve Lisrel 8.54 aracılığıyla analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; bireylerin sorgulama becerilerinin cinsiyet, Anabilim Dalı ve anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermeyip, baba eğitim durumuna göre farklılaştığını; bireylerin eleştirel

düşünme becerilerinin cinsiyet ve Anabilim Dalına göre farklılık göstermeyip, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaştığını; öğretmen öz-yeterliklerinin anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermeyip, cinsiyet ve Anabilim dalına göre farklılaştığını; öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin ortalamanın üzerinde, öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin ise ortalama düzeyde olduğunu; sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerin öğretmen öz-yeterlikleri üzerinde zayıf bir etkiye sahip olduğunu; öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünmeye açık oldukları ve karşılarına çıkan engelleri aşmaya çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur.

2.6.2. Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Torres ve Cano'nun (1995) gerçekleştirmiş olduğu çalışma, ziraat fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin, eleştirel düşüncelerine olan etkisini araştırmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler son sınıf öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçilmiş, eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri hakkında öğrenci verilerini toplamak için Gelişimsel Bilişsel Beceri Testi (The Developing Cognitive Abilities Test) ve Yerleşik Desen Grup Testi (The Group Embedded Figures Test) kullanılmıştır. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, eleştirel düşünmenin %9'unun bireylerin öğrenme stillerinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, bireylerin öğrenme stillerinin derslerde göz önünde bulundurulması, onlara eleştirel düşünmeyi daha başarılı bir şekilde öğretmek için önemlidir ve bu durumdan dolayı; dersler planlanırken ve aktarılırken farklı öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmalı ve çeşitli metot, materyal ve değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır (Torres ve Cano, 1995, 59-60).

Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton ve Chang'ın (2000), Hong Kong'daki bir üniversitenin 122 Çinli 1nci, 2nci ve 3ncü sınıf hemşirelik lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine gerçekleştirdikleri deneysel çalışma, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile gerçekleştirilmiş, analizlerde ANOVA ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Ip ve diğerlerinin (2000, 84) çalışma sonucu; bireylerin okudukları sınıf seviyesiyle, eleştirel düşünme eğilimleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu, buna göre sınıflar ilerledikçe ve deneyim arttıkça bireylerin eleştirel düşünme seviyelerinin de arttığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin, batıdaki diğer çalışmalarla tutarlı bir şekilde, eleştirel düşünme alt boyutlarından; en az “doğruyu arama,” en fazla da “meraklılıktan” not aldıklarını belirtmiştir.

Lee'nin (2004) doktora tezi olarak hazırlamış olduğu çalışmanın amacı, bireysel ve online işbirlikli öğrenmenin lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışma kapsamında kullanılan durum çalışması, EDP1350 dersine dahil edilmiş, süreç öncesinde, öğrencilere bir teknolojiye hazırlık anketi uygulanmış, sonrasında da bütüncül eleştirel düşünme rubrik kullanılarak öğrencilerin çalışma sonrasındaki eleştirel düşünme durumlarındaki değişim ölçülmüştür. Yapılan nicel çalışma, 80 öğrenciden toplanan ön ve son-test sonuçları ve memnuniyet ölçeği sonuçları aracılığıyla toplanmıştır. Lee'nin (2004, 105, v-vi) çalışmasının sonucu; her iki gruptaki öğrencilerin de durum çalışmasından memnun olduğu şeklindedir. Fakat, bunun yanında, çoğu çalışmanın aksine; lisans öğrencileriyle yapılan bireysel ve işbirlikçi öğrenme stratejilerinin kullanımlarının, eleştirel düşünmenin gelişimi açısından herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmıştır.

Yeni mezun hemşirelerin eleştirel düşünme ve karar vermede güvenlerinin birbiriyle ilişkisini inceleyen Hoffman ve Elwin'in (2004) çalışmasında bireylerin eleştirel düşünme ve karar vermede güvenlerinin ilişkisi, demografik bilgi ölçeği, Watson ve Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Aracı (WGCTA) ve Karar Vermede Güven Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler aracılığıyla yapılmış, sonuçlar SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Hoffman ve Elwin'in (2004, 11) hemşirelerin eleştirel düşünceleri üzerine yapmış olduğu çalışmasının sonucu; önceki olumlu veya hiçbir ilişki bulamayan çalışmaların aksine, eleştirel düşünme ve karar verme arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, hemşirelerin eleştirel düşüncelerinin iyiye gitmesinin, karar verme konusunda kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilediği; eleştirel düşüncelerinin kötüye gitmesinin ise onların karar verme konusunda kendilerine olan güvenlerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Burbach, Matkin ve Fritz'in (2004) çalışması; aktif öğrenmeyi teşvik eden giriş seviyesindeki liderlik kursunun eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini görmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma deneysel olarak gerçekleştirilmiş, Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi kullanılmıştır. Çalışma sonucu, liderlikte aktif öğrenmenin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği bulgusunu ortaya koymuştur.

Greenlow ve DeLoach'um (2003) çalışmalarının amacı; ekonomi, lisans öğrencilerinde, elektronik görüşmeyi eleştirel düşünme becerilerini geliştirme metodu olarak tanıtmaktır. Greenlow ve DeLoach (2003, 47) yaptıkları incelemede; elektronik

tartışma yönteminin, öğrencilerin yazılı çalışma ve sınıf tartışması etkinliklerini birleştirdiğinden dolayı, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır.

McEwan'ın (1994) çalışması, işletme eğitimi derslerinde eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için etkili stratejileri belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmaya, Kuzey Karolayna'daki 50 liseyi temsil eden altmış-yedi işletme öğretmeni katılmıştır. McEwan'ın (1994, 99) yapmış olduğu çalışma; sınıflarda tartışmayı teşvik etme, öğrencilerin düşünebilmesi için yeterli zaman tanıma, etkileşimli öğrenmeyi teşvik etme, bireysel düşünmeyi takdir etme ve ilham verme/tetiklemenin, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirebilmeleri için etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre ortaya çıkan en etkili eleştirel düşünme teknikleri; çalışmaları tamamlamak, durum çalışmaları ve tartışmacı/eleştirici yazma olmuştur.

Daud ve Hausin'in (2004) çalışması, bilgisayar programlarının İngilizce eğitiminde, eleştirel düşünmeyi geliştirebilirliğini ele almıştır. Bu noktada, Malezya Uluslararası İslam Üniversitesinden 40 İngilizce eğitimi alan öğrenci yapılan deneysel çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan deneysel çalışmada kontrol grubu ebedi bir eseri manüel olarak, deneysel grup ise uyumu ortaya çıkaran “concordancer” adlı bir bilgisayar programıyla analiz etmişlerdir ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine veriler Cornell Eleştirel Düşünme Testi aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak, deneysel grubun kontrol grubuna nazaran daha başarılı olduğu saptanmıştır. Daud ve Husin'in (2004, 477) gerçekleştirmiş oldukları çalışma, dil öğretiminde bilgisayar programlarından yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşüncelerine olumlu etkide bulunduğunu ortaya koymuştur.

Laird'in (2005) Michigan Üniversitesinde 2000-2001 eğitim-öğretim yılında, 289 kişi üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışması, deneyimde çeşitliliğin öğrenciler üzerindeki bireysel ve sosyal etkilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmada, ulusal araştırma projesi için geliştirilen Sınıf Temelli Düşünme ve İletişim Ölçeği (CBSTI) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Bu çalışmaya göre; çeşitli derslere katılan, böylelikle çeşitli deneyimler, bilgi ve bakış açılarına maruz kalan ve çeşitli akranlarla olumlu iletişime geçen bireylerin akademik güvenleri, daha fazla olmakla birlikte, bu bireyler sosyal çalışmalara daha yatkın ve eleştirel düşünmeye eğilimli bireyler oldukları

sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, bu çalışma, deneyimde çeşitliliğin, bireylerin bazı açılardan gelişimlerini desteklediği sonucuna da varmıştır (Laird, 2005, 384-385).

Davidson ve Dunham'ın (1996) çalışması, 36 Japon öğrenci ile bir yıllık yoğun akademik İngilizce öğretimi sonucunda eleştirel düşünmedeki gelişimi görmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, kontrol grubuna içerik bazlı yoğun İngilizce eğitimi verilirken, deney grubuna eleştirel düşünme üzerine ek çalışmalar sağlanmıştır ve sonucunda Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazma Testi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Davidson ve Dunham'ın (1996, 3) araştırma sonucu; eleştirel düşünmenin İngilizce dili eğitiminin bir parçası olarak öğretilebileceğini ve eleştirel düşünme eğitimi alan bireylerin Ennis-Weir yazma testinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan Baker ve Rudd'un (2001) çalışması, 1999 bahar, yaz ve son bahar dönemlerinde, son sınıf proje planlama ve değerlendirme sınıfından 32, iki eğitici metot kursundan 4 ve 14 olmak üzere 18, toplamda 50 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada, veri toplamak amacıyla Yaratıcı Düşünme için Torrance Testi (TTCT) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 7.5 paket programı kullanılmıştır ve Baker ve Rudd'un (2001, 182-183) araştırma sonucuna göre, üniversite eğitiminin öğrencileri yaratıcı ve eleştirel düşünür yapmada az bir etkisi bulunmaktadır ve yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi başarılı bir şekilde kullanmak için ders programını o kapsamda hazırlamak gerekmektedir.

Aliakbari ve Sadeghdaghighi (2013) tarafından gerçekleştirilmiş eleştirel düşünmeye yönelik çalışmanın amacı, eleştirel düşünme engelleri kapsamında öğretmen görüşlerini ortaya koymak ve en belirgin eleştirel düşünme engellerini belirlemektir. Çalışmaya, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için önündeki engelleri kaldırmanın faydası olacağı farzedilerek başlanmış, eleştirel düşünmeyi öğretirken olası engelleri belirlemek için 25-60 yaş arası 100 İngilizce eğitimcisiyle çalışılmıştır. Çalışmada Shell tarafından geliştirilmiş “Eleştirel Düşünmeyi Öğretmedeki Fark Edilen Engeller” ölçeği kullanılmış ve elde edilen sonuçlar, önem sırasına göre; öğrenci karakteri, öğretmen öz-yeterlik eksiklikleri ve öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda yeterince bilgi sahibi olmamalarının eleştirel düşünmeyi öğretme karşısındaki en belirgin engeller olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Özetle, mevcut çalışma kapsamında yapılmış olan ilgili araştırmalardan genel anlamda çıkarılabilecek sonuçlar şu şekildedir:

- Eleştirel düşünme başarıyı, başarı da eleştirel düşünmeyi destekler;
- Deneyim eleştirel düşünmeyi olumlu etkiler;
- Cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde herhangi bir etkisi yoktur
- Eleştirel düşünme, öğretilebilir ve geliştirilebilir bir kavramdır;
- Eleştirel düşünme belli alanlarla sınırlı olmayan, genel bir beceridir;
- Derslerde eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler kullanmak, derslerin eleştirel düşünme bağlamında hazırlanması gerekir;
- İşbirlikli öğrenme, eleştirel düşünmeyi olumlu etkiler;
- Aktif öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme ve öz-yeterlik inançlarını geliştirir;
- Eleştirel düşünme ortam faktörleri (sınıf mevcudu, sınıf ortamı, sınıfın fiziksel durumu, öğretmenler arası işbirliği), okuma, merak, eğitim, problem çözme, araştırma, tartışma, özgür olma, durum çalışmaları ve zaman eleştirel düşünme gelişimi için önemlidir;
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin önemi büyüktür; öğretmenler de eleştirel düşünme üzerine eğitim almalıdırlar;
- Yabancı dil öğrenimi eleştirel düşünmeyi geliştirir;
- Eleştirel düşünmeyi öğrenme/öğretme kısa sürede gerçekleşmez, uzun bir süreç gerektirir;
- Eleştirel düşünme bazlı yazma becerisi eğitimi, geleneksel eğitimden daha etkilidir.

Eleştirel düşünmeyi öğretirken, bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. TEZİN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel ve nicel yöntemleri kapsayan, karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem olarak kullanılan desende; yapılan deneysel çalışma sonucunda, öncelikle nicel verilerin toplanıp, daha sonra nitel verilerin niceli desteklemesi için toplandığı “açıklayıcı/explanatory” desenden faydalanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 13, 266; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, 561).

3.1.1. Desen 1 – Nicel (Deneysel) Desen

Araştırmanın verilerine ulaşmak için kullanılan yöntemlerden biri deneysel modeldir. Bu çalışmayla İngilizce zorunlu hazırlık derslerinde eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik hazırlanan etkinliklerin eleştirel düşünme ve öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmış bu doğrultuda deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel model, doğrudan araştırmacının kontrolü altında yapılan, neden sonuç ilişkilerini belirlemek amacı güden, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği, karşılaştırılabilir işlemler, uygulamalar ve onların etkilerini inceleyen, gözlenmek istenen verilerin incelendiği araştırma modelleridir (Postlethwaite, 2005, 3; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, 13, 191; Fraenkel ve diğerleri, 2012, 265). Buna göre, deneysel çalışmanın gerekliliklerinden olan; katılımcıları rastgele seçerek iki gruba dahil etme, her bir katılımcı grubunu farklı deneysel durum veya muameleye tabi tutma ve her bir katılımcı grubuna ön-test ve son-test verme durumları yerine getirilmiştir (Brown and Rogers, 2002, 211).

Deneysel yöntemde, “ön-test ve son-test kontrol grup modeli” kullanılarak (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, 276; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, 200), deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme engelleri, eleştirel düşünme eğilimleri ve öz-yeterlik inançları karşılaştırılmıştır. Bağımsız değişken olan “eleştirel düşünme engellerini” ortadan kaldırmaya dayalı etkinliklerin, bağımlı değişken olan katılımcıların “eleştirel düşünme eğilimlerine,” “öz-yeterlik inançlarına” ve “eleştirel

düşünme engellerine” etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan ön-test – son-test kontrol gruplu deneysel desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

G1	R	O 1,2,3	X	O 4,5,6
G2	R	O 7,8,9		O 10,11,12

G1 = Deney Grubu.

G2 = Kontrol Grubu.

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık.

O 1,2,3 = Ön-test (ED Eğilimleri, ED Engelleri, Öz-yeterlik) Ölçme, gözlem.

O 7,8,9 = Ön-test (ED Eğilimleri, ED Engelleri, Öz-yeterlik) Ölçme, gözlem.

O 4,5,6 = Son-test (ED Eğilimleri, ED Engelleri, Öz-yeterlik) Ölçme, gözlem.

O 10,11,12 = Son-test (ED Eğilimleri, ED Engelleri, Öz-yeterlik) Ölçme, gözlem.

X = Bağımsız değişken.

3.1.1.1. Etkinliklerin Amacı

Çalışma kapsamında hazırlanan etkinlik planları haftada 4'er saatlik yazma derslerini kapsamıştır. Etkinliklerin amacı; katılımcıları pasif öğrenmeden aktifliğe çevirme, konuyu derinlemesine anlamalarını sağlama ve gereken düşünme işlemlerini yazma dersi aracılığıyla öğretmektir.

Bu noktada, deney grubunda yazma dersine giren (1'i B 1'i D sınıfı) 2 öğretmenin temel görevi; katılımcıların düşünmesini ve sorgulama yapmasını sağlamaktır. Bu sebepten dolayı, öğretmenler katılımcılara ders saatleri süresince sorular yönlendirerek, sorgulama yapmaya yönlendirmişlerdir.

Hazırlanmış olan 11 haftalık etkinlik planlarının yanı sıra, sınıf ortamı katılımcıları rahat ettirecek şekilde hazırlanmıştır. Her hafta sınıfların ısı ve aydınlatma kontrolleri sağlanmış; katılımcılarda aidiyet duygularını geliştirebilmek amacıyla duvarlara çalışmaları asılmış; katılımcıların farklı fikir ve kişilerle iletişime geçebilmeleri için her hafta yerleri değiştirilerek, her hafta farklı kişiler yan yana oturacak şekilde ayarlanmıştır. Ayrıca, katılımcılara sıkça iletişimi ve tartışmayı destekleyecek çalışmalar yaptırılmıştır.

Katılımcıların yazma süreçlerinde; planlama, yazma, gözden geçirme, akran dönütü ve öğretmen dönütü gibi aşamalar kullanılarak, yazma süreçlerinin başarılı bir şekilde tamamlanması amaçlanmıştır.

Genel anlamda, hazırlanan etkinliklerle; katılımcıların eleştirel düşünme engellerinin ortadan kaldırılması ve bu bağlamda eleştirel düşüncelerindeki ve öz-yeterlik inançlarındaki etkilerin incelenmesi hedeflenmiştir.

3.1.2. Desen 2 – Nitel Desen

Nicel çalışmanın yanında kullanılmış olan diğer bir yöntem de nitel yöntemdir. Nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39). Nitel veriler, katılımcıların açıklamaları ve fikirleri doğrultusunda toplanan açıklayıcı verilerdir ve nicel çalışmalara nazaran küçük gruplarla yapılmasına rağmen daha detaylı ve zengin içeriklidir (Cohen ve diğerleri, 2007, 461; Fraenkel ve diğerleri, 2012, 426). Bu tür analizlerde, güvenilirlik açısından, ortamdaki her şey veri olarak kabul edilip, kaydedilmelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, 264).

Bu bölümünde, deney grubuna uygulanmış olan eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik programla ilgili katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bir bütünsel yorumlama yöntemi olan ve insanların bakış açılarını, duygularını, algılarını ve deneyimlerini ortaya koymaya yarayan “görüşmeleri” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, 161; Yıldırım ve Şimşek, 2010, 40-41) yapmaktaki amaç; eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik hazırlanan etkinliklerin etkililiğini ve katılımcılar üzerinde meydana getirdiği değişiklikleri ortaya koymaktır. Bu kapsamda, toplamda 12 kişiden oluşan; ortak deneyimleri olan insanların rahat bir ortamda düşünce ve hislerini öğrenmek amaçlı, odak grup görüşmesi (Baş ve Akturan, 2008, 103; Yıldırım ve Şimşek, 2011, 152) yapılmıştır ve bu bağlamda hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi içeren “yarı yapılandırılmış görüşme” kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, 163).

Nitel araştırma deseni olarak bireylerin belli bir durumdan nasıl etkilendiklerini ve nasıl etkiledikleri üzerinde odaklanan “durum çalışması/örnek olay çalışması” deseni kullanılmıştır. Bu desenin amacı Yıldırım ve Şimşek’e (2008, 77) göre şöyle

açıklanmaktadır: Bu desen “... belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktadır [ve] ... bir durumda meydana gelen değişimleri ve süreçleri anlamak” için kullanılır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın her bir nicel ve nitel çalışma grubunu, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu zorunlu İngilizce eğitimi alan 2012-2013 öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Deney ve kontrol gruplarına dahil olacak katılımcılar, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri arasından yansızlık sağlamak amacıyla kümeleme analizi (cluster analysis) ile belirlenmiştir. Kümeleme analizi, incelemeleri/verileri/üzerinde çalışılacak çalışma gruplarını benzer ve homojen gruplara ayırabilmek, sınıflamalar yapabilmek için yapılır ve genelde yüksek sayıdaki gruplara uygulanan bir tekniktir (Scott and Knott, 1974, 507; Ketchen and Shook, 1996, 441; Cohen ve diğerleri, 2007, 584; Fraenkel ve diğerleri, 2012, 96) – yapılmıştır. Deneysel çalışmanın ikinci dönemin ilk haftası başlayacağı ve katılımcıların ön-testlerden önce belirlenmesi gerektiği için; üniversite giriş sınavı, lise ortalaması, sene başı İngilizce seviye belirleme sınavı notları ve İngilizce hazırlık eğitimi birinci dönem boyunca verilen iki sınavdan (toplamda beş farklı nattan) faydalanılmıştır.

Kümeleme Analizi Aşamaları

Kümeleme analizine toplam 90 öğrenci dahil edilmiştir. Bunlar İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 2012-2013 eğitim öğretim yılında, zorunlu İngilizce dersi alan öğrencilerin tamamıdır. Bu öğrencilerin 39u Moleküler Biyoloji ve Genetik, 23ü İngiliz Dili ve Edebiyatı, 28i ise Tıp bölümündendir.

Çalışma kapsamında, kümeleme analizi, çalışmaya katılan öğrencileri benzer özellik ve ilişkilere göre anlamlı bir şekilde gruplandırıp (Tryfos, 2001, 1; Tan, Steinbach, Kumar, 2006, 490), geneli en iyi yansıtabilecek grubu ortaya koyarak (Tan ve diğerleri, 2006, 489) çalışmanın güvenilir ve geçerliğini arttırmak için yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların (a) üniversite giriş notları, (b) lise ortalamaları, (c) sene başı İngilizce seviye belirleme notları ve dönem içerisinde aldıkları iki (d, e) sınav notu olmak üzere beş veri ölçüt olarak kullanılmıştır. Lakin, katılımcıların belli bir

bölümünün İngilizce seviye belirleme sınavına girmemiş oldukları tespit edildiğinden, bu bilgi analize dahil edilmemiş, kümeleme analizine geriye kalan dört notla devam edilme kararı alınmıştır.

Toplanan notlar, ilk etapta 4'lü gruplama kapsamında ele alınmış, bu analize göre dört gruba düşen katılımcı sayıları sırasıyla 5, 26, 29 ve 30 olmuştur. Bu sayı çalışma için yeterli görülmediğinden, üçlü gruplama denenmiş, bu sefer de üç gruba düşen katılımcı sayıları sırasıyla 30, 29 ve 31 olmuştur. Son olarak, gruplama sayısı ikiye düşürülmüş ve grup sayıları 59 ve 31 bulunmuştur. Ancak bu da yeterli görülmeyerek, gruplamayı yapmak için kullanılan dört not (üniversite giriş notu, lise ortalaması, sınav 1, sınav 2) sırasıyla üçlü olarak gruplandırılmış ve en yüksek sonuç aranmıştır. Yapılan 3'er notlu 2'li gruplamalar sonucunda en yüksek katılımcı sayısına ulaşılan gruplama, lise ortalaması, sınav 1 ve sınav 2 notlarıyla, 26 ve 64 çıkmıştır. 64'lü grubun, sayı olarak daha kapsamlı olması ve geneli daha rahat yansıtabileceğinden dolayı (Tan ve diğerleri, 2006, 489), çalışma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu gruba detaylı bakıldığında, A sınıfından 17 (1 Moleküler Biyoloji ve Genetik, 8 İngiliz Dili ve Edebiyatı, 8 Tıp öğrencisi), B sınıfından 19 (5 Moleküler Biyoloji ve Genetik, 5 İngiliz Dili ve Edebiyatı, 9 Tıp öğrencisi), C sınıfından 18 (5 Moleküler Biyoloji ve Genetik, 6 İngiliz Dili ve Edebiyatı, 7 Tıp öğrencisi) ve D sınıfından 10 (7 Moleküler Biyoloji ve Genetik, 3 İngiliz Dili ve Edebiyatı) kişinin bu gruba dahil olduğu belirlenmiştir. Sınıfların yazma derslerini aldıkları günler ve yaklaşık gruplamalar olması amaçlanarak A ve C sınıfları bir, B ve D sınıfları da bir gruplandırılmıştır. Daha sonra araştırmayı yapan kişinin dönem başında yönetimce belirlenen program üzerine dersine girdiği writing/yazma dersi sınıfı (B) göz önünde bulundurularak, bu sınıfın içinde bulunduğu grup - B ve D sınıfları – deney grubu, diğer grup olan A ve C sınıfları da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, ön-test öncesinde ortaya çıkan durum; kontrol grubunun 6 Moleküler Biyoloji ve Genetik, 14 İngiliz Dili ve Edebiyatı, 15 Tıp öğrencisi olmak üzere, 35; deney grubunun ise 12 Moleküler Biyoloji ve Genetik, 8 İngiliz Dili ve Edebiyatı, 9 Tıp öğrencisi olmak üzere, 29 katılımcıdan oluşmasıdır.

Kümeleme analizi sonucunda belirlenmiş olan katılımcılar ve grupları sonrasında, deneysel sürecin başında ve sonunda olmak üzere; 11-15 Şubat haftasında

ön-test, 2-10 Mayıs tarihleri arasında ise son-test uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda;

- Kontrol grubu olan 28 kişilik “A” sınıfında 1 katılımcının yabancı olması ve Türkçe bilmemesinden dolayı 27 ön ve son-test eşleştirmesi yapılmıştır. Bunlardan 17’si kümeleme analizi sonrasında ortaya çıkan ve çalışmaya dahil olan 17 kişidir ve dolayısıyla A sınıfında çalışmaya dahil olan her bir katılımcının ön ve son-test eşleştirmesi tamdır.
- Deney grubu olan 27 kişilik “B” sınıfında son haftalarda gelmeyen 1 kişinin son-testi, 1’i yabancı 3 kişinin ön-testi ve 1’i yabancı 1’i de dersi bırakmış olan 2 kişinin de hem ön hem de son-testi bulunmamaktadır. Dolayısıyla, B sınıfında 21 eşleştirme yapılmıştır ve bu 21 eşleştirmeden 16’sı kümeleme analizi sonrasında çalışmaya dahil olan 19 kişinin 16’üdür. Sonuç olarak, “B” sınıfı deneysel grubundan 3 kişi eksik çıkmıştır.
- Kontrol grubu olan 28 kişilik “C” sınıfında 5 kişinin ön-testi olup son-testi eksik, 1’i yabancı 6 kişinin son-testi olup ön-testi eksik, 3 kişinin de ön ve son-testi eksik olmasından dolayı 14 eşleştirme vardır. Eksik olan 14 kişiden 7 tanesi kontrol grubuna aittir, fakat eksik olması dışında bu 7 kişinin 3’ünün ölçeği, eksikleri ve gelişigüzel işaretlemelerden şüphelenildiği için geçersiz olarak belirlenmiş, 2’si de derslere devam etmediği için ne ön ne de son-test doldurmuştur. Elde edilen 14 eşleşmeden 11’i kümeleme analizi sonrasında kontrol grubuna dahil olan 18 kişinin 11’idir. Sonuçta, “C” sınıfı kontrol grubundan 7 eksik çıkmıştır.
- Deney grubu olan 30 kişilik “D” sınıfında 6 kişinin ön-testi olup son-testi eksik, 1 kişinin de son-testi olup ön-testi eksik olmakla beraber bu ölçekler eksikli olmasından dolayı geçersiz sayılmıştır. Bunun yanında 5 katılımcının hiçbir şekilde ölçek doldurmamış olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, sonuçta 18 adet ön ve son-test eşleştirmesi yapılabilmektedir. Daha sonra eşleştirilmesi yapılmış olan 18 ölçekten yabancı bir katılımcıya ait olduğu tespit edilen 1 tanesi daha eksikliklerden dolayı geçersiz sayılmış, sonuç olarak 17 adet eşleştirme kalmıştır. Bunlardan 7 tanesi kümeleme analizi sonucunda ortaya çıkan ve çalışmaya dahil olan 10 kişinin 7’sidir. Sonuç olarak “D” sınıfı kontrol grubundan 3 eksik çıkmıştır.

Sonuçta, kümeleme analizi sonucunda ortaya çıkan tablo ile ön ve son-test uygulamaları sonucunda gruplara dahil edilenlerden elde edilen eşleştirmelerin sonucu şu şekildedir:

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Sınıf ve Sayıları

SINIF	GRUP	KÜMELEME(CLUSTER) SONUCU ÇALIŞMAYA DAHİL OLANLAR	EŞLEŞTİRME SONUCUNDA ÇALIŞMAYA DAHİL OLANLAR
A	Kontrol	17	17
B	Deney	19	16
C	Kontrol	18	11
D	Deney	10	7
Kontrol Toplam		35	28 (7 eksik)
Deney Toplam		29	23 (6 eksik)
TOPLAM		64	51 (13 eksik)

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Nitel çalışmanın çalışma grubu; İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, zorunlu İngilizce hazırlık öğrencilerinden, kümeleme analizi sonucunda deneysel grup kapsamında ele alınmış olan B ve D sınıflarından oluşturulmuştur. Deneysel çalışmaya dahil olan bu katılımcılar, odak grup görüşmelerinde katılımcıların istekli olmalarının büyük önem arz etmesinden dolayı (Morgan, 1997, 35, 42; Freitas, Oliveira, Jenkins, Popjoy, 1998, 11) gönüllülük esasına dayalı ve tesadüfi olarak belirlenen yedi B sınıfı ve beş D sınıfı olmak üzere, toplamda 12 katılımcıdan oluşmuştur. Ortaya çıkan bu seçkisiz örnekleme yöntemiyle, seçilen bu grubun evreni temsil ettiği varsayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 102). Fakat, çalışmaya dahil olan bu katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmış olduğu için, nitel çalışma katılımcılarından ikisi çalışmaya dahil olmayan –kümeleme analizi sonucu herhangi bir grupta yer almayan– öğrencilerdendir.

Odak grup görüşmesindeki katılımcıların bölüm ve sınıfları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Nitel Çalışma Katılımcı Sınıf ve Bölümleri

İSİM KODU	SINIF	BÖLÜM	ÇALIŞMAYA DAHİL Mİ?
AG	B	TIP	EVET
ÇFP	B	TIP	EVET
YMB	B	TIP	EVET
MÖ	B	Mol. Bio. & Genetik	EVET
BŞ	B	TIP	EVET
TC	B	Batı Dilleri ve Edebiyatı	EVET
SS	B	Mol. Bio. & Genetik	EVET
TK	D	Batı Dilleri ve Edebiyatı	
SK	D	Mol. Bio. & Genetik	EVET
ZD	D	Mol. Bio. & Genetik	EVET
SZ	D	Batı Dilleri ve Edebiyatı	EVET
ET	D	TIP	

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması

Kontrol ve deney grupları belirlendikten sonra; kontrol grupları birinci dönem yapıldığı gibi geleneksel, kitap temelli öğretime devam ederken, deney grupları, kitap konuları temel alınarak ve ön-test aracılığıyla belirlenen eleştirel düşünme engelleri göz önünde bulundurularak her hafta için ayrı olacak şekilde hazırlanan 11 haftalık ders planları (Ek 2) doğrultusunda ders işlemiştir.

Her bir ders için oluşturulan etkinlik planları katılımcıların eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik olup, gerekli literatür ve çalışma incelemeleri sonucunda özgün olarak belirlenmiş veya geliştirilmiş etkinliklerle oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin ve diğer sınıf-içi uygulamaların amacı; katılımcıların eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmak ve bu bağlamda da öğretmeni, Bean'ın (1996, xi) de desteklediği üzere katılımcılara destek olan, gözlemleyen, onları sorgulamaya, düşünmeye yardımcı olarak kabul ederek, ders sürecini devam ettirmektir. Hazırlanmış olan 11 haftalık etkinlik planının kapsadığı haftalık etkinlikler ve ortadan kaldırmayı amaçladığı engeller ve diğer sınıf içi uygulamalar aşağıdaki gibidir:

DERS PLANI ÖNCESİ HAFTALIK AKTİVİTELER

1.Hafta	Katılımcıları rastgele 4'er kişilik gruplara ayrılacak şekilde, 6 gruba ayrılarak her bir gruba farklı bir karışık paragraf verilir. İlk olarak, katılımcıların bu cümleleri bireysel olarak sıraya koymaları beklenir. Daha sonra bu katılımcıların bir arada fikir alışverişi yaparak en iyi düzenlemeyi seçmeleri beklenir. Daha sonra her bir grubun kağıdı toplanarak bir başka gruba verilir ve bu grubun da önce bireysel olarak bu paragraf için giriş ve sonuç cümleleri yazmaları daha sonra da en iyisini seçmeleri beklenir. Sonra, bu kağıtlar üçüncü bir gruba verilerek gerekli düzeltmelerin bireysel ve grupça yapılması ve en iyi kağıdın seçilmesi beklenir. Dolayısıyla, toplam 6 kağıdın her biri üçer grup dolaştıktan sonra tekrar grup değiştirilerek, dördüncü grupların her bir paragrafı notlandırması beklenir. En iyi paragraf sınıf panosuna asılır. Bu süreç içerisinde paragrafta anlaşılmayan düzeltmeler ve diğer noktalar düzeltmeyi yapan gruplarla ve gerektiğinde öğretmenle tartışılabilir. (Katılımcıların bireysel ve grupça çalışmalarını sağlar (bireysel faktör, ders-içi iletişim), farklı katılımcılardan dönüt almalarını sağlayarak farklı fikirler alınmasını sağlar (otoriteye bağlılık, toplum sınırlandırması), Katılımcılar öğretmen ve arkadaşları açısından rahattırlar. Öğretmen genel olarak yardımcı rolündedir. Her hangi bir not veya başarısızlık kaygısı yoktur (ders süreci). Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirilerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)
2.Hafta	Her bir grup katılımcıya kesede yazılı olan bir konu, buluş, klişe veya fikir seçtirerek katılımcıların bu bilgi üzerinde yoğunlaşmalarını ve düşüncelerini sağlamak. Daha sonra her bir katılımcıdan bu konuyla ilgili fikirlerini yazmalarını istemek. Sonrasında da bu gruba bu fikirleri savunan bir yazı vererek okumalarını sağlamak. Daha sonra, her gruba bu fikirle ilgili konuşmaları için 5er dakika vererek, sonrasında, katılımcılara bu fikirleri çürüten bir yazı vererek, onu da okumalarını sağladıktan sonra katılımcı gruplarının her birine, kendi konularıyla ilgili genel durumu ortaya koymaları için bir paragraf yazdırmak ve yine 5er dakika konuşturmak. Sonuçta, her bir gruptan bir yazı seçmelerini sağlayarak her bir fikri temsilen bir paragrafı panoya asmak. (Katılımcıların bireysel ve grupça çalışmalarını sağlar (bireysel faktör, ders-içi iletişim), Katılımcıların farklı fikirlerle maruz kalarak kendi bildiklerini, ezberlerini bozmaya iter (otoriteye bağlılık) Katılımcıların her iki açıdan da bilgi almalarını sağlayarak herhangi bir baskı altında kalmadan fikirlerini paylaşmalarını sağlar (otoriteye bağlılık, toplum sınırlandırması) Katılımcıların fikirlerini paylaşmaları, yazmaları ve sözlü dile getirmeleriyle ve sorulara cevap vermeleriyle kendilerine güvenir, etrafındakilerden dolayı baskı hissetmezler (bireysel faktör, ders süreci) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirilerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)
3.Hafta	Katılımcıları genel anlamda iki gruba ayrılarak bir konu başlığı belirlemek. Daha sonra kura aracılığıyla hangi grubun bu konunun avantajlarını hangi grubun da dezavantajlarını araştıracağına ve savunacağına karar vermek. Bir sonraki aşamada da, katılımcıların kendilerine düşen açığı iyice araştırmaları ve fikir alışverişi yapmaları için bir hafta zaman vererek hazırlanmalarını beklemek. Bir sonraki hafta, diğer sınıflardan katılımcı ve/veya öğretmen getirerek oylamayla en başarılı grubu seçmek ve fotoğraflarını çekerek panoya yapıştırmak. Katılımcıların fikirlerini beyan etmeleri, bireysel ve grup olarak çalışmaları açısından, kendi fikirlerini savunmaları açısından faydalıdır (bireysel faktör) Katılımcıların rahat ve baskısız bir ortamda fikirlerini savunmaları, arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmaları, ders sürecine dahil olmaları ve farklı fikirlerle karşı karşıya gelmeleri açısından faydalıdır. (ders süreci, ders içi iletişim, toplum sınırlandırması) Başkalarının fikirlerini dinleme, göz önünde bulundurma, farklı fikirleri desteklemeden önce anlama ve sorgulama açılarından faydalıdır (otoriteye bağlılık). Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirilerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)

4.Hafta	Dergi, gazete veya internetten bazı haberler getirerek, . durum nedir . niçin böyle olmuş . ne olsaydı böyle olmazdı . bu durumu düzeltmek için neler yapılmalı . bu durumun tekrarlamaması için neler yapılmalı soruları tartışmaya açmak. Bu çalışma tüm sınıfla yapılacak. Dolayısıyla, bulunan haber, her bir katılımcı için çoğaltılacak ve her bir katılımcı aynı haberi inceleme fırsatı bularak kendi fikirlerini savunmaya yönlendirilecek. Katılımcıların, kendi fikirlerin paylaşımları, bireysel olarak düşünmeleri, grup/sınıf olarak tartışma yapmaları, başka fikirleri dinlemeleri ve kendilerinininkiyle karşılaştırmaları/sorgulamaları açılarından faydalıdır. (bireysel faktör, otoriteye bağlılık) Katılımcıların farklı fikirler/sesler duymaları, not kaygısı ve baskı olmayan bir ortamda fikir beyan etmeleri yönünden faydalıdır. (ders süreci, ders içi iletişim, toplum sınırlandırması) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirilerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)
5.Hafta	Katılımcılara, daha önce hiçbirinin izlememiş olduğu bir film oylama yoluyla seçtirilecek ve belli bir bölümü sınıf içerisinde izlettirilecek. Daha sonra, film durdurularak, katılımcıların filmin gerisini kendi hayal güçlerine göre yazmaları istenilecektir. Daha sonra, her bir katılımcının paragrafı toplanarak birbirlerine dağıtılacak ve her biri, diğerinin yazısını düzeltecek. Sonuç olarak, katılımcılar paragraflarında istedikleri düzeltmeleri yaparak, paragrafın son halini öğretmene teslim edecekler. Öğretmen de her birini yazma kurallarına göre notlandırarak en yüksek olanları panoda ilan edecek. Katılımcıların, kendi fikirlerine istinaden, kendilerine güvenerek bir yol izlemesini sağlar. (bireysel faktör) Bireysel yapılan bir aktivite olduğundan dolayı herhangi birinin baskısını hissetmez ve hata diye/doğru cevap diye bir şey yoktur. (toplum sınırlandırması) Katılımcıların farklı bakış açılarını kabul etmelerine ve bazı ipuçları sayesinde çıkarım yapmalarına olanak verir. (ders içi iletişim) Katılımcılara, farklı fikirlerin de olabileceğini ve bunların geçerli olabileceğini gösterir. (otoriteye bağlılık) Katılımcıların sınıfta söz hakkı olmasına ve dönüt almalarına olanak sağlar, aynı zamanda farklı materyal kullanımı içerir. (ders süreci) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirilerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)
6.Hafta	Katılımcılara, içinde bir takım gramer, kelime, yazma ve mantık hatasının olduğu bir paragraf verilerek her bir katılımcıdan bu hataları bularak düzeltmesi istenilecek. Daha sonra her bir kişinin kağıdı alınarak başka bir katılımcıya dağıtılacak ve öğretmen ve katılımcılar ile birlikte her bir katılımcının kağıdı kontrol edilecek ve farklı fikirler tartışılacak. Katılımcıların bireysel hız ve bilgiyle ilerlemesi ve dönüt almasını-vermesini sağlar. (ders süreci) Katılımcıların birbirlerinin çalışmalarına detaylı bakmalarını ve sorgulamalarını/düşünmelerini sağlar. (otoriteye bağlılık) Katılımcılara, farklı bakış açılarını değerlendirme imkanı verir. (ders içi iletişim) Herkesin farklı bakış açıları olabileceğini ortaya koyarak, katılımcılara stressiz bir çalışma ortamı sağlar. (toplum sınırlandırması) Bireylerin ortaya koyduğu fikirleri savunmasına olanak sağlar. (bireysel faktörler) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirilerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)

7.Hafta	Her bir sıra başındaki katılımcıya keseden bir konu seçtirilerek 5 dk. içerisinde bir paragraf giriş cümlesi yazması beklenecek. Daha sonra öndeki katılımcılar yazmış oldukları kağıdı arkalarındaki katılımcıya uzatacaklar ve bu katılımcılar da paragraf geliştirme cümlesi yazmaları için 5 dakika verilecek. Daha sonra kağıt üçüncü sıradaki katılımcılara uzatılacak ve bu katılımcılardan da ikinci paragraf geliştirme cümlesi yazmaları istenilecek. Dördüncü olarak, kağıt dördüncü sıradaki katılımcılara uzatılacak ve bu katılımcılardan da üçüncü paragraf geliştirme cümlesi yazmaları istenilecek. Son olarak, kağıt en arka sıradaki katılımcılara uzatılacak ve bu katılımcılardan kapanış cümlesi yazmaları istenilecek. Bu aktivite sonucunda, kağıtlar toplanılarak öğretmene teslim edilecek ve öğretmen tarafından notlandırılarak en iyi paragraf panoda yerini alacak. Katılımcılara bireysel ve grup çalışması imkanı vererek katılımcılara baskısız ve stressiz bir sınıf ortamı, fikirlerinin arkasında durma imkanı, düşünme fırsatı ve farklı bakış açıları/fikirleri dikkate alma olanağı sağlar. (toplum sınırlandırması, bireysel faktör, ders-içi iletişim, otoriteye bağlılık) Bununla birlikte katılımcıların birbirlerinin fikirlerini dikkate alarak kendi fikriyle harmanlama, dolayısıyla onları da göz önünde bulundurarak davranma olanağı verir (otoriteye bağlılık) Grup içerisinde söz hakkına sahip olmayı, belirli beklentileri karşılamaya çalışmayı ve dönüt almayı sağlar. (ders süreci) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)
8.Hafta	Panoya bir fotoğraf yapıştırılarak, katılımcılardan, bu fotoğraftan yola çıkarak bir hikaye yazmaları istenilecek. Ortaya çıkan bu paragraf, katılımcıların birbirlerinin paragraflarını kontrol etmeleri ve yazan katılımcıyla tartışmaları/fikir alışverişi yapmaları sonucunda öğretmen tarafından toplanarak notlandırılacak. Katılımcılara düşünme, rahat bir şekilde kendilerini ifade etme ve farklı ve yeni fikir ve düşünceleri sorgulama fırsatı verir. (ders süreci, otoriteye bağlılık, ders-içi iletişim) Arkadaş ve öğretmenin verdiği dönüt sonucunda katılımcılar daha fazla farklı fikirlere açık ve düşünmeye meyilli hale gelirler (otoriteye bağlılık, ders süreci) Tek bir doğru cevap olmadığından, katılımcılara stressiz bir sınıf ortamı sağlar ve katılımcılar hata yapmaktan ve bilgisiz duruma düşmekten kormaz; aynı zamanda, katılımcıların kendi fikirlerini gerektiği durumda savunmasını sağlar. (toplum sınırlandırması, bireysel faktör) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)
9.Hafta	Katılımcılara, içerisinde 26 adet bölümleriyle alakalı olmayan konunun olduğu bir kese uzatılarak her birinin bir adet konu seçmesi sağlanacak, daha sonra bu konular bir kağıda not alınacaktır. Katılımcılardan beklenen, bu konuyu detaylıca araştırıp, konu hakkında bir yazı yazmaları ve konunun püf noktalarını 5er dakikalık sunumlar halinde arkadaşlarıyla paylaşmaları ve sonrasında arkadaşlarından gelen soruları cevaplandırmalarıdır. Katılımcıların farklı konularda araştırma yapmalarına, yeni olguları merak etmelerine, söz hakkına sahip olmalarına vers dışı etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlar. (ders süreci) Sınıftaki diğer katılımcıların sunumlarını dinleyerek yeni konularda fikir sahibi olurken, aynı zamanda soru sorarak ve kabul ederek düşünmeye iter. (otoriteye bağlılık) Bazı konular hakkında farklı ve yeni fikirlerle karşılaşmalarını sağlar. (ders içi iletişim) Baskısız bir ortamda, üzerinde bir hafta boyunca çalıştıkları ve kendilerinden emin oldukları konularda sunum yapmaları stressiz bir ortam sağlayarak rahatlatır (toplum sınırlandırması) Katılımcılara araştırdıkları konuların arkasında durma, farklı ve bilmedikleri konular hakkında araştırma yapma imkanı verir. (bireysel faktör) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)

10.Hafta	Katılımcılara bir kitap okutulacak ve bu kitabın filmi izlettirilecek. Daha sonra, katılımcılardan, bu film ve kitap arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ortaya koyan bir yazı yazmaları istenilecek. Daha sonra katılımcılar birbirlerinin yazdıklarına dönüt verecek ve sıkıntılı noktaları tartışacaklar/birbirlerine açıklayacaklar. Katılımcıların farklı bir materyal ve soru tarzına maruz kalmalarını, rahat bir ortamda çalışmalarını ve değişik bir teknikle ders işlemelerini sağlar. (ders süreci) Katılımcıların verdikleri ve aldıkları dönütlerle ve kitap ve film bakış açıların görerek, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini/düşünmelerini, dolayısıyla da yeniliklere açık olmayı sağlar. (otoriteye bağlılık, ders içi iletişim) Daha çok bireysel bir çalışma olmasından dolayı, katılımcıların baskı altında kalmadan, fikirlerini özgürce ortaya koymalarını sağlar. (toplum sınırlandırması) Katılımcıların verdikleri dönüt ve yazdıkları arkasında durmalarını sağlar ve fikirlerini özgürce açıklamalarına olanak verir. (bireysel faktör) Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirerek katılımcıların fikrini alma. (Çevre/Kurallar)
11.Hafta	Katılımcılara, daha önce hiçbirinin izlememiş olduğu film öğretmeninin belirlemiş olduğu seçenekler arasından oylama yoluyla seçtirilecek ve izlettirilecek. Daha sonra, ilenilen filmin özetinin çıkartılması istenilecek. Katılımcıların, kağıtları isimleri yazılmamış bir şekilde birbirlerine verilecek ve her bir katılımcı arkadaşının kağıdını bazı noktalar ışığında notlandıracak ve en yüksek notlu olan panoya asılarak ödüllendirilecek. Katılımcı dönütü verme ve alma aşamalarında farklı fikirleri göz önünde bulundurmalarını sağlar. (Ders-içi iletişim) Sınıf içerisinde fikir paylaşma, yazma ve dönüt verme ve bunları yaparken her hangi bir baskı altında bırakılmamayı sağlar. (Ders süreci) Herkese eşit şartlar tanınmış olan, baskısız ve stressiz bir sınıf ortamı ve not korkusu taşımama. (Toplumsal baskı) Bireysel çalışma yapma ve kendine göre yazmayı sağlar. (Bireysel faktör) Farklı fikirler ve yazılar okumayı, kendine göre düzenlemeler yapma fırsatı bulmayı sağlar. (Otoriteye bağlılık) Yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneleştirerek katılımcıların fikrini de alma. (Çevre/kurallar)

GENEL KRITERLER – Sınıf-içi Ek Uygulamalar ve Kaldırmayı Hedefledikleri Eleştirel Düşünme Engelleri	
Her hafta katılımcıların yerinin kaydırılması.	BİREYSEL FAKTÖR OTORİTEYE BAĞLILIK TOPLUM SINIRLANDIRMASI
Katılımcıların derslere çay, kahve, vs. ile girebilmesi.	DERS SÜRECİ
Katılımcıların birbirleriyle fikir alışverişi yapabilmeleri.	DERS SÜRECİ
Sınıf ısı ve ışığıyla ilgili her derste katılımcıların fikirlerinin alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması.	DERS SÜRECİ
Her bir ödevde katılımcıların kağıtlarının arkadaşları VE/VEYA öğretmenleri tarafından kontrol edilip, dönüt verilmesi.	DERS SÜRECİ DERS İÇİ İLETİŞİM OTORİTEYE BAĞLILIK
Grup çalışmalarında her seferinde farklı kişilerle grup yapılması. (keseden renk veya rakam seçmeyle rastgele gruplama yapılması)	BİREYSEL FAKTÖR OTORİTEYE BAĞLILIK TOPLUM SINIRLANDIRMASI
Her hafta yapılan aktiviteyle ilgili örneklerin, katılımcılar tarafından veya öğretmen tarafından seçilerek, çalışmanın sınıf panosuna asılması	DERS SÜRECİ
Her derste, kitabın yanı sıra farklı materyal ve konuların da kullanılması.	DERS SÜRECİ
Yapılan aktivitelerde herkese eşit söz hakkı tanınması. Bunun kontrolü için katılımcılar hakkında her hafta not tutulması.	TOPLUM SINIRLANDIRMASI
Aktivitelerde, her hafta, hem bireysel hem de grup çalışmaları yaptırılması.	TOPLUM SINIRLANDIRMASI DERS SÜRECİ DERS İÇİ İLETİŞİM
Derslerde, öğretmenin yardımcı rolünü üstlenmesi; soruları cevaplayan, aktiviteyi yapan kişi olmaması.	TOPLUM SINIRLANDIRMASI
Katılımcılara soru sorulduktan sonra, onlara, cevaplandırmaları için belli bir süre verilmesi.	DERS SÜRECİ
Katılımcılar herhangi bir soruya yanlış cevap verdiklerinde, hemen başka birine geçmek veya olumsuz bir tepki vermek yerine, bunun normal olduğu mesajı verilerek, tekrardan şans tanınması. Yine de yanlış cevap alındığı takdirde, o zaman bunun normal olduğu üzerinde durularak, sorunun başka birine daha yöneltilmesi.	TOPLUM SINIRLANDIRMASI
Yapılan aktiviteler sonucunda notlandırma yapılmaması; yalnızca genel katılımın göz önünde bulundurulması.	TOPLUM SINIRLANDIRMASI
Katılımcıların aktivitelerin hedefleri konusunda en başından bilgilendirilmeleri.	DERS SÜRECİ
Katılımcıya verilen her bir ödevin, onları araştırmaya sevk edecek konular olmasına dikkat edilmesi, değerlendirirken de bu açıdan değerlendirilmesi.	DERS SÜRECİ
Yapılan aktiviteyle ilgili kuralları verirken her bir kuralı seçeneleştirilerek katılımcıların fikrinin alınması.	ÇEVRE/KURALLAR

Çalışmada kullanılacak olan nicel veriler; çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği,” “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Genel Öz-yeterlik Ölçeği” olmak üzere üç ölçek kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1.1. Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği

İlk olarak kullanılmış olan ölçeklerden biri; araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeğidir.” Eleştirel düşünme engelleri üzerine hazırlanmış olan ölçek maddeleri havuzu ilk etapta, literatürden toplanan sınıf içi ve dışı engelleri kapsayan veriler ışığında 143 madde olarak hazırlanmıştır. Daha sonra, bu maddeler, üzerinde öğretmenlerin en etkili olabileceği engellerin eğitim-öğretim sürecindekiler olduğunu varsayarak, eğitimdeki eleştirel düşünme engelleri kapsamında; 24 maddelik *bireysel*, 5 maddelik *arkadaşlara bağlı* ve 9 maddelik *öğretmenlere bağlı* alt faktörleri kapsayan 38 maddelik “insan” faktörü; 4 maddelik “materyal” faktörü; 11 maddelik “ders içi faaliyet” faktörü; ve 5 maddelik *okul ortamı* ve 8 maddelik *sınıf ortamı* alt faktörlerini içeren 13 maddelik “fiziksel ortam” faktörü kapsamında, toplam 66 maddeye düşürülmüştür. İkinci etapta ise, Eğitim bilimleri ve İngilizce eğitimi alanında ders veren 5 farklı kişiden alınan uzman görüşü doğrultusunda, ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır ve yapılan değişiklikler sonucunda; eğitimdeki eleştirel düşünme engelleri ölçeği; 24 maddelik *bireysel*, 5 maddelik *arkadaşlara bağlı* ve 10 maddelik *öğretmenlere bağlı* alt faktörleri kapsayan 39 maddelik “insan” faktörü; 9 maddelik “materyal” faktörü; 22 maddelik “ders içi faaliyet” faktörü; ve 12 maddelik “sınıf ortamı” faktörü kapsamında, toplam 82 madde olarak düzenlenmiştir. Üçüncü etapta ise yapılmış olan düzenlemeler sonucunda; eğitimdeki eleştirel düşünme engelleri ölçeği; 24 maddelik *bireysel*, 5 maddelik *arkadaşlara bağlı* ve 9 maddelik *öğretmenlere bağlı* alt faktörleri kapsayan 38 maddelik “insan” faktörü; 7 maddelik “materyal” faktörü; 22 maddelik “ders içi faaliyet” faktörü; ve 10 maddelik “sınıf ortamı” faktörü kapsamında, toplam 77 madde olarak düzenlenmiştir. Dördüncü etapta yapılan değişiklikler sonucunda; eğitimdeki eleştirel düşünme engelleri ölçeği; “Ders içi faaliyet” faktöründen çıkarılan bir madde sonucunda, toplamda 76 madde olarak düzenlenmiştir.

Bu aşama sonrasında, ölçek, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 5, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinden, bu alanda çalışmaları bulunan Nevzat Battal da dahil olmak üzere, 7, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 3, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 3, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 1, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 2, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 4 kişiye; İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan 8, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan 2, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan 1 ve Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 1 kişiye olmak üzere toplamda 37 uzmana gönderilmiştir. Ayrıca, ölçek Eleştirel düşünme alanında birçok çalışması bulunan, Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümünde görev yapan bir uzmana da gönderilmiştir. Bunlarla birlikte, ölçek, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencisi olan altı kişiye de incelemeleri için verilmiştir.

Bu sürecin sonucunda, uzman görüşü kapsamında elde edilen cevaplar, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 5 uzman ve 6 hazırlık sınıfı öğrencisi; Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 1 uzman; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 2 uzmandan elde edilmiş, bu dönütler sonucunda ankette bazı maddelerde değişiklik yapılmıştır:

Beşinci olan bu etapta yapılan değişiklikler sonucunda; eğitimdeki eleştirel düşünme engelleri ölçeği; 24 maddelik *bireysel*, 5 maddelik *arkadaşlara bağlı* ve 11 maddelik *öğretmenlere bağlı* alt faktörleri kapsayan 40 maddelik “insan” faktörü; 7 maddelik “materyal” faktörü; 22 maddelik “ders içi faaliyet” faktörü; ve 8 maddelik “sınıf ortamı” faktörü kapsamında, toplam 77 madde olarak düzenlenmiştir. Altıncı etapta ise, gerekli düzenlemelerin yapılmış olduğu ölçek son bir kez daha gözden geçirilmiş ve sonuç olarak “İnsan Faktörü” altındaki “Bireysel faktör” altına eklenen üç ve “arkadaş faktörü” altına eklenen bir madde sonucunda ölçek maddeleri toplamda 81’e çıkmıştır. Son etaba bakıldığında ise, ölçek; 27 maddelik *bireysel*, 6 maddelik *arkadaşlara bağlı* ve 11 maddelik *öğretmenlere bağlı* alt faktörleri kapsayan 44 maddelik “insan” faktörü; 7 maddelik “materyal” faktörü; 22 maddelik “ders içi faaliyet” faktörü; ve 8 maddelik “sınıf ortamı” faktörü kapsamında, toplam 81 madde olarak son halini almıştır.

Daha sonra, 81 maddelik ölçekteki maddeler faktör başlıkları altından çıkarılmış, karılarak pilot çalışma için öğrencilere ulaştırılmıştır. Hazırlanmış olan “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği” 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrencilere üç farklı şekilde sunulmuştur:

Birinci grup için, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda okuyan öğrencilerden 101’i hedef alınmış ve hazırlanmış olan ölçek, “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile bir arada sunulmuştur. Sonuçta, ölçek 68 öğrenciye uygulanmıştır; ölçeklerden 2si, eksikliklerden dolayı geçersiz kabul edilmiş; ve 4 öğrencinin “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini” cevaplamadıkları belirlenmiş, bu yüzden de bu ölçekler üçüncü grupta değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu grup için toplam 62 ölçek verisi SPSS sistemine girilmiştir. İkinci grup için ise, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki öğrencilerden 123 öğrenci hedef alınmış ve hazırlanmış olan ölçek, test-tekrar-test olarak ilk olarak 20 Nisan’da ikinci olarak da, 17 gün sonra, 7 Mayıs haftasında uygulanmıştır. Ölçek uygulamasında ilk aşamada 95 kişiye, ikinci aşamada da 88 kişiye ulaşılmıştır. Daha sonra da, isimli olarak toplanmış olan ölçekler eşleştirildiğinde 67 çift ölçek ortaya çıkmıştır. Eşleştirilemeyen ölçekler ise üçüncü grupta değerlendirilmiştir. Üçüncü ve son grupta ise; ölçek, Fırat Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokullarında İngilizce hazırlık dersi alan ve lisans öğrencisi olup da İngilizce dersi alan öğrencilere uygulanmıştır. Sonuçta, Fırat Üniversitesi’nde, İngilizce dersi alan lisans öğrencilerinden 129; Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Okulunda ders alan öğrencilerden 142; İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Okulunda ders alan öğrencilerden 87; ve İnönü Üniversitesi’nde, İngilizce dersi alan lisans öğrencilerinden 117 öğrenciye olmak üzere, toplamda 475 öğrenciye ulaşılmıştır. Fırat Üniversitesinde uygulanan ölçeklerin 10’u, Marmara Üniversitesinde uygulanan ölçeklerin 4’ü ve İnönü Üniversitesinde uygulanan ölçeklerin 7’si, toplamda 21 ölçek, eksiklikler ve/veya gelişi güzel doldurulmadan şüphelenilmiş olmasından dolayı geçersiz kabul edilmiştir. Bununla birlikte, “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile bir arada sunulmuş olan 62 adet ölçek ve “test-tekrar-test” amacıyla verilmiş olan ölçeklerin ilk aşamasındaki 67 ölçek de bu gruba dahil edilerek, toplamda 583 adet veriye ulaşılmıştır.

İlk olarak, 583 ölçek verisi gerekli veri tanımlaması analizlerinden geçmiş, bazı eksik ve yanlış veri girişleri tamamlanmıştır. Bununla birlikte, eksik doldurulduğu fark edilen iki veri de sistemden çıkartılarak ölçek verisi sayısı 581'e düşmüştür. Daha sonra, ölçekte 35 ters madde belirlenerek (1, 3, 5, 6, 9, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 41, 43, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 67, 70, 72, 73, 78), "Compute into same variables" komutuyla maddeler çevrilmiştir: Bu noktada, genel maddelerden farklı/ters olarak sorulan ve cevapları ters alınmış olan maddeler diğerleriyle paralel hale getirilmiştir (Vaus, 2002, 59; Acock, 2008, 48; Fairclough, 2010, 48). Bu aşamadan sonra, maddelerin cevaplayıcılar tarafından kaç boyutta algılandığını ortaya koymak ve değişken sayısının azalması amacıyla faktör analizi yapılmıştır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, 73; Cohen ve diğerleri, 2007, 584). İlk olarak verilerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır ve faktör yükleri 0.35'in altında olan maddeler ölçeğe alınmamıştır, fakat yapılan son faktör analizi sonucunda, madde ağırlıklarının minimum 0.44 olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın yüzde 53,627'ünü karşıladığı görülmektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin KMO değeri 0.904, Bartlett testi değeri 10796,109 (Sd=1596, $p<.05$)'dir.

Sonuçta 81 maddelik ölçeğe 24 defa faktör analizi uygulanmış, her seferinde faktör altında tek madde bulunması, bir faktör altında birden fazla maddenin faktör ağırlıklarının birbirine yakın olması ve faktör ağırlıklarının 0.35'den az olması sebeplerinden dolayı maddeler elenmiştir. (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, 73-74). Son aşamada, ölçek; 12 faktörlü ve 57 maddeli olmak üzere tamamlanmıştır (Faktör 1: 17 madde, Faktör 2: 7 madde, Faktör 3: 5 madde, Faktör 4: 6 madde, Faktör 5: 4 madde, Faktör 6: 3 madde, Faktör 7: 3 madde, Faktör 8: 3 madde, Faktör 9: 2 madde, Faktör 10: 2 madde, Faktör 11: 2 madde ve Faktör 12: 3 madde). Daha sonra, elde edilen faktörlere güvenirlik testi uygulanmıştır. Bu aşamada; üçüncü ve beşinci faktörlerden güvenirliği arttırmak için birer madde çıkarılmış ve sonuçta; 17, 7, 4, 6, 3, 3, 3, 3, 2, 2, 2 ve 3 maddelik faktörlerinin güvenirlikleri sırasıyla; 0,898, 0,791, 0,731, 0,737, 0,629, 0,684, 0,543, -0,193, 0,425, 0,305, 0,431 ve -0,290 bulunmuştur. Bu noktada güvenirliği düşük çıkan altı faktör tamamen atılmış, sonuç olarak da faktör sayısı 6'ya, madde sayısı da 40'a düşmüştür. Bu noktada, Eleştirel Düşünme Engelleri ölçeğindeki elde kalan altı faktörün güvenirlikleri sırasıyla; 0,898, 0,791, 0,731, 0,737, 0,629, 0,684

olarak ve ters maddeleri ise sırasıyla; 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 35, 36, 37, 38 olarak belirlenmiştir. Elde kalan altı faktörü oluşturan 40 madde topluca ele alındığında da, genel güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.859 bulunmuştur. Elde edilen bu değer, 0 ile 1 değerleri arasında değişen ve ölçek içerisindeki maddelerin aynı kavramı ölçüp ölçmediğini, dolayısıyla da iç tutarlık ve güvenilirliği ölçen bir değerdir (Santos, 1999; Gliem ve Gliem, 2003, 87; Tavakol ve Dennick, 2011). Güvenirliği ölçmek için kullanılan Cronbach's Alpha değerinin genel olarak 0.70 ile 0.80 noktasında tatmin edici olduğu kabul edilmekte (Bland ve Altman, 1997, 572; Gliem ve Gliem, 2003, 87; Tappen, 2011, 80) ve bu değer 1'e yaklaşmasıyla güvenilirlik derecesinin arttığı bilinmektedir (Zeller ve Carmines, 1980, 56; Santos, 1999; Gliem ve Gliem, 2003, 87). Dolayısıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilebilir.

Daha sonra, birinci grup verileri ele alınarak, "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği" karşılaştırılmak için birlikte ele alınmıştır. Faktör analizi ve güvenilirlik analizlerinden geçmiş olan veriler göz önünde bulundurularak, veriler tekrardan düzenlenmiş ve değişkenlerin ilişkilerinin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, 143; Balci, 2010, 261) Korelasyon analizine geçilmiştir. Bu noktada, ilk etapta "Eleştirel Düşünme Engelleri" ölçeğindeki faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonucunda atılması gereken maddeler, dolayısıyla da verilen cevaplar atılmıştır. Daha sonra, "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeğindeki ters maddeleri (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50) tekrardan kodlanmıştır. Bu aşamalardan sonra "transform-compute" komutu kullanılarak, her iki ölçeğin de ortalamaları alınarak aralarındaki ilişkiye bakmak amacıyla korelasyonları alınmıştır. Sonuç olarak, "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Engelleri" ölçeklerinin ilişkisi -625 ($p<.05$) çıkmıştır. Buna göre bu iki ölçeğin orta seviyede, negatif ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu iki ölçeğin birbirinin zıttı durumları ölçtüğü sonucuna varılabilir.

Son olarak, test-tekrar-test kapsamında SPSS programında sisteme girilen veriler öncelikle gerekli veri tanımlaması analizleri sonrasında düzenlenerek, bazı eksikler giderilmiş, bunun yanında bazı bilgilerin eksik olmasından dolayı iki ölçek iptal

edilerek ölçek verisi sayısı 65'e düşmüştür. Daha sonra, mevcut veriler, yapılan faktör analizi ve güvenirlik sonucunda gerekli maddeler atılarak düzenlenmiş ve ters maddeler çevrilmiştir. Daha sonra ön-test ve son-testin ortalamaları ayrı ayrı alınmış, bu ortalamalar kullanılarak aralarındaki ilişki korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuç olarak, aralarında 0,495 ($p<.05$) değerinde, orta seviyede, pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu analizlere ek olarak, "Eleştirel Düşünme Engelleri" ölçeğinin güvenirliğini arttırabilmek amacıyla, genel veriler, faktör analizi ve güvenirlik analizi sonucunda atılan maddelerden arındırılmış, kalan maddelere yeniden 1'den 40'a kadar değerler verilmiş, sonrasında da tek ve çift maddelerin ayrı olmak üzere ortalamaları alınmıştır. Bu aşamadan sonra, ölçeğin her iki yarısının birbiriyle ilişkisine bakılmak amacıyla korelasyonları alınmış, sonuç 0,816 ($p<.05$) çıkmıştır. Dolayısıyla, 0.70 olan güvenirlik sınırı aşılmış (Vaus, 2002, 17; Acocck, 2008, 290), ölçeğin her iki yarısının birbiriyle kuvvetli ve pozitif bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuçta, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği (Ek 3) tüm bu süreç sonucunda altı boyutlu ve 40 maddeli bir ölçek olarak tamamlanmıştır:

Ders süreci (17madde): 28, 19, 27, 20, 8, 13, 35, 29, 17, 26, 12, 6, 18, 36, 33, 25, 14

Çevreye/otoriteye bağlılık (7 madde): 32, 24, 22, 15, 16, 30, 39

Ders-içi iletişim (4 madde): 4, 5, 7, 11

Toplum sınırlandırması (6 madde): 10, 9, 34, 2, 21, 3

Bireysel faktörler – Kendine güven (3 madde): 37, 38, 23

Çevre – Kurallar (3 madde): 40, 1, 31

3.3.1.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Çalışma kapsamında kullanılan ikinci ölçek ise "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğidir." Bu ölçek, eleştirel düşünme eğilimini ortaya koymada ortaya çıkmış ilk geçerli ve güvenilir ölçeklerdendir (Giancarlo ve Facione, 2001, 4). CCTDI 75 likert ölçeği maddeden oluşan (McBride, Xiang ve Wittenburg, 2002, 32) ve 7 farklı kişisel özelliği ölçen bir ölçektir; ve gerçeği arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünmede kendine güven, meraklılık ve yargılamada erişkinliği ölçer (McBride ve diğerleri., 2002, 32; Wessel ve Williams, 2004, 80; Wolcott, Baril, Cunningham, Fordham ve Pierre, 2002, 98). Bu ölçek CCTST ve Watson-Glaser'e göre

daha öznel bir değerlendirme sistemine sahiptir (Wolcott ve diğerleri, 2002, 98). Bu testteki maddeler, bireyleri aşama aşama, verilen bilgiyi yorumlama veya analiz etme ve kesin, garantili çıkarımlarda bulunma; çıkarımları değerlendirme ve niçin zayıf veya güçlü düşünmeyi temsil ettiğinin sebeplerini açıklama veya verilen bir çıkarım değerlendirmesinin, niçin zayıf veya güçlü olduğunu açıklamaya davet eder (Insight Assessment, 2011). Bu ölçek; diğer ezbere dayalı ölçeklerin aksine, bireylerin düşünme ve sorgulama becerilerini göstermelerini sağlar. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) 0.90, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) değeri 0.72 ile 0.82 arasında değişmektedir (44). Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması Kökdemir tarafından 2003 yılında yapılmıştır ve altı alt başlık ve 51 maddeye indirgenmiştir. Bu alt başlıklar; doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılıktır (Kökdemir, 2003, 79-82).

3.3.1.3. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği

Son olarak, araştırmada kullanılan üçüncü ölçek ise, öğrencilerin öz-yeterliklerine olan inançlarını ölçmek üzere kullanılan “Genel Öz-Yeterlik Ölçeğidir” GÖYÖ (General Self-Efficacy Scale). Bu ölçek Jarrusselam ve Shwarzer tarafından 1979 yılında, 20 madde olarak hazırlanmış, daha sonra, 1981 yılında 10 maddeye indirilmiştir. Orijinali Almanca olan ölçeğin Türkçeye çevirisi Yeşilay (1996) tarafından yapılmıştır. Ölçekte “Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim” ya da “Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum” gibi on ifade yer almakta ve bu maddeler tek faktör altında toplanmaktadır. Ölçeğin geçerliliği .63 ile .76 arasında olup, toplam varyansın %49,67’sini açıkladığı ve güvenirliğinin de .83 olduğu bilinmektedir (Basım, Korkmazıyrek ve Tokat, 2008).

Mevcut çalışma için geliştirilmiş olan “Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği” ile “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi” ve “Genel Öz-Yeterlik” ölçekleri, öncelikle 11-15 Şubat haftasında ön-test olarak katılımcılara verilmiş ve onların eleştirel düşünme eğilimleri, engelleri ve öz-yeterlik görüşleri hakkındaki bilgiler toplanmıştır. Daha sonra, elde edilen eleştirel düşünme engelleri doğrultusunda, deney grubunun eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik 11 haftalık etkinlik programları oluşturulmuştur ve bu süreç sonunda da; hem kontrol hem de deney grubuna verilmiş olan ön-testler, 2-10 Mayıs tarihleri arasında son-test olarak tekrar verilip, onların

eleştirel düşünme eğilimleri ve genel öz-yeterlik görüşlerinde ne gibi değişiklikler olduğu ve eleştirel düşünme engellerinin ne denli ortadan kalktığı incelenmiştir.

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması

Mevcut çalışma kapsamında nitel veri toplaması odak grup görüşmesi aracılığıyla yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, katılımcıların belirlenmiş bir konu hakkında (Freitos ve diğerleri, 1998, 1), eşit bir şekilde söz almaları sağlanarak (Flick, 2014, 243), düşünce ve hisleri üzerine bilgi toplanan bir grup mülakatı sürecidir (Freitos ve diğerleri, 1998, 1; Freeman, 2006, 496).

3.3.2.1. Odak Grup Görüşmesi

Gerçekleştirilen odak grup görüşmesi, son-testlerin verildiği hafta, dersler bittikten sonra, katılımcıların fikirlerini öğrenmek ve toplanan nicel verileri ne denli desteklediğini (Flick, 2014, 252; Freitas ve diğerleri, 1998, 6) görmek için yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılarla konuşulacak konular ve onlara sorulacak sekiz ana soru uzman görüşü alınarak belirlenmiş, görüşme esnasında öğrencilere yeri geldikçe, olduğu gibi veya detaylandırılarak yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilmiş olan sorular çalışmanın temelini oluşturan; eleştirel düşünme, eleştirel düşünme engelleri ve ders-içi etkinliklerin katılımcılar üzerindeki etkisine dayalı olarak oluşturulmuştur. Katılımcılara yönlendirilen sorular aşağıdaki gibidir:

1. Eleştirel düşünme nedir?
2. Eleştirel düşünebilmek için sınıf içerisinde nelere gereksinim duyarsınız?
3. Sizi hangi durumlar eleştirel düşünmeye iter? Sınıf içerisinde bu durumlar neler oldu?
4. Size göre, eleştirel düşünme engelleri nelerdir?
5. Sınıf içerisinde karşılaştığınız eleştirel düşünme engelleriniz nelerdir?
6. Mevcut eleştirel düşünme engellerinizi ele aldığınızda, bu dönem içerisinde, yapılan etkinlikler sonucunda hangilerinin ortadan kaldırıldığına inanıyorsunuz? Bu aktiviteler size hangi açılardan faydalı oldu?

ETKİNLİKLER

- Grupça, adım adım paragraf yazma.
- Her bir katılımcıya rastgele bir konu seçerek araştırma ve sunum yapma.

- Bir konunun avantaj ve dezavantajlarını sınıfı rastgele iki gruba ayırarak tartışma yapma.
 - Panoya asılan bir fotoğrafla ilgili hikaye yazma.
 - İki farklı gruba farklı konular vererek başlangıcı yazılan mektupları tamamlama.
 - Gruplara rastgele seçtirilen makro çekim fotoğrafların ne olduğunu bulma.
 - Daha önce öne sürülmüş araştırmaların çürütülmesi ve atasözlerinin her zaman doğru olmayabileceği çalışması.
 - Kitap ve film arasındaki benzerlik ve farklılıkları inceleme.
 - İki farklı gazete haberinin sınıfça bazı sorular kapsamında incelenmesi, analiz edilmesi.
 - Filmin yarıda kesilerek, sonunun getirilmesi.
 - Filmin izlenerek özetinin çıkarılması.
7. Derste yapılan aktiviteler, konu ve durumları farklı açılardan değerlendirmenize, olaylara farklı bakış açılarıyla bakmanıza yardımcı oldu mu?
8. Dönem başı ve bugün arasında eleştirel düşünmeniz açısından farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise ne gibi farklılıklar var?

Sorular genel olarak eleştirel düşünme, eleştirel düşünme engelleri, 11 hafta boyunca yapılan aktiviteler ve ders içi diğer uygulamalar ve kendilerinde ortaya çıkan değişimler odaklıdır. Görüşme odak grup görüşmesinin gereği olan; hem çeşitli fikir almayı hem de herkesin rahatça fikirlerini dile getirmelerini sağlayacak şekilde (Onwuegbuzie, Dickenson, Nancy, Annmarie, 2009, 3; Morgan, 1997, 43); Freitas ve diğerlerinin (1998, 12) minimum 4 maksimum 12 kişi önermesiyle sınırlandırılarak, 12 kişiyle; 2 saati aşmayacak şekilde (Freitas ve diğerleri, 1998, 18), 90 dakika sürmüş ve kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler, homojenlik testi doğrultusunda, SPSS 15.0 programı aracılığıyla analiz edilmiş, verilere Wilcoxon, Mann-WhitneyU ve Kendal ve Spearman testleri uygulanmıştır.

Veriler topluca SPSS programına kaydedildikten sonra, toplamda 51 adet veri girişi sağlanmıştır. İlk etapta, elde edilen bu verilerin yapılarının tanımlanması için frekans, descriptives ve explore komutları tek tek yapılarak; her hangi bir yanlış veya eksik giriş veya normal dağılımı etkileyen bir durum olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra, verileri faktör analizi aracılığıyla gruplandırmadan önce, tüm üç ölçekteki ters sorular çevrilmiş, sonrasında da her bir ölçek, genel anlamda ve alt boyutları doğrultusunda gruplandırılarak analize hazırlanmıştır.

Sonuç olarak, her ne kadar veriler normal dağılımın sağlandığını göstermiş olsa da, ordinal –sıralı– olmalarından (Demirgil, 2010, 85) ve analiz esnasında her bir grubun altındaki veri sayılarının 30’dan küçük olmasından dolayı (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2006, 183), başka bir deyişle düşük sayılı örneklemden dolayı (Demirgil, 2010, 85) parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Bunun yanında, “...genellikle 0,01, 0,05 veya 0,10 olarak...” (Akdeniz, 2012, 385) alınan alfa, p değeri, bu çalışma kapsamında 0,10 olarak ele alınmış, analizlerin anlamlılıkları $p \leq 0,10$ kapsamında değerlendirilmiştir.

P değeri anlamlılık durumu, karşılaştırılan veri setlerinin bire bir aynı olduğu durumda 1.0 iken, bu veri setleri farklılaştıkça 0 (sıfır)’a doğru azalır (Farrell, 2011, 137). P değeri örneklem büyüklüğü açısından da önem arz eder: Buna göre örneklem büyüklüğü arttıkça p değeri düşer (Ratner, 2003, 133). Dolayısıyla, büyük veri uygulamalarında kullanılan küçük p değerleri, önemli bir değişken yordayıcısıdır (Ratner, 2003, 133). Benzer şekilde Wakefield da (2013, 155) örneklem büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda veri setleri arasındaki farklılıkların daha zor algılanacağından dolayı p değerinin küçültülmesinin daha anlamlı olduğuna değinmiştir. Goncaloğlu da (tarihsiz, 7) aynı şekilde, p değerinin örneklem sayısının artmasıyla küçüldüğüne değinmiştir. Bu bilgilerden hareketle, veri sayısının daha az olduğu tam tersi durumlarda da p değerini daha yüksek tutmanın mümkün olduğu sonucuna varılabilir.

Kerlinger'e göre, her şey bir ve sıfır arasındadır. Bu yüzden de arası olan $p=0.05$ değeri sıkça kullanılır (Utts ve Heckard, 2006, 361; Farrell, 2011, 137). Fakat her bir 0.01, 0.05 ve 0.10 p değeri bize ihtiyaç olan olasılığı sağlar (Farrell, 2011, 137). Anlamlılık değerlerini 0.01, 0.05 ve 0.10 olarak kullanmak yaygın bir durumdur (Hayter, 2012, 365; Goncaloğlu, tarihsiz, 7). Farrell de (2011, 137), Hayter'i ve Goncaloğlu'nu bu anlamda destekler mahiyette, göz önünde bulundurulacak potansiyel avantaj durumlarına göre her hangi üç değerden birinin temel alınabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, her hangi 0.01, 0.05 ve 0.10 p değerlerinin kullanımının olası olduğunu Cengiz de (2007, 242) savunmuş, bu değerlerin yanında, 0.005'in de kullanılan olası p değerlerinden olduğunu vurgulamıştır. Bunların yanında Ünver ve Gamgam (1986), fizik, sağlık bilimleri ve benzeri bölümlerin p değeri anlamlılık değerinin 0.005 ve 0.01 alındığını, diğer durumlarda bu değer 0.05 veya 0.10 olarak alındığını vurgulamıştır (Akt: Aydın, 2001, 120). Clayton ve Hills (1993, 99) ise, anlamlılık durumunun geleneksel olarak 0.05 olarak alınmış olmasına karşın, modern uygulamada bu değer 0.001 ile 0.10 arasında anlamlılık sağladığını vurgulamıştır.

P değeri yorumunda, çıkarım yaklaşımında temel alınan değerler şu şekildedir (LeBlanc, 2004, 138):

$p \leq 0.05$; bu değerlere sahip p değeri, evrenin parametrelerinin sıfır hipotezinden farklı olduğuna dair "güçlü delil" sağlar.

$0.05 < p \leq 0.10$; bu değerler arasındaki bir p değeri, evren parametreleri ve sıfır hipotezin arasında farklılık olduğunu, fakat bunu kanıtlamak için daha fazla veriye ihtiyaç olduğunu belirtir ve "gri alan" olarak isimlendirilir.

$p > 0.10$; bu değerlere sahip p değeri evren parametreleri ve sıfır hipotezi farklılığını destekleyecek yeterli kanıt olmadığını vurgular ve "yetersiz kanıt" olarak adlandırılır.

Zapranis ve Refenes (1999, 145) ve Utts ve Heckard (2006, 361) da 0.01 ve altı p değerini "çok anlamlı," 0.01 ve 0.05 arası değeri anlamlı, 0.05 ve 0.10 arası değeri marjinal düzeyde anlamlı ve 0.10'un üstündeki p değerini anlamsız olarak açıklamaktadır.

Çalışmada kapsamında ele alınan hipotezler ve kullanılan testler şu şekildedir:

H1o: Deneysel grup ön-testleri ve kontrol grubu ön-testleri farklılık göstermez. / Mann-WhitneyU Testi

H2o: Deneysel grup son-testleri ve kontrol grubu son-testleri farklılık göstermez. / Mann-WhitneyU Testi

H3o: Deney ön ve deney son-testleri ortalamaları farklılık göstermez. / Wilcoxon Testi

H4o: Kontrol ön ve kontrol son-testleri ortalamaları farklılık göstermez. / Wilcoxon Testi

H5o: Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutları ve Genel Öz-Yeterlik İlişki Yoktur / Kendal ve Spearman Testi

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel çalışma amaçlı yapılan odak grup görüşmesi 4 adet 20’şer ve 1 adet 10 dakikalık kayıtlar olmak üzere 5 bölüm ve 90 dakikadan oluşmaktadır. Yapılan görüşme sonunda, kamera kayıtları detaylı bir şekilde deşifre edilmiş, görüşmenin deşifresi, kodlaması ve açıklamalarla birlikte 48 sayfa olarak düzenlenmiştir.

Nitel çalışma kapsamında elde edilen veriler, insan davranışlarını iletişim yöntemiyle endirekt olarak çalışmayı sağlayan “içerik analizi” yöntemiyle analiz edilmiştir (Fraenkel ve diğerleri, 2012, 478). Bu analizdeki temel amaç “... toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, 269; Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227). Elde edilen görüşme aracılığıyla toplanmış verilerin çözümlenmesinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan N-VIVO 8.0, katılımcıların yorumlarını temalandırma, temalar altındaki frekansları belirleme ve modelleme amaçlı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı öğrenim etkinliklerinin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya olan etkisini belirlemek amacıyla analiz edilen veriler; incelenen denenceler, elde edilen bulgular ve yorumları, alt amaçlar doğrultusunda ele alınmıştır.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Ön-Testler

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları ile Kontrol Ön ve Deney Ön – Mann-Whitney Testi.

	Ön Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	MWU	p-değeri
Eleştirel Düşünme Engelleri (Genel)	KONTROL ÖN	28	25,54	309,000	0,805
	DENEY ÖN	23	26,57		
Ders Süreci	KONTROL ÖN	28	24,04	267,000	0,297
	DENEY ÖN	23	28,39		
Çevre – Otoriteye Bağlılık	KONTROL ÖN	28	28,93	240,000	0,119
	DENEY ÖN	23	22,43		
Ders-içi İletişim	KONTROL ÖN	28	22,95	236,500	0,100*
	DENEY ÖN	23	29,72		
Toplum Sınırlandırması	KONTROL ÖN	28	28,79	244,000	0,138
	DENEY ÖN	23	22,61		
Bireysel Faktör; Kendine Güven	KONTROL ÖN	28	23,32	247,000	0,148
	DENEY ÖN	23	29,26		
Çevre - Kurallar	KONTROL ÖN	28	27,20	288,500	0,522
	DENEY ÖN	23	24,54		
p<0.10					

Eleştirel düşünme engelleri kapsamında, kontrol ve deney gruplarının ön-testleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla, bağımsız gruplar testi olan Mann-Withney testi sonucunda; bu boyutlar ile ön-testler arasında “ders içi iletişim engeli” anlamında 0,10 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=0,10$). Buna göre deney grubunun ön-test sonuçlarında sahip oldukları belirlenen “ders içi iletişim engelleri” kontrol grubu ön-test sonuçlarına nazaran daha yüksek çıkmıştır.

Bunun yanında, yapılan inceleme sonucunda, her ne kadar diğer verilerde anlamlı bir farklılık bulunmamış olsa da bazı sonuçlara varılmıştır. Buna göre; deney grubu katılımcılarının eleştirel düşünme engellerinin, genel anlamda eleştirel düşünme,

özel olarak da “ders süreci” ve “kendine güven” alanlarında daha yüksek olduğu belirlenmiş, kontrol grubu katılımcılarının da eleştirel düşünme engellerinin, “otoriteye bağlılık,” “toplum sınırlandırması” ve “kurallar” anlamında daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada kullanılan kontrol ve deney gruplarının ders içi iletişim anlamında sürece eşit başlamadıkları görülmektedir. Bu durum, çalışmada deney grubu katılımcılarının eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmayı amaçlamamızdan dolayı, çalışmanın aleyhine bir durumdur.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Son-Testler

Tablo 6. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları ile Kontrol Son ve Deney Son – Mann-Whitney Testi.

	Son Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	MWU	p-değeri
Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)	KONTROL SON	28	26,54	307,000	0,776
	DENEY SON	23	25,35		
Ders Süreci	KONTROL SON	28	25,25	301,000	0,690
	DENEY SON	23	26,91		
Çevre – Otoriteye Bağlılık	KONTROL SON	28	27,64	276,000	0,382
	DENEY SON	23	24,00		
Ders-içi İletişim	KONTROL SON	28	24,61	283,000	0,451
	DENEY SON	23	27,70		
Toplum Sınırlandırması	KONTROL SON	28	29,13	234,500	0,097*
	DENEY SON	23	22,20		
Bireysel Faktör; Kendine Güven	KONTROL SON	28	26,13	318,500	0,946
	DENEY SON	23	25,85		
Çevre - Kurallar	KONTROL SON	28	27,54	279,000	0,412
	DENEY SON	23	24,13		

Çalışma kapsamında verilen son-testler ile eleştirel düşünme engelleri genel ve alt boyut verileri ele alındığında, bu veriler arasında $p \leq 0,10$ anlamlılık düzeyinde “toplum sınırlandırması” ($p=0,097$) engeli anlamında kontrol grubu aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Fakat yine yapılan incelemeler sonucunda bazı ek saptamalarda bulunulmuştur. Elde edilen veriler kapsamında ön-testler ile verilerin ilişkileri ve son-testler ile ilişkileri ele alındığında; kontrol grubunda ön-testlerde yüksek çıkmış olan “otoriteye bağlılık” engeli düşüş, “toplum sınırlandırması” faktörü artış göstermiş ve “kurallar” engelli aynı kalmış fakat yine de deney grubuna nazaran her üçü de daha yüksek çıkmıştır. Deney grubu ele alındığında ise, bu grubun her bir “ders süreci,” “ders içi iletişim” ve “kendine güven” engellerinde düşüş tespit edilmiş, hatta “kendine güven” engeli son-test sonucuna göre kontrol grubunda daha yüksek olarak saptanmıştır. Bu noktada, ön-testte

ortaya çıkan ve deney grubu aleyhine saptanan ders-içi iletişim engeli ilerleme göstermiştir. Bununla birlikte, “genel eleştirel düşünme” engelleri verisi ele alındığında da ön-test ve son-test karşılaştırmaları arasında, deney grubunun lehine bir düşüş saptanmıştır; ön-testte deney grubunun genel eleştirel düşünme engelleri daha yüksekken, son-testte kontrol grubunun ki deney grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Bu bilgilerden yola çıkarak, her ne kadar istatistiksel anlamda anlamlı bir sonuç çıkmamış olsa da; deneysel çalışma sürecinin deney grubu üzerinde eleştirel düşünme engellerini geriletmede geleneksel sınıflarda olduğundan daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.3. Deney Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Ön ve Son-Test

Tablo 7. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutlarının Deney Ön ve Deney Son İlişkileri – Wilcoxon Testi

	Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	WILCOXON(Z)	p-değeri
Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 12a Pos. 10b Ties 1c Total 23	13,71 8,85	-1,235a	0,217
Ders Süreci	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg.10a Pos. 13b Ties 0c Total 23	14,45 10,12	-,198a	0,843
Çevre – Otoriteye Bağlılık	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 11a Pos. 12b Ties 0c Total 23	12,14 11,88	-,137b	0,891
Ders-içi İletişim	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 12a Pos. 6b Ties 5c Total 23	9,33 9,83	-1,180a	0,238
Toplum Sınırlandırması	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 10a Pos. 13b Ties 0c Total 23	15,20 9,54	-,430a	0,667
Bireysel Faktör; Kendine Güven	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 11a Pos. 10b Ties 2c Total 23	11,82 10,10	-,508a	0,612
Çevre – Kurallar	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 13a Pos. 7b Ties 3c Total 23	10,92 9,71	-1,395a	0,163

a. son-test değeri < ön-test değeri

b. son-test değeri > ön-test değeri

c. son-test değeri = ön-test değeri

Deney gruplarının eleştirel düşünme engelleri ve alt boyutları kapsamında ön ve son-test değerlendirme analizi sonucu, ön ve son-test arasında anlamlı bir farklılık vermemiştir. Yapılan detaylı sıra değeri ortalamaları incelemeleri sonucunda ise, şu sonuçlara varılmıştır. Eleştirel düşünme engelleri kapsamında; deney grubu

katılımcılarının “ders süreci,” “otoriteye bağlılık” ve “toplum sınırlandırması” engellerinde artış, bu katılımcıların “ders içi iletişim,” “kendine güven” ve “kurallara olan bağlılık” engellerinde de azalma saptanmış, “genel eleştirel düşünme” faktörü ele alındığında da azalma olduğu belirlenmiştir. Genel anlamda bakıldığında, artış göstermiş olan engellerin başkalarına, dışa bağlı olduklarından yola çıkarak, bu engellerin aşılamamasının sebebi ders dışı faktörlere, dolayısıyla da ders dışı etkinliklerin eksikliğine bağlanabilir. Kısacası, deney grubu katılımcılarının geçmiş oldukları süreç sonucunda, sahip oldukları engellerde genel anlamda, her ne kadar anlamlı bir farklılık olmasa da, düşüş gözlenmiştir ve bu durum 11 haftalık ders sürecinin temel hedeflerindendir.

4.1.4.Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Engelleri Ön ve Son-Testler

Tablo 8. Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutlarının Kontrol Ön ve Kontrol Son İlişkileri – Wilcoxon Testi

	Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	WILCOXON(Z)	p-değeri
Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 16a Pos. 12b Ties 0c Total 28	12,91 16,63	-,080a	0,936
Ders Süreci	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg.15a Pos. 13b Ties 0c Total 28	12,87 16,38	-,228b	0,820
Çevre – Otoriteye Bağlılık	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 15a Pos. 13b Ties 0c Total 28	13,97 15,12	-,148a	0,882
Ders-içi İletişim	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 9a Pos. 10b Ties 9c Total 28	10,61 9,45	-,020a	0,984
Toplum Sınırlandırması	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 17a Pos. 11b Ties 0c Total 28	15,82 12,45	-1,518a	0,129
Bireysel Faktör; Kendine Güven	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 8a Pos. 19b Ties 1c Total 28	13,88 14,05	-1,897b	0,058*
Çevre - Kurallar	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 14a Pos. 10b Ties 4c Total 28	14,64 9,50	-1,582a	0,114

a. son-test değeri < ön-test değeri

b. son-test değeri > ön-test değeri

c. son-test değeri = ön-test değeri

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitim sonucunda bu grupların ön ve son-testleri arasında yapılan istatistiksel karşılaştırma sonucunda ise, $p \leq 0,10$ anlamlılık düzeyinde, “kendine güven” engelinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p=0,06$). Bu sonuca göre, kontrol grubu katılımcılarının 11 haftalık ders süreci içerisinde kendilerine güven

engellerinin artmış olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, geleneksel eğitimin kişisel güveni olumsuz etkilediği sonucuna varılabilmektedir.

Elde edilen anlamlı farklılığın yanında, analiz sonuçları incelendiğinde; diğer bazı bulgulara da ulaşılmıştır. İlk olarak, engeller kapsamında, kontrol grubu katılımcılarının 11 haftalık geleneksel eğitim süreci sonucunda, “kendine güven” engelinin yanında, “ders-içi iletişim” engelinin de artmış olduğu; bunun yanında, “ders süreci,” “otoriteye bağlılık,” “toplum sınırlandırması” ve “kurallar” kapsamındaki engellerinde de azalmış olduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların “genel anlamda engellerinde” de bir azalma görülmüştür.

Her ne kadar bazı engellerde azalma kaydedilmiş olsa da, 11 haftalık geleneksel eğitim sürecinin katılımcılar üzerinde kayda değer olumlu bir etki yaratmadığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan, bazı eleştirel düşünme engellerinde olumlu yönde oluşan farklılıkların sebebi de, öğretmenlerin sınıf içerisindeki ders işleyişleri, demokratik tutumları ve katılımcıların karşılaştıkları ders içi ve dışı olası durumlar olarak yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı öğrenim etkinliklerinin İngilizce hazırlık sınıfı katılımcılarının eleştirel düşüncelerine etkisini belirlemek amacıyla incelenen denenceler, bulgular ve yorumları şu şekildedir:

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön-Test

Tablo 9. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutları ile Kontrol Ön ve Deney Ön – Mann-Whitney Testi.

	Ön Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	MWU	p-değeri
Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)	KONTROL ÖN	28	25,20	299,500	0,670
	DENEY ÖN	23	26,98		
Analitiklik	KONTROL ÖN	28	26,54	307,000	0,776
	DENEY ÖN	23	25,35		
Açık Fikirlilik	KONTROL ÖN	28	22,54	225,000	0,066*
	DENEY ÖN	23	30,22		
Meraklılık	KONTROL ÖN	28	26,23	315,500	0,902
	DENEY ÖN	23	25,72		
Kendine Güven	KONTROL ÖN	28	25,96	321,000	0,985
	DENEY ÖN	23	26,04		
Doğruyu Arama	KONTROL ÖN	28	22,96	237,000	0,106
	DENEY ÖN	23	29,70		
Sistematiklik	KONTROL ÖN	28	24,91	291,500	0,562
	DENEY ÖN	23	27,33		

Çalışmanın başında verilen ön-testler kapsamında yapılan kontrol grubu katılımcıları ön-test ve deney grubu katılımcıları ön-test ile her bir; eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bağımsız gruplar testi olan Mann-Withney testi sonucunda, bu boyutlar ile ön-testler arasında “açık fikirlilik” kapsamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0,07$). Elde edilen sonuç, deney grubunun ön-test sonuçlarında sahip oldukları belirlenen “açık fikirlilik” eğilimlerinin kontrol grubu ön-test sonuçlarına nazaran daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bunların yanında deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına nazaran “kendilerine güvenli,” “doğruyu aramaya” meyilli, “sistemati” ve genel anlamda eleştirel düşünmeye eğilimli oldukları, kontrol grubu katılımcılarının da deney grubu katılımcılarına nazaran daha “analitik,” ve “meraklı” oldukları incelenen analizler sonucunda yorumlanmıştır.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Son-Testler

Tablo 10. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutları ile Kontrol Son ve Deney Son – Mann-Whitney Testi.

	Son Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	MWU	p-değeri
Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)	KONTROL SON	28	24,66	284,500	0,477
	DENEY SON	23	27,63		
Analitiklik	KONTROL SON	28	25,38	304,500	0,739
	DENEY SON	23	26,76		
Açık Fikirlilik	KONTROL SON	28	26,09	319,500	0,962
	DENEY SON	23	25,89		
Meraklılık	KONTROL SON	28	23,09	240,500	0,122
	DENEY SON	23	29,54		
Kendine Güven	KONTROL SON	28	23,46	251,000	0,178
	DENEY SON	23	29,09		
Doğruyu Arama	KONTROL SON	28	25,73	314,500	0,887
	DENEY SON	23	26,33		
Sistemati	KONTROL SON	28	22,89	235,000	0,099*
	DENEY SON	23	29,78		

Çalışma kapsamında verilen son-testler ile genel ve alt boyut verileri arasındaki ilişkiler ele alındığında; bu ilişkiler arasında “sistemati” anlamında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=0,099$). Sıra değerleri ortalamaları incelendiğinde; “sistemati” eğiliminin deney grubu katılımcılarında, kontrol grubundakilere nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanında, eleştirel düşünme eğilimi sonuçları değerlendirildiğinde; ilk etapta kontrol grubu ele alındığında, ön-test sonuçlarına göre kontrol grubu katılımcılarının daha “analitik” ve “meraklı” olma eğilimleri, son-testte gerileme

göstermiş, deney grubu katılımcılarının “analitiklik” ve “merak” eğilimleri kontroldekilerden daha yüksek çıkmıştır. Deney grubu verileri incelendiğinde ise, katılımcıların “kendine güvenlerinde” ve “sistemantik” olma eğilimlerinde artış, “doğruyu arama” eğilimlerinde düşüş saptanmış, lakin yine de bu eğilimler kontrol grubundaki katılımcılara nazaran daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, test karşılaştırmasında daha “açık fikirli” oldukları saptanan deney grubunun son-test ortalamaları kontrol grubunun altına düşmüş, bu özelliğin kontrol grubunun lehine sonuç verdiği ortaya konmuştur. Bu noktada, deney grubun “kendine güven eğiliminde” artış saptanmış, kısacası bireylerin kendine güvenlerinin arttığı belirlenmiştir. Bu durum, bireylerin süreç içerisinde yaptıkları düşünme etkinlikleri sonucunda, olumlu desteklemelerle birlikte gerçekleşmiş bir durum olarak ele alınabilir. Bunun yanında, kontrol grubunun bu süreç sonucunda eskiye nazaran daha “açık fikirli” oldukları saptanmıştır. Bu bulgu, geleneksel sınıflardaki öğretmen duruşuyla ilişkilendirilebilir. “Genel eleştirel düşünme eğilimi” ortalamaları karşılaştırıldığında, ön-test ortalamalarında da kontrol grubundan daha yüksek olmasına karşın, deney grubu katılımcılarının eleştirel düşünme eğilimlerinin deneysel süreç sonucunda daha da arttığı saptanmıştır. Bu durum, eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırma kapsamında hazırlanmış olan etkinliklerin geleneksel dersler yanında etkili olduğunu ve bireylerin eleştirel düşüncelerini desteklediğini ortaya koyar.

4.2.3.Deney Grubu Eleştirel Düşünme Ön ve Son-Testler

Tablo 11. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutlarının Deney Ön ve Deney Son İlişkileri – Wilcoxon Testi

	Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	WILCOXON(Z)	p-değeri
Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 9a Pos. 14b Ties 0c Total 23	14,33 10,50	-,274b	0,784
Analitiklik	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 8a Pos. 13b Ties 2c Total 23	12,25 10,23	-,610b	0,542
Açık Fikirlilik	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 14a Pos. 9b Ties 0c Total 23	14,07 8,78	-1,797a	0,072*
Meraklılık	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 10a Pos. 13b Ties 0c Total 23	11,35 12,50	-,747b	0,455
Kendine Güven	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 7a Pos. 15b Ties 1c Total 23	9,79 12,30	-1,885b	0,059*
Doğruyu Arama	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 12a Pos. 11b Ties 0c Total 23	12,96 10,95	-,533a	0,594
Sistematiklik	DENEY SON-DENEY ÖN	Neg. 9a Pos. 14b Ties 0c Total 23	13,50 11,04	-,504b	0,615

a. son-test değeri < ön-test değeri
b. son-test değeri > ön-test değeri
c. son-test değeri = ön-test değeri

Uygulanan analiz sonucunda, her bir alt boyutlar ve genel boyutların deneysel grup bazındaki ön ve son-test karşılaştırmaları arasında, p değerleri 0,10'den küçük çıkarak anlamlı bir farklılık bulunan noktalar eleştirel düşünme eğiliminin “açık fikirlilik” ve “kendine güven” boyutlarıdır (p=0,07 ve p=0,06). Bu bilgi doğrultusunda incelenen sıra değeri ortalamaları, deney grubu katılımcılarının “açık fikirliliklerinin” deney süreci sonucunda düşmüş olduğu, “kendine güvenlerinin” de bu süreç sonucunda artmış olduğu sonucunu vermektedir. Kısacası, bu süreç, bireylerin kendilerine daha fazla güvenmelerine destek olurken, açık fikirliliklerini olumsuz etkilemiştir.

Eleştirel düşünme eğilimleri kapsamında yapılan sıra değeri ortalamaları incelemeleri ise; deneysel çalışmaya dahil edilen katılımcıların “meraklılık,” “kendine güven,” “analitiklik” ve “sistematiklik” eğilimlerinde artış, “açık fikirlilik” ve “doğruyu arama” eğilimlerinde ise düşüş bildirmektedir. Bu noktada, bireylerin gelişim

göstermeyen eğilimleri “açık fikirlilik” ve “doğruyu aramadır.” Bunun yanında, “genel eleştirel düşünme eğilimi faktörü” incelendiğinde, katılımcıların son-test sıra değeri ortalamalarında artış olduğu, dolayısıyla bu sürecin katılımcıları eleştirel düşünme eğilimleri anlamında genel mayette olumlu etkilediği saptanmıştır.

Kısacası, deney grubu katılımcılarının geçmiş oldukları süreç sonucunda, sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimlerinde genel itibariyle gelişim gözlenmiştir.

4.2.4. Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön ve Son-Testler

Tablo 12. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutlarının Kontrol Ön ve Kontrol Son İlişkileri – Wilcoxon Testi

	Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	WILCOXON(Z)	p-değeri
Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 15 Pos. 13 Ties 0 Total 28	15,37 13,50	-,627a	0,531
Analitiklik	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 16 Pos. 11 Ties 1 Total 28	14,47 13,32	-1,023a	0,306
Açık Fikirlilik	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 13 Pos. 14 Ties 1 Total 28	13,62 14,36	-,289b	0,773
Meraklılık	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 20 Pos. 8 Ties 0 Total 28	14,33 14,94	-1,908a	0,056*
Kendine Güven	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 9 Pos. 19 Ties 0 Total 28	13,72 14,87	-1,814b	0,070*
Doğruyu Arama	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 12 Pos. 16 Ties 0 Total 28	16,25 13,19	-,183b	0,855
Sistematiçlik	KONTROL SON - KONTROL ÖN	Neg. 17 Pos. 11 Ties 0 Total 28	14,74 14,14	-1,089a	0,276

a. son-test değeri < ön-test değeri
b. son-test değeri > ön-test değeri
c. son-test değeri = ön-test değeri

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitim sonucunda bu grupların ön ve son-testleri arasında yapılan istatistiksel karşılaştırma sonucunda ise, $p \leq 0,10$ anlamlılık düzeyinde, “meraklılık” ve “kendine güven” eğilimi kapsamında anlamlı farklılıklar çıkmıştır (p değerleri sırasıyla; 0,06; 0,07’dir).

Bu sonuçlara göre; kontrol grubu katılımcılarının süreç içerisinde “kendine güven” eğilimlerinin artmış olduğu, bunun yanında “meraklılık” eğilimlerinin düşmüş olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, geleneksel eğitimin bireylerin eleştirel düşünmelerine pek bir faydası olmadığı belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi sıra değeri ortalamaları ele alındığında ise, kontrol grubu katılımcılarının süreç içerisinde “açık fikirlilik,” “kendine güven” ve “doğruyu arama” eğilimlerinin artmış, “meraklılığın” yanında, “analitiklik” ve “sistematiklik” eğilimlerinin de azalmış olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, bu katılımcıların son-test ve ön-test verileri karşılaştırması, “genel eleştirel düşünme eğilimlerinin” de düşmüş olduğunu göstermektedir.

Özetle, genel anlamda, katılımcıların bazı eğilimlerinde artış olmuş, fakat bu artış genel anlamda anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubu katılımcılarının kendilerine güven anlamında anlamlı bir artış olmasının sebebi, bu grubun herhangi bir şekilde eleştirel düşünmeye yönelmemiş olduklarından dolayı, kendilerini doğru kabul etme durumu olarak yorumlanabileceği gibi, bu sınıflardaki ortam, öğretmen ve katılımcıların kendilerinden ve ders dışı faktörlerden de kaynaklanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasına dayalı öğrenim etkinliklerinin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına olan etkisini belirlemek amacıyla incelenen denenceler, bulgular ve yorumları şu şekildedir:

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön-Testler

Tablo 13. Genel Öz-Yeterlik ile Kontrol Ön ve Deney Ön – Mann-Whitney Testi.

	Ön Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	MWU	p-değeri
Genel Öz-Yeterlik	KONTROL ÖN	28	26,95	295,500	0,614
	DENEY ÖN	23	24,85		

Yapılan ön-testler arası “genel öz-yeterlik” olası farklılığını ortaya koymayı amaçlayan analiz sonucu, kontrol ön ve deney ön grupları arasında herhangi anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Fakat elde edilen sıra değeri ortalamaları incelendiğinde; kontrol grubu katılımcılarının “öz-yeterlik inançlarının” deney grubu katılımcılarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

4.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Son-Testler

Tablo 14. Genel Öz-Yeterlik ile Kontrol Son ve Deney Son – Mann-Whitney Testi.

	Son Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	MWU	p-değeri
Genel Öz-Yeterlik	KONTROL SON	28	23,91	263,500	0,265
	DENEY SON	23	28,54		

Benzer şekilde, “genel öz-yeterlik” kapsamında, kontrol son ve deney son grupları farklılığına da rastlanmamış, lakin elde edilen sıra değeri ortalamaları, deney grubu sıra ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu yönündedir. Dolayısıyla, deney grubu katılımcılarının “öz-yeterlik inançlarının” beklenen şekilde kontrol grubundan daha yüksek olduğu ve deneysel süreç sonucunda öncekine nazaran daha da arttığı yönündedir.

4.3.3. Deney Grubu Ön ve Son-Testler

Tablo 15. Genel Öz-Yeterliğin Deney Ön ve Deney Son İlişkileri – Wilcoxon Testi

	Testler	N	Sıra Ortalaması	WILCOXON(Z)	p-değeri
Genel Öz-Yeterlik	DENEY SON- DENEY ÖN	Neg. 10a Pos. 10b Ties 3c Total 23	9,25 11,75	-,469b	0,639
a. son-test değeri < ön-test değeri b. son-test değeri > ön-test değeri c. son-test değeri = ön-test değeri					

Deney grubu katılımcılarının “genel öz-yeterlik” ön ve son-test farklılıkları ele alındığında, katılımcıların öz-yeterliklerinde süreç öncesi ve sonrası kapsamında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Analizden elde edilen sıra değeri ortalamaları incelendiğinde de, bu katılımcıların öz-yeterlik inançlarında herhangi bir değişiklik olmadığı; sürecin katılımcılar üzerinde herhangi olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.3.4. Kontrol Grubu Ön ve Son-Testler

Tablo 16. Genel Öz-Yeterliğin Kontrol Ön ve Kontrol Son İlişkileri – Wilcoxon Testi

	Testler	Sayı	Sıra Ortalaması	WILCOXON(Z)	p-değeri
Genel Öz-Yeterlik	KONTROL SON -KONTROL ÖN	Neg. 18a Pos. 7b Ties 3 Total 28	13,44 11,86	-2,153a	0,031*
a. son-test değeri < ön-test değeri b. son-test değeri > ön-test değeri c. son-test değeri = ön-test değeri					

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitim sonucunda, bu grupların ön ve son-testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel karşılaştırma sonucunda ise, $p \leq 0,10$ anlamlılık düzeyinde, “genel öz-yeterlik inancı” kapsamında

anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0,03$). Elde edilen sonuca göre; kontrol grubu katılımcılarının süreç içerisinde öz-yeterliklerinin düşmüş olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, geleneksel eğitimin bireylerin öz-yeterliklerini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında uygulanmış olan ve p anlamlılık değeri 0,10 olarak kabul edilmiş olan Kendall ve Spearman Testi kapsamında (Toplu Korelasyon İlişkisi Tablosu – Ek 4), koyu olarak belirtilmiş 0,5 altı korelasyon değerleri (r) “zayıf dereceli ilişkileri,” 0,5-0,7 arası değerler “orta dereceli ilişkileri,” 0,7 üzeri korelasyon değerleri de “yüksek dereceli ilişkileri” göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, 145).

Çalışmaya dahil edilmiş katılımcıların eleştirel düşünme engelleri, eleştirel düşünme eğilimleri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilerin derecelerini belirlemek amacıyla incelenen denenceler, bulgular ve yorumları şu şekildedir:

4.4.1. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri Alt Boyutları İlişkisi

Tablo 17. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Kendall's tau_b							
A	1.000	,468	,498	,490	,244	,378	0,093
	-	,000	,000	,000	,000	,000	0,192
A1	,468	1.000	,087	,580	-,213	,191	-,262
	,000	-	,218	,000	,003	,009	,000
A2	,498	,087	1.000	,129	,252	,191	,209
	,000	,218	-	,082	,000	,010	,004
A3	,490	,580	,129	1.000	-,093	,280	-,250
	,000	,000	,082	-	,205	,000	,001
A4	,244	-,213	,252	-,093	1.000	,116	,267
	,000	,003	,000	,205	-	,118	,000
A5	,378	,191	,191	,280	,116	1.000	-,042
	,000	,009	,010	,000	,118	-	,575
A6	,093	-,262	,209	-,250	,267	-,042	1.000
	,192	,000	,004	,001	,000	,575	-
Spearman's rho							
A	1000	,633	,649	,623	,346	,480	,110
	-	,000	,000	,000	,000	,000	,272
A1	,633	1000	,125	,730	-,289	,251	-,339
	,000	-	,210	,000	,003	,011	,001
A2	,649	,125	1000	,169	,346	,244	,272
	,000	,210	-	,090	,000	,013	,006
A3	,623	,730	,169	1000	-,116	,356	-,317
	,000	,000	,090	-	,246	,000	,001
A4	,346	-,289	,346	-,116	1000	,154	,354
	,000	,003	,000	,246	-	,123	,000
A5	,480	,251	,244	,356	,154	1000	-,052
	,000	,011	,013	,000	,123	-	,602
A6	,110	-,339	,272	-,317	,354	-,052	1000
	,272	,001	,006	,001	,000	,602	-
A: Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)				A4: Toplum Sınırlandırması			
A1: Ders Süreci				A5: Bireysel Faktör; Kendine Güven			
A2: Çevre – Otoriteye Bağlılık				A6: Çevre – Kurallar			
A3: Ders-içi İletişim							
α anlamlılık değeri= 0,10							

İlk olarak, Kendall testi kapsamında ele alındığında, “genel eleştirel düşünme engelleri” faktörünün kendi alt boyutları olan “ders süreci,” “çevre-otoriteye bağlılık” ve “ders-içi iletişim” ile pozitif ve orta dereceli ilişkili (sırasıyla $r=0,468$; $0,498$; $0,490$); “toplum sınırlandırması” ve “bireysel faktör; kendine güven” ile pozitif ve zayıf dereceli ilişkili (sırasıyla $r=0,244$ ve $0,378$) olduğu saptanmış, bu faktör ile kendi alt boyutları olan “çevre-kurallar” arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p=0,192$; $r=0,093$).

Bunun yanında, Spearman testi incelendiğinde ise, “genel eleştirel düşünme engelleri” faktörünün kendi alt boyutları olan “ders süreci,” “çevre-otoriteye bağlılık” ve “ders-içi iletişim” ile pozitif ve orta dereceli ilişkisinin yanında “bireysel faktör; kendine güven” ile de pozitif ve orta dereceli ilişkili (sırasıyla $r=0,633$; $0,649$; $0,623$ ve $0,480$); “toplum sınırlandırması” ile aynı şekilde pozitif ve zayıf dereceli ilişkili belirlenmiş ($r=0,346$), aynı şekilde “çevre-kurallar” ile de arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p=0,272$; $r=0,110$).

Dolayısıyla, Kendall ve Spearman testi arasındaki tek farklılık “bireysel faktör; kendine güven” kapsamında olmuştur.

Genel anlamda, eleştirel düşünme engelleri ile alt boyutlarının birbirleriyle öncelikle pozitif ilişkili olmaları beklenmektedir. Elde edilen sonuçlar, özellikle ilişki saptanmayan “çevre-kurallar” bazında sorun teşkil etmektedir. “Genel eleştirel düşünme engelleri” faktörü ve kendi boyutları olan “çevre-kuralların” arasında herhangi bir ilişki bulunmaması, “çevre-kurallar” engelini yüksek veya düşük olmasının bireylerin genel eleştirel düşüncelerine olumlu veya olumsuz etki etmeyeceği yönünde yorumlanabilir.

Eleştirel düşünme engelleri alt boyutları arasında yapılan ilişki incelemelerinde; Kendall Testi kapsamında; eleştirel düşünme engellerinden “ders süreci” alt boyutunun “çevre-otoriteye bağlılık” ile ilişkili olmadığı ($p=0,218$; $r=0,087$); “toplum sınırlandırması” ve “çevre-kurallar” alt boyutları ile negatif ve zayıf ilişkili olduğu ($r=-0,213$; $-0,262$); “ders-içi iletişim” alt boyutu ile pozitif ve orta ($r=0,580$) ilişkili olduğu; ve “bireysel faktör; kendine güven” alt boyutu ile pozitif ve düşük seviyede ($r=0,191$) ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Spearman Testi sonuçları da Kendall ile benzerlik gösterecek şekilde; “ders süreci” alt boyutunun “çevre-otoriteye bağlılık” ile ilişkili olmadığını ($p=0,210$; $r=0,125$); “toplum sınırlandırması” ve “çevre-kurallar” alt boyutları ile negatif ve zayıf ilişkili olduğunu ($r=-0,289$; $-0,339$); “ders-içi iletişim” alt boyutu ile pozitif ve yüksek ($r=0,730$) seviyede ilişkili olduğunu; ve “bireysel faktör; kendine güven” alt boyutu ile pozitif ve düşük seviyede ($r=0,251$) ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan Kendall ve Spearman testleri sonuçları; “ders süreci” engeli ile “otoriteye bağlılık” engeli; “ders içi iletişim” engeli ile “toplum sınırlandırması” engeli, “toplum sınırlandırması” engeli ile “kendine güven” engeli ve “kendine güven” engeli ile “kurallara bağlılık” engelini birbirleriyle direkt ilişkileri olmadığını ve birbirlerini

olumlu veya olumsuz şekilde etkilemediklerini göstermektedir. Bu engellere bakıldığında, her ne kadar bireysel ve sınıf içi engellerin, toplumla ilgili engellerle direkt ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıksa da, aslında bireylerin ders sürecindeki ve bireysel olarak sahip oldukları engellerin toplumdan ve geçmiş yaşantılarından etkilenmiş olması olasıdır. Analiz sonuçlarının bu şekilde çıkmasının nedeni bu alt boyutların farklı kategorileri temsil etmesinden, her birinin toplum, bireysel ve ders bazlı olmak üzere farklı grup engeller olmasından, dolayısıyla mutlak, zincirleme gelişim veya gerileme göstermemelerinden kaynaklanabilmektedir.

Ek olarak, elde edilen sonuçlar, “ders süreci” engelinin, “toplum sınırlandırması” ve “kurallara bağlılık” gibi diğer bireylerden-dışarıdan kaynaklı engellerle, “kendine güven” faktörünün de yine dışarıdan kaynaklı bir engel olan “toplum sınırlandırması” engeliyle negatif ve zayıf ilişkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, bu sonuçlar; “ders süreci” engelinin artmasının “toplum sınırlandırması” ve “kurallara bağlılık” engelini düşüreceğinin, azalmasının ise bu engelleri arttıracığının; “kendine güven faktörünün” artmasının “toplum sınırlandırmasını” azaltacağının, azalmasının da “toplum sınırlandırmasını” arttıracığının ve tam tersi durumların bir işaretidir. Elde edilen bu sonuç, bu alt boyutların sonuç olarak genel anlamda engel olmasından dolayı ve birbirlerini destekler nitelikte olmaları beklendiğinden dolayı her ne kadar beklenenden farklı gibi görölse de, bu noktada önemli olan her bir alt boyutun birbirini olumlu, olumsuz veya nötr anlamda etkilemesinden bağımsız olarak “genel eleştirel düşünme engelleriyle” pozitif ilişkili olması, paralel olarak etkilemesidir.

Bu veriler dışında, alt boyutlar genel anlamda birbirleriyle düşük de olsa pozitif olarak ilişkili bulunmuş, ders içi engelleri kapsayan iki engel olan “ders süreci engeli” ve “ders içi iletişim engellerinin” de birbirleriyle yüksek seviyede ve pozitif ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durum da genel ders süreci ve ders içi iletişimin iç içe olmalarından kaynaklı, beklenen bir sonuçtur.

Kısacası, elde edilen “eleştirel düşünme engelleri” alt boyutları ilişki sonuçları; bazı alt boyutların paralel, bazılarının zıt, bazılarının da birbirinden bağımsız olarak gelişim veya gerileme göstererek “genel eleştirel düşünme engellerini” etkilediği yönündedir.

4.4.2. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları İlişkisi

Tablo 18. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6
<i>Kendall's tau b</i>							
A	-,485 ,000	-,238 ,001	-,361 ,000	-,369 ,000	-,212 ,002	-,215 ,002	-,355 ,000
<i>Spearman's rho</i>							
A	-,658 ,000	-,339 ,001	-,485 ,000	-,516 ,000	-,294 ,003	-,269 ,003	-,487 ,000
A: Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)				B3: Meraklılık			
B: Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)				B4: Kendine Güven			
B1: Analitiklik				B5: Doğruyu Arama			
B2: Açık Fikirlilik				B6: Sistematiiklik			
α anlamlılık değeri= 0,10							

Yine ilk olarak Kendall testi kapsamında, “eleştirel düşünme engelleri” faktörü, “genel eleştirel düşünme eğilimi” ile negatif ve orta dereceli ilişkili ($r=-0,485$); eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutları olan “analitiklik,” “açık fikirlilik,” “meraklılık,” “kendine güven,” “doğruyu arama” ve “sistematiiklik” ile negatif ve zayıf dereceli ilişkili olarak belirlenmiştir (sırasıyla $r=-0,238$; $-0,361$; $-0,369$; $-0,212$; $-0,215$ ve $-0,355$).

Spearman testi kapsamında ele alındığında ise; “genel eleştirel düşünme eğilimi” ($r=-0,658$) yanında, “açık fikirlilik,” “meraklılık” ve “sistematiiklik” ile negatif ve orta dereceli ilişkili (sırasıyla $r=-0,485$, $-0,516$ ve $-0,487$); “analitiklik,” “kendine güven,” ve “doğruyu arama” ile de Kendall testiyle aynı şekilde negatif ve zayıf dereceli ($r=-0,339$, $-0,294$ ve $-0,269$) ilişkili olarak bulunmuştur.

Bu noktada, Kendall ve Spearman testi arasındaki farklılık “açık fikirlilik,” “meraklılık” ve “sistematiiklik” kapsamındadır. Lakin her iki test kapsamında da önem arz eden nokta, beklenildiği üzere “eleştirel düşünme engellerinin,” “eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutları” ile negatif ilişkili olmasıdır. Bunun sebebi de, eleştirel düşünme engellerinin azalmasının eleştirel düşünme eğilimini arttırması, eleştirel düşünme engellerinin artmasının da eleştirel düşünme engellerini geriletmesidir.

4.4.3. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Öz-Yeterlik İlişkisi

Tablo 19. Eleştirel Düşünme Engelleri ile Öz-Yeterlik Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	C
<i>Kendall's tau b</i>	
A	-,259 ,000
<i>Spearman's rho</i>	
A	-,371 ,000
A: Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)	
C: Genel Öz-Yeterlik	
α anlamlılık değeri= 0,10	

“Eleştirel düşünme engelleri” faktörü ve “genel öz-yeterlik” faktörü ilişkisi karşılaştırıldığında ise, her bir Kendall ve Spearman testi kapsamında aralarında negatif ve zayıf dereceli ilişkili olduğu belirlenmiştir (Kendall $r=-0,259$; Spearman $r=-0,371$). Dolayısıyla, bireylerin eleştirel düşünme engellerinin artması, onların öz-yeterliğini olumsuz etkilerken, engellerin azalması da öz-yeterliği geliştirici bir unsur olarak yorumlanabilir.

4.4.4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutları İlişkisi

Tablo 20. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6
<i>Kendall's tau_b</i>							
B	1.000	,481	,532	,484	,343	,327	,525
	-	,000	,000	,000	,000	,000	,000
B1	,481	1.000	,171	,414	,345	-,078	,211
	,000	-	,017	,000	,000	,237	,003
B2	,532	,171	1.000	,147	-,043	,373	,389
	,000	,015	-	,037	0,536	,000	,000
B3	,484	,414	,147	1.000	,375	,027	,255
	,000	,000	,037	-	,000	,705	,000
B4	,343	,345	-,043	,375	1.000	-,032	,187
	,000	,000	,536	,000	-	-	,008
B5	,327	-,078	,373	,027	-,032	1.000	,226
	,000	,237	,000	,705	,654	-	,001
B6	,525	,211	,389	,255	,187	,226	1.000
	,000	,003	,000	,000	,008	,001	-
<i>Spearman's rho</i>							
B	1000	,649	,693	,649	,475	,448	,721
	-	,000	,000	,000	,000	,000	,000
B1	,649	1000	,244	,554	,478	-,104	,287
	,000	,000	,014	,000	,000	,298	,000
B2	,693	,244	1000	,214	-,056	,494	,548
	,000	,014	-	,031	,575	,000	,000
B3	,649	,554	,214	1000	,506	,033	,361
	,000	,000	,031	-	,000	,744	,000
B4	,475	,478	-,056	,506	1000	-,037	,260
	,000	,000	,575	,000	-	,709	,008
B5	,448	-,104	,494	,033	-,037	1000	,327
	,000	,298	,000	,744	,709	-	,001
B6	,721	,287	,548	,361	,260	,327	1000
	,000	,003	,000	,000	,008	,001	-
B: Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)				B4: Kendine Güven			
B1: Analitiklik				B5: Doğruyu Arama			
B2: Açık Fikirlilik				B6: Sistematiiklik			
B3: Meraklılık							
α anlamlılık değeri= 0,10							

Kendall kapsamında incelenen “genel eleştirel düşünme eğilimleri” ile kendi alt boyutları arasındaki ilişkiler ele alındığında; bu faktörün, “analitiklik,” “açık fikirlilik,” “meraklılık” ve “sistematiiklik” ile pozitif ve orta dereceli ilişkili (sırasıyla $r=0,481$; $0,532$; $0,484$ ve $0,525$); “kendine güven” ve “doğruyu arama” alt boyutları ile de pozitif ve zayıf dereceli ilişkili ($r= 0,343$ ve $0,327$) olduğu belirlenmiştir.

Spearman testi incelendiğinde ise, “genel eleştirel düşünme eğilimleri” faktörünün, alt boyutu olan her bir “analitiklik,” “açık fikirlilik,” “meraklılık,”

“sistematiiklik,” “kendine güven” ve “doğruyu arama” ile pozitif ve orta dereceli ilişkili olduğu saptanmıştır (sırasıyla $r=0,649$; $0,693$; $0,649$; $0,721$; $0,475$ ve $0,448$).

Özetle, Kendall ve Spearman testi arasındaki farklılık “kendine güven” ve “doğruyu arama” alt boyutlarını kapsamaktadır. Lakin her iki durumda da önemli olan nokta, literatürde de öne çıktığı üzere, “genel eleştirel düşünme eğilimi” faktörünün kendi alt boyutlarıyla pozitif ilişkili olması; birbiriyle paralel artış veya azalış gösterme durumudur.

Kendall testi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir: “Analitiklik” eğilimi alt boyutu, “açık fikirlilik,” “meraklılık,” “kendine güven,” ve “sistematiiklik” eğilimleri alt boyutlarıyla pozitif ve düşük seviyede ilişkili bulunmuş (sırasıyla $r=0,171$; $0,414$; $0,345$; $0,211$), “doğruyu arama” alt boyutuyla ise herhangi bir ilişkisi olmadığı saptanmıştır ($p=0,237$; $r=-0,078$). “Açık fikirlilik” eğilimi alt boyutu, “meraklılık,” “doğruyu arama” ve “sistematiiklik” alt boyutları ile pozitif ve düşük dereceli ilişkili bulunmuş (sırasıyla $r=0,147$; $0,373$ ve $0,389$), “kendine güven” alt boyutuyla ise herhangi bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir ($p=0,536$; $r=0,043$). “Meraklılık” eğilimi alt boyutu ele alındığında ise, bu alt boyutun da “analitikliğe” benzer şekilde “doğruyu arama” alt boyutuyla bir ilişkisi olmadığı ($p=0,705$; $r=0,027$), “kendine güven” ve “sistematiiklik” alt boyutlarıyla pozitif ve düşük dereceli ilişkili ($r=0,375$ ve $0,255$) olduğu sonucuna varılmıştır. Bunların yanında, “kendine güven” alt boyutu “doğruyu arama” ile ilişkisi olmadığı ($p=0,187$; $r=-0,032$), “sistematiiklik” ile de pozitif ve düşük seviyede ilişkili ($r=0,187$) bulunmuştur. “Doğruyu arama” ve “sistematiiklik” arasında da pozitif ve düşük seviyeli ilişkiliye ($r=0,226$) rastlanmıştır.

Spearman testi kapsamında yapılan analiz de Kendall’la paralellik göstermesinin yanında, elde edilen ilişki değerlerinin derecelerinde farklılıklar görülmüştür. Buna göre, “analitiklik” eğilimi alt boyutu “açık fikirlilik” ve “sistematiiklik” eğilimleri alt boyutlarıyla pozitif ve orta seviyede ($r=0,244$; $0,287$), “meraklılık” ve “kendine güven” ile de pozitif ve orta ilişkili bulunmuş ($r=0,554$; $0,478$), “doğruyu arama” alt boyutuyla ise herhangi bir ilişkisi olmadığı saptanmıştır ($p=0,298$; $r=-0,104$). “Açık fikirlilik” eğilimi alt boyutu, “meraklılık” alt boyutu ile pozitif ve düşük dereceli ilişkili ($r=0,214$), “doğruyu arama” ve “sistematiiklik” ile pozitif ve orta dereceli ilişkili ($r=0,494$; $0,548$) bulunmuş, “kendine güven” alt boyutuyla ise herhangi bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir ($p=0,575$; $r=-0,056$). “Meraklılık” eğilimi alt boyutu ise, “kendine güven”

ile pozitif ve orta dereceli ($r=0,506$), “sistematiklik” ile pozitif ve zayıf dereceli ($r=0,361$) olarak belirlenmiş, “doğruyu arama” alt boyutuyla da bir ilişkisi olmadığı ($p=0,744$; $r=0,033$) sonucuna varılmıştır. Bunların yanında, “kendine güven” alt boyutunun “doğruyu arama” ile ilişkisi olmadığı ($p=0,709$; $r=-0,037$), “sistematiklik” ile de pozitif ve düşük seviyede ilişkili ($r=0,260$) olduğu saptanmıştır. “Doğruyu arama” ise “sistematiklik” ile pozitif ve düşük seviyeli ilişkili ($r=0,327$) bulunmuştur.

Genel anlamda ele alındığında, diğer alt boyutlarla yoğunlukla ilişkisi olmayan alt boyut “doğruyu arama” olarak belirlenmiş, bu alt boyut her bir analitiklik, meraklılık ve kendine güven eğilimleriyle ilişkisiz bulunmuştur. Bunlar dışında “açık fikirli” olmakla “kendine güven” arasında da ilişki bulunamamıştır. Bu durumlar bu alt boyutlardaki bir gelişim ve gerilemenin diğerlerini olumlu veya olumsuz şekilde etkilemediğini ortaya koyar. Bu sonuçların yanında, her bir Kendall ve Spearman testi diğer alt boyutlar arasında orta ve düşük olmak üzere pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla, bazı eleştirel düşünme eğilimi alt boyutların birlikte gelişim veya gerilme göstererek “genel eleştirel düşünme eğilimini” etkilediği, bazılarının da birbirlerinden bağımsız olarak genel durumu etkilediği belirlenmiştir.

4.4.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları İlişkisi

Tablo 21. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6
<i>Kendall's tau b</i>							
B	-,485 ,000	-,346 ,000	-,361 ,000	-,366 ,000	-,097 ,165	-,319 ,000	,149 ,035
<i>Spearman's rho</i>							
	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B	-,658 ,000	-,459 ,000	-,486 ,000	-,485 ,000	-,145 ,146	-,408 ,000	,196 ,049
A: Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)				A4: Toplum Sınırlandırması			
A1: Ders Süreci				A5: Bireysel Faktör; Kendine Güven			
A2: Çevre – Otoriteye Bağlılık				A6: Çevre – Kurallar			
A3: Ders-içi İletişim				B: Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)			
α anlamlılık değeri= 0,10							

Kendall testi kapsamında, “Genel eleştirel düşünme eğilimi” ile diğer faktörlerin ilişkilerine bakıldığında ise; bu faktörün “genel eleştirel düşünme engelleri,” “ders süreci,” “çevre-otoriteye bağlılık,” “ders-içi iletişim” ve “bireysel faktör-kendine güven” ile negatif ve zayıf ilişkili (sırasıyla $r=-0,485$; $-0,346$; $-0,361$; $-0,366$ ve $-0,319$);

“çevre-kurallar” ile pozitif ve zayıf ilişkili ($r=0,149$) olduğu; ve “toplum sınırlandırması” ile herhangi bir ilişkisi olmadığı ($p=0,165$; $r=-0,097$) sonucuna varılmıştır.

Spearman testi kapsamında ele alındığında; bu faktörün “genel eleştirel düşünme engelleri,” “ders süreci,” “çevre-otoriteye bağlılık” ve “ders-içi iletişim” ile negatif ve orta dereceli ilişkili (sırasıyla $r=-0,658$; $-0,459$; $-0,486$ ve $-0,485$); “bireysel faktör-kendine güven” ile negatif ve zayıf ilişkili olduğu ($r=-0,408$); ve Kendall testiyle paralel bir şekilde, “çevre-kurallar” ile pozitif ve zayıf ilişkili olduğu ($r=0,196$); ve “toplum sınırlandırması” ile herhangi bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir ($p=-0,146$; $r=0,145$).

Bu durumda, Kendall ve Spearman testi “genel eleştirel düşünme engelleri” ve alt boyutları olan “ders süreci,” “çevre-otoriteye bağlılık” ve “ders-içi iletişim” kapsamında farklılık göstermiştir.

Elde edilen ilişki analizi sonuçları, beklenen doğrultuda eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme engelleri arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuş; lakin, eleştirel düşünme engelleri alt boyutları olan “çevre-kurallar” ve “toplum sınırlandırması” beklenenin aksine “eleştirel düşünme eğilimiyle” sırasıyla pozitif ve nötr ilişki ortaya koymuştur. Dolayısıyla, bu noktada, “çevre-kurallar” engelinin artmasının eleştirel düşünme eğilimine zayıf da olsa olumlu, azalmasının da olumsuz etki edeceği, “toplum sınırlandırması” engelinin artma veya azalma göstermesinin de eleştirel düşünme eğilimine herhangi bir etki etmeyeceği sonucuna varılabilir. Bu noktada çevre ve toplum faktörlerinin daha çok okul dışı olmaları, dolayısıyla da sınıf içerisinde kısıtlı olarak etki oluşturulabildiğinden yola çıkılarak, bu engeller ve eğilimlerin arasında böyle bir sonuç çıkmış olduğu düşünülebilir.

4.4.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öz-Yeterlikleri İlişkisi

Tablo 22. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öz-Yeterlik Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	C
<i>Kendall's tau b</i>	
B	,238 ,001
<i>Spearman's rho</i>	
B	,352 ,000
B: Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)	
C: Genel Öz-Yeterlik	
α anlamlılık değeri= 0,10	

Kendall ve Spearman testleri kapsamında incelenen “eleştirel düşünme eğilimleri” ve “öz-yeterlik” ilişkisi her iki test sonucunda da pozitif ve zayıf dereceli olarak belirlenmiştir (Kendall $r=0,238$; Spearman $r=0,352$).

Karşılaşılan bu sonuç, ilişki derecesi zayıf dahi olsa, bireylerin öz-yeterlik veya eleştirel düşünme eğilimlerinde olabilecek olumlu veya olumsuz herhangi bir durumun bir diğerini aynı paralelde etkileyeceği yönündedir.

4.4.7. Öz-Yeterlik ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları İlişkisi

Tablo 23. Öz-Yeterlik ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6
<i>Kendall's tau b</i>							
C	-,259 ,000	-,190 ,007	-,079 ,271	-,201 ,007	-,131 ,067	-,342 ,000	,051 ,480
<i>Spearman's rho</i>							
C	-,371 ,000	-,271 ,006	-,102 ,310	-,276 ,005	-,174 ,080	-,434 ,000	,069 ,491
A: Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)				A4: Toplum Sınırlandırması			
A1: Ders Süreci				A5: Bireysel Faktör; Kendine Güven			
A2: Çevre – Otoriteye Bağlılık				A6: Çevre - Kurallar			
A3: Ders-içi İletişim				C: Genel Öz-Yeterlik			
α anlamlılık değeri= 0,10							

Her bir Kendall ve Spearman testleri kapsamında, “genel öz-yeterlik” faktörü ele alındığında; bu faktörün “genel eleştirel düşünme engelleri,” “ders süreci,” “ders içi iletişim,” “toplum sınırlandırması” ve “bireysel faktör-kendine güven” ile negatif ve zayıf ilişkili olduğu (sırasıyla Kendall $r=-0,259$; $-0,190$; $-0,201$; $-0,131$ ve $-0,342$; Spearman $r=-0,371$; $-0,271$; $-0,276$; $-0,174$ ve $-0,434$), bunların yanında “çevre-otoriteye

bağıllık” ($p=0,271$; $r=-0,079$) ve “çevre-kurallar” ($p=0,480$; $r=0,051$) ile ilişkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ortaya çıkan bu sonuç; öz-yeterliğin artmasının eleştirel düşünme engellerini azaltacağı, azalmasının ise engelleri arttıracığı veya tam tersi eleştirel düşünme engellerinin artmasının öz-yeterliği azaltıp, azalmasının da öz-yeterliği arttıracığı yönündedir. Lakin veriler incelendiğinde, eleştirel düşünme engelleri alt boyutları olan “çevre-kurallar” ve “çevre-otoriteye bağlılık” engellerinin öz-yeterlik üzerinde, öz-yeterliğin de bu alt boyutlar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir. Bunun yanında, öz-yeterliğin engeller içerisinde en çok “kendine güven” engeliyle negatif olarak ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum öz-yeterliğin de bir nevi bireylerin kendilerine güvenleriyle alakalı olduğunu ortaya koyan bir unsurdur.

4.4.8. Öz-Yeterlik ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları İlişkisi

Tablo 24. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları Korelasyon İlişkisi – Kendall ve Spearman Testi

	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6
<i>Kendall's tau b</i>							
C	,238	,192	,057	,280	,303	-,023	,211
	,001	,007	,424	,000	,000	,746	,003
<i>Spearman's rho</i>							
C	,352	,262	,073	,392	,401	-,030	,296
	,000	,008	,464	,000	,000	,765	,003
B: Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)				B4: Kendine Güven			
B1: Analitiklik				B5: Doğruyu Arama			
B2: Açık Fikirlilik				B6: Sistematiçlik			
B3: Meraklılık				C: Genel Öz-yeterlik			
α anlamlılık değeri= 0,10							

Benzer şekilde bu aşamada da “genel öz-yeterlik” faktörünün diğer faktörlerle ilişkisi Kendall ve Spearman testleri kapsamında farklılık göstermemiştir. “Genel öz-yeterlik” faktörünün, “genel eleştirel düşünme eğilimi,” “analitiklik,” “meraklılık,” “kendine güven” ve “sistematiçlik” ile pozitif ve zayıf ilişkili olduğu (sırasıyla Kendall $r=0,238$; $0,192$; $0,280$; $0,303$ ve $0,211$; Spearman $r=0,352$; $0,262$; $0,392$; $0,401$ ve $0,296$); bunların yanında, “açık fikirlilik” (Kendall $p=0,424$; $r=0,057$; Spearman $p=0,464$; $r=0,073$) ve “doğruyu arama” (Kendall $p=0,746$; $r=-0,023$; Spearman $p=0,765$; $r=-0,030$) ile herhangi bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir.

Dolayısıyla, öz-yeterlik ve eleştirel düşünme eğiliminin birbirlerini destekler nitelikte iki faktör olduğu ve birinin gelişiminin diğerinin gelişimini de beraberinde

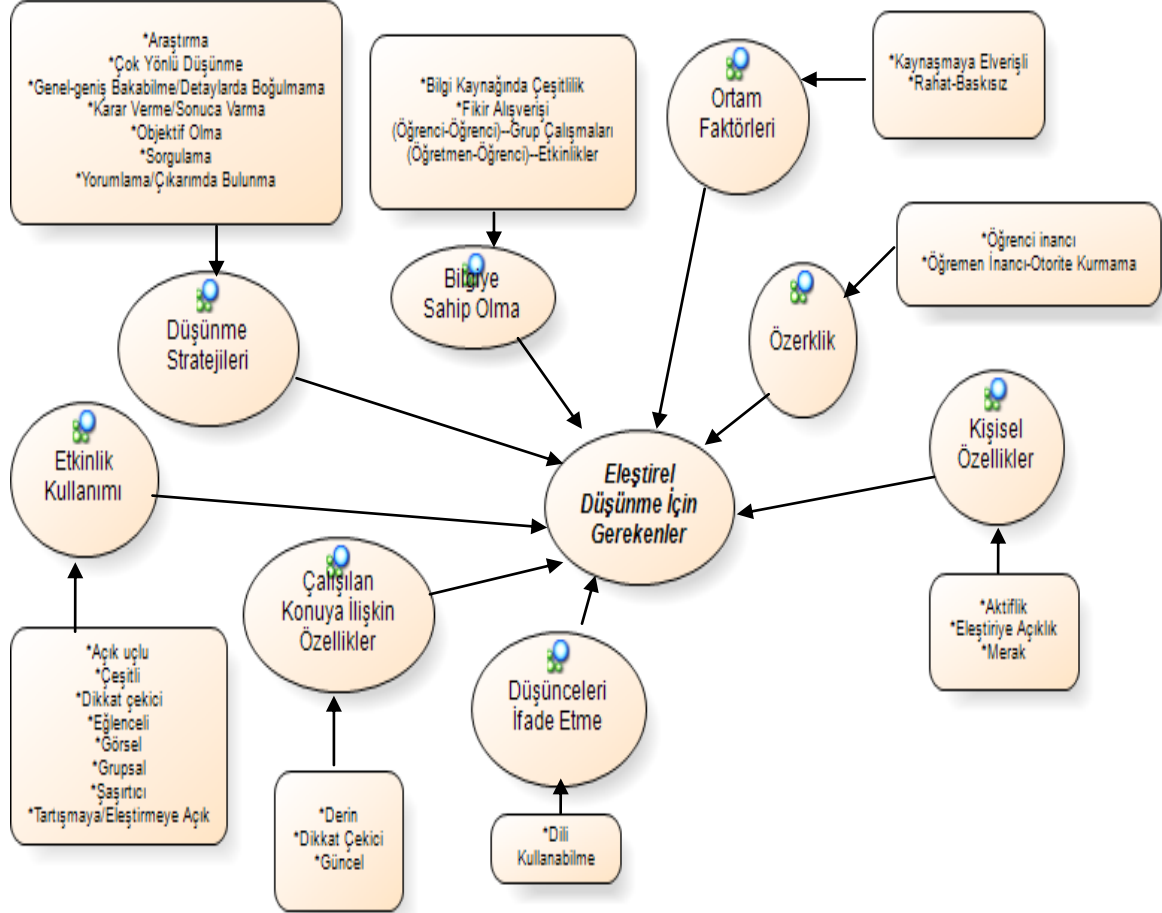
getirdiği sonucuna varılabilir. Fakat eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutları olan “açık fikirlilik” ve “doğruyu arama” bu kapsamın dışında kalmakta ve öz-yeterlikle olumlu veya olumsuz bir ilişkiye sahip olmamaktadır. Dolayısıyla, bu iki alt boyuttaki olumlu veya olumsuz değişimlerin öz-yeterliğe, öz-yeterlikteki değişimlerin de bu iki alt boyuta herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nitel bölümünde, elde edilen deşifreler sonrasında, katılımcı cevapları araştırmacı tarafından belli temalar altında toplanmış, her bir tema ve alt tema altındaki ifade ve frekansları belirlenmiştir. İlk etapta elde edilen görüşme deşifreleri; “düşünme,” “eleştirel düşünme,” “eleştirel düşünme için gerekenler,” “writing sınıflarında dönem-içi eleştirel düşünme yapma fırsatları,” “eleştirel düşünmeye yönlendiren etkinlikler,” “eleştirel düşünme engelleri,” “eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırma-etkinlikler ve sonuçları,” “etkinliklerin en çok ortadan kaldırdığı engel alanları” ve “dönem süresince eleştirel düşünme anlamında yaşanan farklılıklar” olmak üzere 9 tema altında toplanmıştır. Daha sonra uzman görüşü kapsamında mevcut tema ve ifadeler tekrar gözden geçirilmiş ve ikinci etapta tekrar aynı temalar altında, bazı ifadelerde düzenlemeler olmak üzere gözden geçirilmiştir. Üçüncü etapta, tema ve ifadeler tekrar incelenmiş, benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar “düşünme,” “eleştirel düşünme,” “eleştirel düşünme için gerekenler,” “eleştirel düşünme engelleri kaynakları” ve “eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırma etkinliklerinin etki alanları” olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Dördüncü ve en son etapta ise, elde edilen uzman görüşü ve incelemeler sonucunda temalar üç başlık altında düzenlenmiştir: “eleştirel düşünme için gerekenler,” “eleştirel düşünme engelleri kaynakları” ve “eleştirel düşünme engellerini kaldırma etkinliklerinin etki alanları.”

Sonuç olarak, elde edilen temalar doğrultusunda, katılımcıların; eleştirel düşünme, eleştirel düşünme engelleri ve bu engelleri kaldırmaya yönelik verilen eğitimin etkililiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir (Ek 5).

4.5.1. Eleştirel Düşünme İçin Gereken Unsurlar



Şekil 1. Katılımcıların Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerini Anlatan Nvivo Analiz Şekilsı.

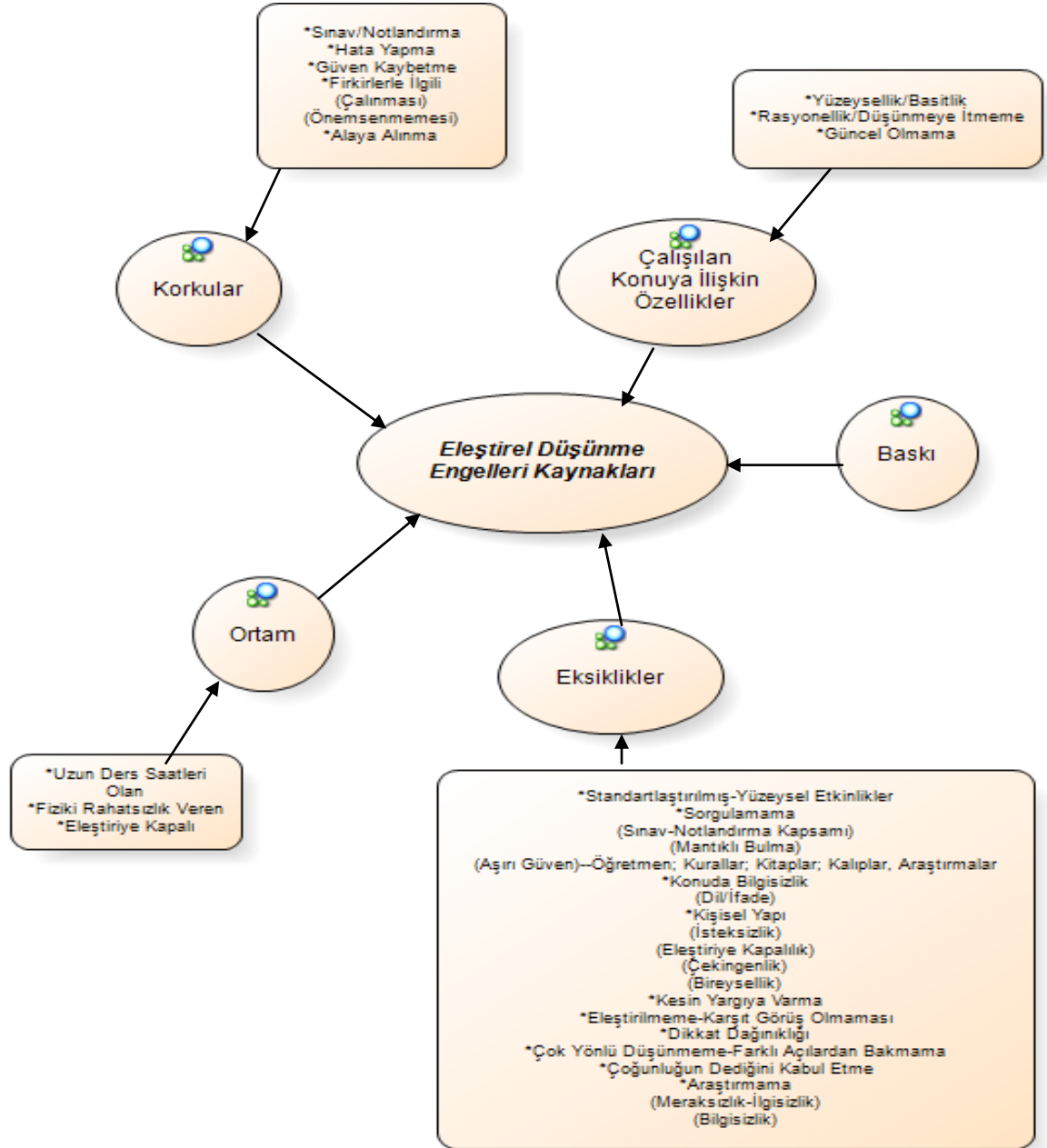
Yapılan görüşme sonucunda, odak grup görüşmesinin gerçekleşmiş olduğu katılımcılardan gelen fikirler doğrultusunda oluşturulmuş olan modele bakıldığında, eleştirel düşünmenin; bazı “kişisel özellikler,” “ortam faktörleri,” “özerklik,” “bilgiye sahip olma,” “düşünceleri ifade etme,” “etkinlik kullanımı,” “düşünme stratejileri,” üzerinde çalışılan “konuya ilişkin özellikler,” ve “karar verme/sonuca varmayı” gerektirdiği ortaya konulmuştur.

Elde edilen bu genel başlıklar altında; toplanan veriler, katılımcıların **“kişisel özellikler”** altında “eleştiriye açıklık,” “merak” ve “aktif olma”; **“ortam faktörleri”** altında “rahat ve baskısız” olma ve “kaynaşmaya elverişli” olma; **“özerklik”** altında “öğrencilerin” ve öğretmenlerin” özerkliğe inanmaları durumlarını belirtmişlerdir. Bunların yanında, bu katılımcılar, **“bilgiye sahip olma”** altında “bilgi kaynağında çeşitlilik” ve “fikir alışverişine” odaklanmış, “öğretmenin öğrenciden” etkinlikler konusunda, “öğrencinin de arkadaşlarından” grup çalışmaları aracılığıyla bireysellikten sıyrılarak ve fikirlere saygı duymayı öğrenerek “fikir alışverişinde” bulunmanın önemine değinmişlerdir. **“Düşünceleri ifade etme”** konusunda da, katılımcılar “dil kullanımının” da düşünceleri dile getirmede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Odak grubundaki katılımcılar eleştirel düşünme için gereken bir başka boyutun da **“etkinlik kullanımından”** geçtiğine değinmiş, bu etkinliklerin “eğlenceli,” “şaşırtıcı,” “dikkat çekici,” “çeşitli,” “tartışma ve eleştirmeye açık,” “grupsal,” “açık uçlu” ve “görsel” olmalarının önemini vurgulamışlardır. Öne çıkan **“düşünme stratejileri”** ise “çok yönlü düşünme,” “genel-geniş bakabilme,” “sorgulama,” “araştırma,” “objektif olma,” “karar vermek-sonuca varmak” ve “yorumlama/çıkarımda bulunmadır.” Bunlarla birlikte, öğrencilerin çalıştıkları **“konuya ilişkin özellikler”** başlığı altında ele alınan özellikler konunun “güncellik,” “dikkat çekicilik” ve “derinliği” olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme için gerekliliği savunulmuş olan tüm bu ana ve alt başlıklar, katılımcıların eleştirel düşünme konusunda en çok dikkat çektikleri, en gerekli gördükleri noktaları; özellikle öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi (F=10) ve fikir alışverişi (F=14) aracılığıyla “bilgiye sahip olma (F=20);” grupsal etkinlikler (F=5) başta olmak üzere “etkinlik kullanımı (F=19);” ve çok yönlü düşünme büyük önem arz etmek üzere (F=7) “düşünme stratejileri (F=19)” olarak ortaya koymuştur.

Dolayısıyla, eleştirel düşünmenin gereklilikleri ele alındığında; bireylerin, grup çalışmaları etkinlikleri sayesinde iletişim ve bilgi alışverişinde olmaları, buna ek olarak da farklı bakış açıları ve olasılıkları değerlendirerek çok yönlü düşünceleri görüşme sonucunda ortaya çıkmış olan en temel eleştirel düşünme gerekliliklerindendir.

4.5.2. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Unsurlar



Şekil 2. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Engellerine İlişkin Görüşlerini Anlatan Nvivo Analiz Şekilsı.

Ele alınan beşinci alt amaç kapsamında cevap aranan ve çalışmanın temelini oluşturan eleştirel düşünme engellerinin kaynaklarını irdelemeye ilişkin başlık altında

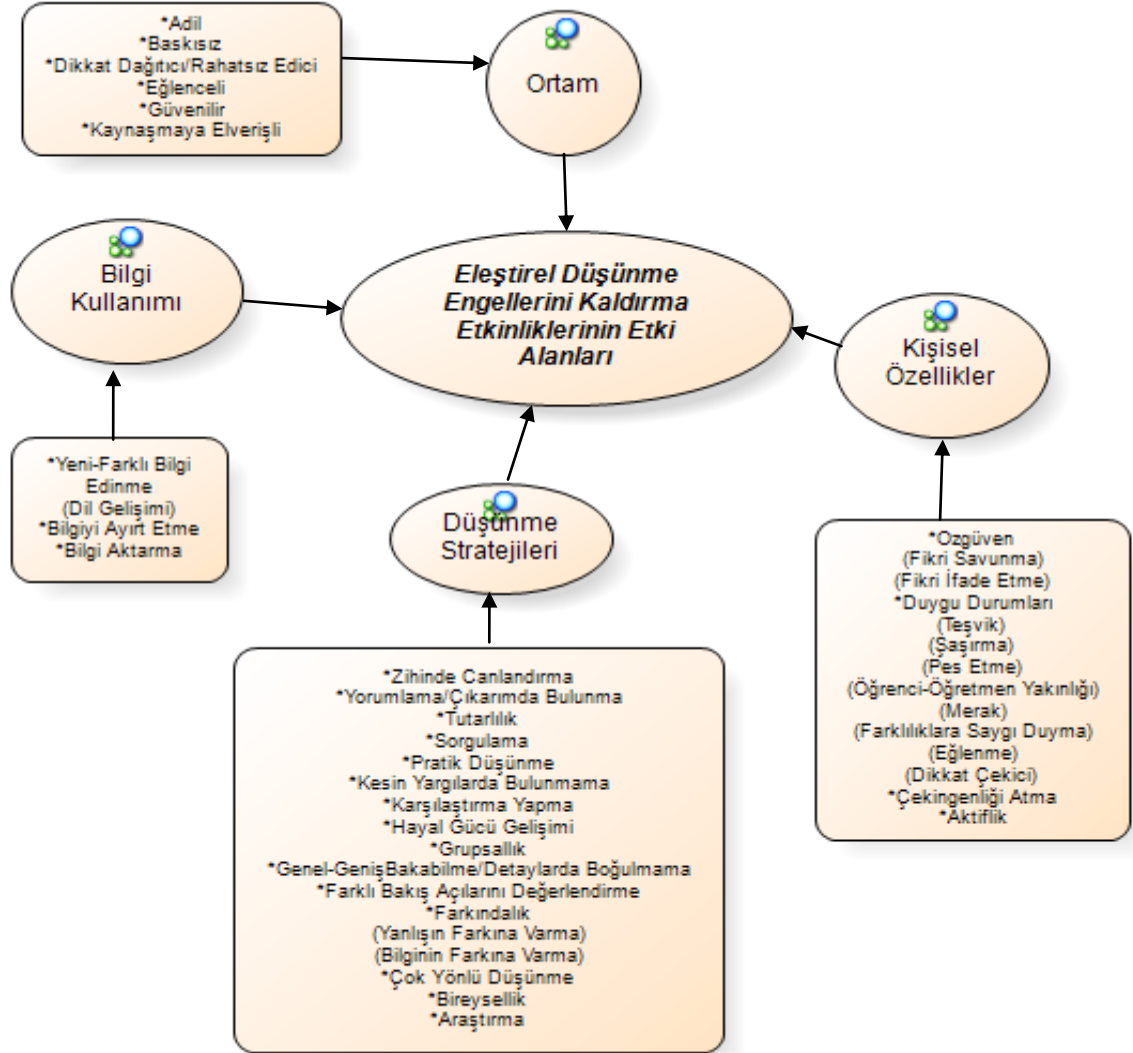
ortaya çıkan eleştirel düşünme engelleri kaynakları; “ortam,” “eksiklikler,” “korkular,” “çalışılan konuya ilişkin özellikler” ve “baskı” olarak başlıklandırılmıştır. (Şekil I)

Bu başlıklar detaylı olarak irdelendiğinde, katılımcıların “**ortam**” kaynaklı eleştirel düşünme engeli faktörünü “fiziki rahatsızlık,” “eleştiriye kapalı ortam” ve “uzun ders saatleri” olarak; “**eksiklik**” engelini de; eleştiriye kapalılık, çekingenlik, bireysellik ve isteksizliği içeren “kişisel yapı,” “eleştirilmeme-karşıt görüş olmaması,” “kesin yargıya varma,” kitaplara, öğretmenlere, kalıp ve araştırmalar; ve kurallara aşırı güven, mantıklı bulma ve sınav-notlandırma kapsamlarından kaynaklanan “sorgulamama,” meraksızlık ve bilgisizlikten kaynaklı “araştırmama,” “çok yönlü düşünmeme,” “dikkat dağınıklığı,” “çoğunluğu kabul etme,” dil ve kaynaklı ifadeyi içeren “konuda bilgisizlik” ve “standartlaştırılmış/yüzeysel etkinliklerden” kaynaklanan eksikliklerden kaynaklan bir başlık olarak açıkladıkları görülmektedir. Ek olarak, yapılan görüşme sonucunda, “**korkular**” engelini “fikirlerle ilgili” olan fikrin önemsenmemesi ve çalınması korkuları ve “güven kaybetme,” “hata yapma,” “alaya alınma” ve “sınav-notlandırılma” korkularının eleştirel düşünme karşısında engel teşkil ettiği belirtilmiştir. Bunlarla birlikte, “yüzeysellik-basitlik,” “rasyonellik-düşünmeye itmeyen” ve “güncel olmama” gibi “**çalışılan konuya ilişkin özellikler**” ve “**baskı**” da diğer eleştirel düşünme engelleri kaynakları olarak sıralanmıştır.

Görüşme kapsamında ortaya çıkmış olan bu eleştirel düşünme engelleri kaynaklarından en çok üzerinde durulmuş ve katılımcılar tarafından dile getirilmiş olanları; özellikle sorgulamama (F=17), aşırı güven (F=11), konuda bilgisizlik (F=10) ve araştırmama (F=8) gibi “eksiklikler (F=52);” başta bireysel fikirlerin önemsenmemesi olmak üzere (F=5) “korkular (F=13);” ve “baskılardır (F=12).”

Kısacası, katılımcı yorumları; kendilerinin eleştirel düşüncelerinin özellikle bireysel korkuları, maruz kaldıkları toplumsal baskılar ve sahip oldukları düşünme eksiklikleri sebepleriyle engellendiği yönündedir.

4.5.3. DeneySEL Ders Sürecinin Sonuçları



Şekil 3. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Engellerini Kaldırmaya Yönelik Eğitimin Etkililiğine İlişkin Görüşlerini Anlatan Nvivo Analiz Şekilsı.

Son olarak, yapılan deneysel çalışmanın etkililiğine ilişkin toplanan fikirler, bu sürecin sonucunda, yapılan etkinliklerin etki alanlarının; “kişisel özellikler,” “ortam,” “düşünme stratejileri” ve “bilgi kullanımı” alanları olduğu saptanmış, dolayısıyla katılımcıların bu alanlarda olumlu veya olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir. (Şekil I)

Genel başlıklar irdelendiğinde, yapılan görüşme kapsamında ortaya çıkan dört genel başlığın alt detayları da belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların almış oldukları

11 haftalık eğitim süreci sonucunda karşılaşmış oldukları etkinliklerin etki alanları alt başlıkları şu şekildedir: **“Kişisel özellikler”** kapsamında etkilenen noktalar; “çekingenliklerini atmak,” “aktif olmak,” eğlenme, şaşırma, dikkat çekici olmasından dolayı dikkat verme, öğretmenle yakınlaşıp daha çok çaba sarf etme, teşvik olma, farklılıklara saygılı olma, meraklanma ve bazı durumlarda da pes etme açılarından “duygu durumları,” ve “özgüvenlerinin artarak” fikirlerini daha rahat savunmaları ve ifade etmeleri şeklindedir. **“Ortam”** faktörü ele alındığında ise, yapılan etkinliklerin içinde bulunulan sınıf ortamını daha “baskısız,” “güvenilir,” “kaynaşmaya elverişli,” “eğlenceli,” “adil” ve bazı durumlarda da “dikkat dağıtıcı-rahatsız edici” hale getirdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, bu süreç sonucunda katılımcıların etkilendiklerini savundukları diğer bir alan da **“düşünme stratejileridir”** ve katılımcılar bu süreç sonucunda “genel-geniş bakabilme ve detaylarda boğulmama,” “çok yönlü düşünme,” “farklı bakış açılarını değerlendirme,” “pratik düşünme,” “hayal gücü gelişimi,” “bireysellik,” “grupsalılık,” “tutarlılık,” “sorgulama,” “araştırma,” bilgi ve yanlıştın farkına varmayı kapsayan “farkındalık” “zihinde canlandırma,” “yorumlama/çıkarımda bulunma,” “kesin yargıda bulunmama,” ve “karşılaştırma yapma” konularında gelişim gösterdiklerine değinmişlerdir. Son olarak, “bilgiyi ayırt etme,” “bilgi aktarma,” ve dil gelişimini de içeren “yeni ve farklı bilgi edinme” de **“bilgi kullanımı”** altında gelişim göstermiş olan alanlardır.

Katılımcıların gelişim gösterdiklerini dile getirmiş oldukları mevcut ana ve alt başlıklar ele alındığında, katılımcıların yoğunlukla “farklı bakış açılarını değerlendirme (F=23),” “çok yönlü düşünme (F=12),” “grupsalılık (F=11),” “sorgulama (F=10)” ve “farkındalık (F=9)” gibi düşünme stratejileri (F=68); ve özellikle fikirlerini ifade etmede (F=11) “özgüven (F=16)” ve özellikle farklılıklara saygı duyma (F=11) ile ilgili duygu durumlarının etkilenmesi (F=39) kapsamında “kişisel özellikler (F=58)” anlamında gelişim göstermiş oldukları öne sürülmüştür. Bunların yanında, “bilgi kullanımında (F=20)” “yeni ve farklı bilgi edinmenin (F=16)” oldukça etkili olduğu, “eğlenceli (F=9),” “baskısız (F=9)” ve “kaynaşmaya elverişli (F=8)” ortamların da “ortam (F=29)” faktörünün en belirgin özellikleri olduğu ortaya konmuştur.

Elde edilen veriler; yapılan etkinliklerin katılımcılara farkındalık ve sorgulama, araştırma ve detaylı düşünmeye istek ve gereksinim; ve grupla hareket ederek,

birbirlerine saygı duyarak ve dikkate alarak, özgüven ve fikirlerini ifade etme rahatlığı kazandırdıklarını göstermiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eleştirel düşünme, günümüzdeki kültürel, ekonomik ve politik alanlarda karşılaşılan durumlar, gelişme gösteren ve kimi zaman bilgi kirliliğine yol açan teknolojik gelişmeler ve medyanın hayatımıza fazlasıyla dahil olmasıyla daha da önem kazanmış bir kavramdır. Bu durumun sebebi, bireylerin bu ve daha birçok alandaki bilgi yoğunluğu içerisinde doğru olana odaklanmalarının;

- Mevcut bilgilerden fayda sağlamaları,
- Kendilerini doğru yönde geliştirmeleri,
- Kendileriyle aynı fikirde olanların iddialarını desteklemeleri,
- Aksi inanışlara sahip olanların iddialarını çürütmeleri,
- Doğru yatırımlar yapmaları,
- Günümüzün teknolojisini faydalı bir şekilde kullanmaları,
- Kültürlerini ve içinde yaşadıkları toplumu en iyi şekilde anlamaları ve temsil etmeleri; gibi açılardan önem arz etmesidir.

Başka bir deyişle; bireylerin eleştirel düşünme sayesinde gerekli sorgulamaları yapıp, doğru bilgiye odaklanmaları; kendileriyle birlikte, içinde yaşadıkları toplumu da iyiye taşımaları ve saygın bir seviyeye getirmeleri adına önemlidir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme, her bir bireyin başarılı olabilmesi, kendi ayakları üzerinde durabilmesi ve içinde yaşadığı topluma fayda sağlayabilmesi için sahip olması gereken bir beceri ve üzerinde bir ömür boyu çalışıp, kendini geliştirmesi gereken bir alandır.

Eleştirel düşünmenin bireyler için öneminden yola çıkarak, bu becerinin önünde engel teşkil edebilecek her tür durumu ortadan kaldırmanın önemi de göz önünde bulundurulması gereken bir noktadır. Eleştirel düşünme engelleri, bireyleri eleştirel düşünmekten alıkoyan, onların doğruya odaklanmalarını ve bilgileri sorgulamalarını olumsuz etkileyen, dolayısıyla da bireylerin hayattaki başarı ve gelişimlerini engelleyen unsurlardır. Bu noktada, bireylerin eleştirel düşünme konusunda başarı sağlayabilmeleri

için atılması gereken ilk adım, önlerindeki engelleri belirleyip, bu engelleri ortadan kaldırmaktır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilmiş çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Elde edilmiş olan veriler, deney grubu katılımcılarının eleştirel düşünme engellerinin bazı açılarının ön ve son test verileri arasında çalışmanın lehine gerileme gösterdiğini; bunun yanında, geleneksel yöntemle eğitimlerine devam etmiş olan kontrol grubu katılımcılarının her ne kadar bazı engellerinde gerileme meydana gelmiş olsa da, bu engellerin deney grubuna nazaran, çalışma kapsamında beklendiği üzere, daha yüksek olduklarını ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme engellerini bertaraf etmek, eğitimde kullanılan stratejiler ve etkinliklerde kullanılan eleştirel düşünme stratejilerinden geçer (Vieira ve diğerleri, 2011, 51). Bu noktada öğrencileri düşünme ve sorgulamaya itmek gerekir ve onları tekrara, hatırlatmaya ve ezbere yönelik, geleneksel aktivitelerden ve eğitimden kaçınmak, muhakeme ve eleştirel düşünmeyi engelledikleri için önemlidir (Halpern, 1997, 13). Bu noktada, yapılmış olan 11 haftalık eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik deneysel çalışma sürecinin, deney grubu üzerinde eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırma yolunda olumlu bir adım olduğu sonucuna varılabilir.

Yapılmış olan ön ve son test karşılaştırmaları detaylı incelendiğinde, deneysel grup eleştirel düşünme engelleri ön ve son istatistiksel karşılaştırması, sınıf-içi ders sürecinin yanı sıra dışı bağıllığı da içinde barındıran otorite ve toplum gibi engeller açısından problemli bulunmuş, bu engellerin 11 haftalık süreç içerisinde daha da artış gösterdikleri belirlenmiştir. Bu engellerin sınıf-içi süreç yanında, bireylerin genel yetiştirme süreçleri, eleştirel düşünmeyi diğer derslere dahil etme yoğunluğu, şekli ve ders dışı etkinliklerden de etkilenecek özellikler olduklarından yola çıkarak, bu engellerin aşılabilmesi veya herhangi bir gelişim göstermemeleri anlaşılır bir durumdur. Dış bağıllık engellerinin olumsuz durumu çoğu üst düzey düşünme etkinliklerinin sınıf aktivitelerinden bağımsız olmasından (Pogrow, 1988, 82) kaynaklı olarak yorumlanabilir. Aybek (2006, 175) bu bağlamda, öğrencilerin ders dışı sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirmenin, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durum, öğrencilerin ders dışı engellerini de bertaraf edebilecek bir durumdur.

Deneysel çalışma sonucunda, elde edilen sonuçlar incelendiğinde genel anlamda anlamlı farklılıklar elde edilmemiş olsa da deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçların anlamlı farklılık göstermemesi bazı sebeplere bağlanabilir. Katılımcıların maruz kaldıkları 11 haftalık eğitim ele alındığında; bu süreç yetersiz olarak ele alınabilir. Eleştirel düşünme, küçük yaşlardan itibaren kullanıldığı takdirde daha etkili olup, yaş ilerledikçe her ne kadar belli bir etkisi olsa da, gelişimi azalan (Dewey, 1957, 42; Thomas, 1992, 20; Paul, 2004b; Aybek, 2006, 176; Yağcı, 2008, 38, 48; Thompson, 2011, 2); ve öğretimi için zamana ihtiyaç duyulan, uzun bir süreç gerektiren (Shor, 1980, 270; Pogrow, 1988, 82; Cotton, 1991, 10; Udall ve Daniels, 1991, 6; Baker ve Rudd, 2001, 182; Lynch ve Wolcott, 2001, 5; Wolcott vd., 2002, 92; Paul, 2005, 37; Coughlan, 2008, 10; Moon, 2008, 95; Rana, 2011, 4) bir özelliktir. Yapılan çalışmanın 11 haftalık ve haftada 4 saati kapsayan bir deneysel süreç olduğundan yola çıkarak, bu sürecin her ne kadar bazı faydalar sağlamış olduğu görülse de, daha etkili sonuçlar alabilmek için bu tarz bir eğitim daha erken yıllarda ve daha uzun süreli olarak planlanmalıdır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006, 97; Yağcı, 2008, 38). Benzer şekilde, bazı araştırma sonuçlarına göre, eleştirel düşünme gelişimi ilköğretimden itibaren başlaması ve üniversiteye kadar devam etmesi gereken önemli bir amaçtır (Çalışkan, 2009, 59) ve tek başına üniversite eğitiminin öğrencileri yaratıcı ve eleştirel düşünür yapmada az bir etkisi bulunmaktadır (Baker ve Rudd, 2001, 182-183). Ayrıca, çalışma, yalnızca “writing dersi” kapsamında yapılmış olan etkinliklerin tüm eğitim sürecine dahil edilme (Gibson, 1995, 33; Akbiyık, 2002, 35; İrfaner, 2002, 76) ve hatta bireylerin hayatlarının başka alanlarında da kullanılması gereksinimi de (Pogrow, 1988, 82) ayrı bir çalışma sınırlılığıdır. Öğrencilerin kazanmış oldukları bilgilerin dışı vurumu olarak ele alınabilecek “writing” dersinin yanında, öğrencilerin eğitim aldıkları “okuma,” “dinleme,” “konuşma” ve “dil bilgisi” derslerinde de eleştirel düşünmeye yönlendirilmeleri onların bu beceriyi daha iyi öğrenmelerine ve içselleştirmelerine destek olacak bir uygulamadır. Sonuçta, eleştirel düşünmenin başarı sağlaması için, tek bir dersin değil, tüm eğitim sürecinin o bağlamda hazırlanması (Baker ve Rudd, 2001, 182-183) ve belli bir süreç gerektiriyor olması dikkate alınması gereken bir husustur. Bir eğitim programı ve onun altındaki her bir ders planı oluşturulurken etkinliklerin her bir öğrenci, öğretmen, ortam ve konuya göre seçilmesi ve oluşturulması gerekir (Knitter, 1986: Aktaran: Owolabi, 2003, 2).

Kontrol grubu verileri incelendiğinde ise, katılımcıların devam eden geleneksel eğitim süreci sonucunda kendilerine güven engellerinin artmış olduğu belirlenmiştir. Diğer engellerin durumu incelendiğinde, bazı engellerde iyiye gitmeler tespit edilmiş olsa da, bunların hiçbir tanesinin kayda değer olmadığına karar verilmiştir. Kısacası, geleneksel eğitimin, katılımcıların eleştirel düşünme engellerine herhangi bir fayda sağlamadığı sonucuna varılabilmektedir. Dolayısıyla, geleneksel eğitim, bireyleri eleştirel düşünür yapmak için, bunun da öncesinde onların eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmak için yetersizdir ve eğitim sistemi günümüz şart ve gerekliliklerine göre, öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına göre tekrar düzenlenmelidir (Dam ve Volman, 2004, 359; Garrison, 2002, 2). Bunun yanında, ihtiyaç; bireylerin eleştirel düşünmeye yönelik bir eğitim almalarıdır ve bu da bireylerin eleştirel düşünme engellerini azaltmaya destek olmakla birlikte eğitimin temel hedeflerindendir (Dewey, 1910, 12; Norris, 1985, 40; Robinson, 1987, 16; Seymour ve Beardslee, 1988, iv; Smith, 1990, 2; Siegel, 1992, 89; Potts, 1994; Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997, 55; Tsui, 1999, 185; Giancarlo ve Facione, 2001, 2; McKendree ve diğerleri, 2002, 58; Owalobi, 2003, 2; Lee, 2004, 7; Özdemir, 2005b, 21; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006, 91; Aybek, 2006, 1; Güven ve Kürüm, 2006, 75; Klimoviene vd., 2006, 77; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Akar, 2007, 4; Şahinel, 2010, 123; CTC, 2011; Thompson, 2011, 2; Tümkaya, 2011, 229).

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Elde edilen eleştirel düşünme ön ve son-test verileri ayrı ayrı değerlendirildiğinde, 11 haftalık deneysel süreç öncesinde deney grubunun “açık fikirliliklerinin” kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, süreç sonunda ise bu özellik açısından anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla kontrol grubu ile deney grubunun “açık fikirlilik” düzeyinin neredeyse eşitlendiği görülmüştür. Bunun yanında, son-test sonuçları deney grubunun “sistematiklik” anlamında kontrol grubundan ayrıştığı ve daha iyi bir noktaya geldiği yönündedir. Dolayısıyla, sonuçlar, 11 haftalık deneysel çalışma sürecinin, deney grubu katılımcılarına “sistematiklik” kazanmaları anlamında olumlu, “açık fikirlilik” konusunda ise olumsuz etki ettiği yönündedir. Fakat katılımcılarla yapılmış olan görüşme sonucunda, katılımcılar başkalarının fikirlerini dikkate alma, dolayısıyla yeni fikirlere açıklık kazandıklarını ortaya koymuştur. Yapılan görüşme ve literatür ile karşılaştırıldığında, ayrıca bireylerin kendilerine güvenlerinin

artmış olduğu, dolayısıyla yeni fikirleri değerlendirmede sorun yaşamayacakları düşünülebilecek bu noktada elde edilen bu sonuç beklenmeyen bir sonuçtur. Ayrıca, çalışma kapsamında ortaya çıkan öz-yeterlilik ve “açık fikirlilik” ilişkisi de nötr çıkmıştır. Bu bulgu da bireylerin kendileriyle ilgili olumlu inançlarının, kendilerine güvenmelerinin onarı açık fikirli olmaya yöneltmediği yönündedir. Katılımcıların açık fikirliliklerinin gerileme göstermesi, kendilerini bu süreçte daha iyi tanımaya başlayıp, bazı konularda yetkin görmemeleri, dolayısıyla cesaret gösterememeleri ve temkinli olmaları nedeniyle veya kendilerine çok fazla güvenip görüşme sonuçlarının aksine yeni fikirlere kapalı oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Her ne kadar anlamlı bir fark bulunmamış olsa da; ön-test sonuçlarında deney grubunun “kendine güven,” “doğruyu arama,” “sistematiklik” ve genel eleştirel düşünme anlamında, kontrol grubu ise “analitiklik” ve “meraklılık” anlamında daha öndeyken; son-test sonuçlarında, kontrol grubunda genel anlamda gerileme, deney grubunda ise genel anlamda ilerleme ortaya çıkmıştır. Yapılan deney grubu ön ve son-test karşılaştırmaları da diğer analize benzer şekilde; katılımcıların “açık fikirliliklerinin” deneysel süreç sonucunda düşüş gösterdiği ve “kendilerine güvenlerinin” arttığı yönündedir. Deney grubunda, deneysel süreç sonucunda ortaya çıkan “kendine güven” faktörünün gelişim gösterme durumu, bu katılımcıların kendilerine olan güvenlerinin 11 haftalık ders süreci sonucunda artmış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Tümkeya’nın (2011, 226) çalışmasında, öğrencilerin daha tecrübe kazanmalarıyla açıklanmıştır. Öğrencilerin sınıfları ilerledikçe, daha fazla eğitim aldıkça eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri artar (Tümkeya, Aybek ve Aldağ, 2009, 67) ve bu durum da bireylerin kendilerine olan güvenlerinin de artmasıyla bağdaştırılabilir.

Deney grubunun “kendine güven” ve “açık fikirlilik” dışındaki eleştirel düşünme alt boyutları detaylı incelendiğinde; elde edilen ortalamalar, deney grubu katılımcılarının “genel eleştirel düşünme eğilimlerinin” deneysel süreç sonucunda arttığını göstermektedir. Bu durum, eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırma kapsamında hazırlanmış olan etkinliklerin geleneksel dersler yanında etkili olduğunu ve bireylerin eleştirel düşünmelerini desteklediğini ortaya koyar. Dolayısıyla, eleştirel düşünmenin önündeki, geliştirilmesinde sorun teşkil eden engeller, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için belirlenmeli ve ortadan kaldırılmalıdır (Gündoğdu, 2009, 65; ve Sadeghdaghighi, 2013, 4).

Kontrol grubu ön ve son-test karşılaştırmaları, katılımcıların “meraklılıklarında” 11 haftalık geleneksel eğitim sonucunda düşüş, “kendilerine güvenmeleri” konusunda da artış ortaya koymuştur. Kontrol grubundaki katılımcıların kendilerine güvenlerindeki artış, eleştirel düşünme engelleri kapsamında ortaya çıkan “kendine güven” engellerinin artması ile zıt bir durumdur. Bu katılımcıların 11 haftalık süreç içerisinde eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları, bu katılımcıların kendilerini tanıma konusunda herhangi bir adım atamayıp, sonucunda da kendilerine dayanaksız bir güven duymalarına sebep olmuş olabilir. Meraklılık ve kendine güven alt boyutları dışındaki diğer eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde; kontrol grubu katılımcılarının geleneksel eğitim sonucunda eleştirel düşünme eğilimlerinin genel anlamda düştüğünü göstermektedir.

Eleştirel düşünmeye yönelik sınıfların aktif ve işbirlikçi olduğundan yola çıkarak; deneysel çalışma sürecinin deney grubu üzerinde, onların eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmada etkili olduğu, geleneksel sınıflarda ise genel anlamda bir gelişme olmadığı bulgusu, Burbach ve diğerleri (2004) tarafından da ortaya konmuştur. Ayrıca, elde edilen bu sonuç, aktif öğrenme (Gibson, 1995, 28; Paul, 1990, 21; Browne ve Freeman, 2000, 301; Aydede, 2009, 168) ve işbirlikçi öğrenmenin eleştirel düşünmeyi geliştirme durumunu öne çıkaran çalışmalarla da desteklenmektedir (Johnson ve Johnson, 1986, 31-32; Swartz, 2002, 73; Özdemir, 2005b, 98; Klimoviene vd., 2006, 82; Koç, 2007, 132; Çalışkan, 2009, 68; Uğurlu, 2010, 80).

Sonuç olarak, 11 haftalık deneysel çalışma sonucunda, eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırarak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme girişimi belli bir ölçüde başarıya ulaşmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir bir kavram olduğu (Leshowitz, Jenkins, Heaton ve Bough, 1993, 483; Akbıyık, 2002, 35; Halpern, 2003, 10; Akınoğlu, 2003, 17; Owolabi, 2003, 3; Karakoç, 2011, 21) ve eleştirel düşünme önündeki engellerin kalkmasının eleştirel düşünme gelişimini desteklediği (Aliakbari ve Sadeghdaghighi, 2013, 4) sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan incelemeler sonucunda, kontrol ve deney gruplarının kendi içlerinde ön ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında, kontrol grubunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkarak, geleneksel eğitim alan katılımcılarının öz-yeterlik inançlarında bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, gerçekleştirilen süreç, geleneksel eğitimin öz-

yeterlik inancı üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymuştur. Deney grubunda ise herhangi anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Dolayısıyla, 11 haftalık eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik sürecin deney grubu katılımcılarının öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu veya olumsuz herhangi bir etki yaratmadığı yönündedir. Her ne kadar Burbach ve diğerleri (2004) ve Aydede (2009, 168) aktif öğrenmenin öz-yeterlik üzerindeki olumlu etkisini öne koymuş ve yapılan korelasyon analizi sonucunda eleştirel düşünme engelleri ile öz-yeterlik inancı arasında ters bir ilişki belirlenmiş olsa da, yapılan çalışma bu bilgileri desteklememiştir. 11 haftalık deneysel süreçte öz-yeterliğin anlamlı bir gelişme göstermemesinin sebebi çeşitli olabilir. Öz-yeterliği geliştirmenin yanında öz-yeterliği olumsuz etkileyen bazı durumlar da bulunmaktadır. Bunlar; sosyal çevrede değerlendirilme kaygısı (Telch ve diğerleri, 1982, 700), motivasyon eksikliği (Bandura, 1991a, 101), bireylerin belli becerilere sahip olmama veya kullanamama (Bandura, 1983, 467) ve kendilerinden şüphe etme (Bandura, 1994, 2) gibi durumlardır.

Ayrıca, yapılan kontrol ve deney grubu ön-test ve son-test karşılaştırmalarında, her ne kadar anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; ön-testler karşılaştırmasında kontrol grubu katılımcılarının öz-yeterlik inançlarının deney grubundakilere nazaran daha yüksek olduğu, 11 haftalık deneysel süreç sonucunda da bu sefer tam tersi deney grubu öz-yeterlik değerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, her ne kadar deney ön ve son karşılaştırmasındaki “deneysel sürecin katılımcıların öz-yeterlilikleri üzerinde bir etkisi olmadığı” sonucundan farklı olsa da; deney gruplarında kullanılan eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik etkinliklerin, bu katılımcıların öz-yeterliliklerine olumlu etki ettiği yönünde yorumlanabilir. Eleştirel düşünme engellerinin kaldırılmasının eleştirel düşünmeyi geliştirdiğinden yola çıkarak, elde edilen bu bulgu, Aldan-Karademir (2013, 149) çalışmasındaki ‘öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, öz-yeterliliklerini zayıf bir şekilde etkilediği’ sonucuyla paralel olarak yorumlanabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Eleştirel düşünme engelleri” ele alındığında; eleştirel düşünme engelleri ve kendi alt boyutları arasında genel anlamda beklenildiği üzere pozitif bir ilişki belirlenmiş, lakin “çevre-kurallar” alt boyutu ile genel eleştirel düşünme engelleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu noktada, çevre kurallarının genel

anlamda eleştirel düşünmeyi olumlu veya olumsuz etkilemediği sonucu çıkmaktadır. Fakat alan yazın incelendiğinde; toplum ve topluma bağlı kuralların bireylerin eleştirel düşünmelerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Dewey, 1957, 14; Shor, 1980, 241; Shermis, 1992, 7, 13; Ennis, 1996, 57; Sarıgül, 2005, 39). Eleştirel Düşünme Engelleri alt boyutları arasında yapılan ilişki değerlendirmesinde ise, genel anlamda alt boyutlar arasında, beklenildiği üzere, pozitif ilişki saptanmış olsa da, bazı alt boyutlar arasında herhangi bir ilişki bulunmamış, sayıca az da olsa bazı faktörler arasında negatif ilişki saptanmıştır. Eleştirel Düşünme Engelleri alt boyutları arasında bulunan ilişkilerin pozitif, negatif veya nötr olma durumları beklenenden farklıdır. Fakat her bir alt boyutun gösterdiği gelişim veya gerileme birbirinden bağımsız olsa da, “genel eleştirel düşünme engelleri” ile pozitif ilişkileri olduğundan dolayı – çevre-kurallar alt boyutu hariç –, bu noktada paralel bir etkiye sahiptirler.

Ayrıca, eleştirel düşünme engelleri ile eğilimlerinin ilişkileri karşılaştırıldığında, “eleştirel düşünme engellerinin” “eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutları” ile negatif ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, eleştirel düşünme engellerinin azalması eleştirel düşünme eğilimini arttırmaya, eleştirel düşünme engellerinin artmasının da eleştirel düşünme eğilimini geriletmeye yönlendirir. Aliakbari ve Sadeghdaghighi’nin (2013, 4) çalışması da bu ikili ilişkiyi destekler niteliktedir. Gündoğdu da (2009, 65) bu fikir ve bulguları destekleyecek şekilde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için, engellerin belirlenmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Böylelikle de giderilmesi sağlanabilir.

“Eleştirel düşünme engelleri” ile “öz-yeterlik inancı” ilişkisi ele alındığında ise, aynı şekilde negatif bir ilişki göze çarpmıştır. Dolayısıyla, bireylerin eleştirel düşünme engellerinin artması, onların eleştirel düşünme eğilimlerinin yanı sıra öz-yeterliklerini de olumsuz etkilerken, engellerin azalması da her ikisini de geliştirir.

“Eleştirel düşünme eğilimleri” ilişkileri incelendiğinde, genel eleştirel düşünme eğiliminin kendi alt boyutlarıyla pozitif ilişkili olması bu genel faktörün, kendi alt boyutlarının gelişimi veya gerilemesinden paralel bir şekilde etkilendiğini ortaya koyar. Fakat incelenen “eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları” ilişkileri, özellikle “doğruyu arama” alt boyutunun diğer bazı alt boyutlarla ilişkisi olmadığı yönündedir. Bu sonuç, bireylerin doğruyu arama eğilimlerinin gelişim veya gerileme göstermesinin diğer alt boyutları direkt etkilemediği lakin genel eleştirel düşünme eğilimini etkilediğini ortaya koyar.

Eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme engelleri ve alt boyutları arası ilişki incelemesinden elde edilen analiz sonuçları ise “eleştirel düşünme eğilimi” ile “eleştirel düşünme engelleri ve alt boyutları” arasında genel anlamda negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Fakat, eleştirel düşünme engelleri alt boyutu “çevre-kurallar” ve “toplum sınırlandırması” beklenenin aksine “eleştirel düşünme eğilimiyle” sırasıyla pozitif ve nötr ilişkilidir. Ortaya çıkan sonuç, “çevre-kurallar” engelinin artmasının veya azalmasının eleştirel düşünme eğilimine zayıf da olsa paralel olarak etki edeceği, “toplum sınırlandırması” engelinin artma veya azalma göstermesinin de eleştirel düşünme eğilimine herhangi bir etki etmeyeceği yönündedir. Bu sonuç; bazı kural ve diğer toplumsal sınırlandırmaların artmasının, bazı durumlarda bireyleri daha fazla sorgulamaya, dolayısıyla eleştirel düşünmeye yönlendirmesinden dolayı eleştirel düşünmeyi desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Bunların yanında, “eleştirel düşünme eğilimleri” ve “öz-yeterlik” ilişkisi ele alındığında, bu özelliklerin birbirlerini paralel olarak etkilediği; birinin olumlu veya olumsuz değişiminin diğerini de aynı doğrultuda etkilediği görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimi ve öz-yeterlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu çeşitli araştırmalarda da ortaya konmuştur (Overly, 2001, 32; Dehghoni, Sani, Pakmehr ve Malekzadeh, 2011, 2954; Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar, 2013, 59).

Son olarak “öz-yeterlik inancı” ilişkileri ele alındığında; “öz-yeterliğin” gelişim ve gerileme durumlarının “eleştirel düşünme eğilimini” paralel şekilde, “eleştirel düşünme engellerini” ise tam zıt şekilde etkilediği belirlenmiştir. Buradan çıkarılacak sonuç; öz-yeterliğin gelişiminin eleştirel düşünme engellerini düşürürken, eleştirel düşünme eğilimini arttıracak, öz-yeterliğin gerilemesinin de eleştirel düşünme engellerini güçlendirirken, eleştirel düşünme eğilimini olumsuz etkileyeceği yönündedir. Bunlara ek olarak, eleştirel düşünme engelleri alt boyutları olan “çevre-kurallar” ve “çevre-otoriteye bağlılık” engelleri ile öz-yeterlik arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla, bu alt boyutlarla öz-yeterliğin birbirleri üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Bunun yanında, öz-yeterlik engelleri içerisinde en çok “kendine güven” engeliyle negatif olarak ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç, öz-yeterliğin bireylerin kendilerine olan inançlarıyla ilgili olduğundan yola çıkarak beklenen bir bulgudur. Öz-yeterlik ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları ele alındığında ise, öz-yeterliğin, “açık fikirlilik” ve “doğruyu arama” ile herhangi bir ilişkisi olmadığı

belirlenmiş, bu durum öz-yeterlik inancının gelişim veya gerileme göstermesinin bu iki alt boyut üzerinde, bu iki alt boyuttaki değişimlerin de öz-yeterlik üzerinde herhangi bir etki yaratmayacağı anlaşılmıştır.

Özetle, genel anlamda her bir eleştirel düşünme, eleştirel düşünme engeli ve öz-yeterlik ilişkisi genel anlamda beklenen doğrultuda çıkmış, bazı alt boyut ilişkileriyle ilgili farklılıklar görülmüştür.

5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler, katılımcıların eleştirel düşünme, engelleri ve yapılan etkinliklerin bu engelleri ortadan kaldırmaya etkisiyle ilgili bazı ipuçları vermiştir.

İlk olarak, görüşmeye dahil olan katılımcıların “eleştirel düşünme ve gerekleri” hakkındaki görüşleri ele alındığında, katılımcıların özellikle grup çalışmaları etkinlikleri ve bu etkinlikler sayesinde iletişim ve bilgi alışverişinde olmaları ve farklı bakış açıları ile olasılıkları değerlendirerek çok yönlü düşünceleri gibi noktaların üzerinde durdukları dikkati çekmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin eleştirel düşünme gerekliliklerinin; farklı bakış açıları değerlendirme ve geliştirme gerekliliği ve çok yönlü düşünmeden geçtiği, bunun yanında grup çalışmaları gibi birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmaya itecek etkinliklerin de eleştirel düşünmeyi geliştirmek için önemli olduğu sonucuna varılabilmektedir. Çok yönlü düşünme ve grup çalışmalarının eleştirel düşünme için önemi farklı araştırma ve çalışmalarda da ortaya konmuştur. Bireylerin eleştirel düşünürken kullanmaları, sahip olmaları gereken özellikler arasında farklı bakış açıları geliştirebilmek, alternatiflere açık olmak ve yeni değerleri göz önünde bulundurmak belirtilmiştir (Critical Reading, 2010). Halpern de (2003, 15-16) eleştirel düşünürlerin iletişim ve mutabakat konusunda iyi olmaları gerekliliğini vurgulamıştır.

Bunun yanında, çok yönlü düşünme ve grup çalışmalarını kapsayan; sınıf tartışmaları, paneller, grup projeleri ve benzeri aktif öğrenme etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki önemi çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Seymour ve Beardslee, 1988, vi; Shermis, 1992, 14; Gibson, 1995, 28; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 198; Şahinel, 2007, 71, 75-76; Vieira ve diğerleri, 2011, 51). Ayrıca, benzer şekilde, bireylerin işbirlikçi çalışmalar içerisine dahil olmalarının eleştirel düşünmeyi geliştirme açısından önemi de vurgulanmıştır (Johnson ve Johnson, 1986,

31-32; Smith, 1990, 28; Swartz, 2002, 73; Özdemir, 2005b, 98; Klimoviene vd., 2006, 82; Koç, 2007, 132; Çalışkan, 2009, 68; Uğurlu, 2010, 80).

Katılımcıların “eleştirel düşünme engelleri” üzerine yapmış oldukları yorumlar, eleştirel düşünme engellerinin daha çok korkular, maruz kalınan toplumsal baskı ve sahip olunan düşünme eksiklikleri nedenleriyle oluştuğu yönündedir. Baskı, korku ve düşünme eksikliklerinin eleştirel düşünme engellerinden olduğu alan yazında da belirtilmektedir. “Korku” duygu başlığı altında ele alınabilecek, bireylerin dikkatinin dağılmasına ve mantıklı düşünememelerine sebep olan bir durumdur (Chaffee, 1999, 513; Kaloç, 2005, 82; Moore ve Parker, 2009, 200; Nosich, 2012, 22). “Toplumsal baskı” veya etki ise, çevrenin bireyleri bilinçli veya bilinçsiz olarak yönlendirmeleri ve bunun sonucunda bireylerin sorgulama yapmama veya yapamamaları, baskılanma durumudur (Dewey, 1957, 14; Shor, 1980, 241; Shermis, 1992, 7, 13; Ennis, 1996, 57; Sarıgül, 2005, 39; Moore ve Parker, 2009, 200). Dolayısıyla, “düşünme eksiklikleri” bireylerin deneyimleri ve bilgi eksikliklerinden kaynaklı, bireyleri sorgulamadan uzak tutan bir durumdur (Carrol, 2004, 12; Gambriel, 2005, 499; Sarıgül, 2005, 38; Paul ve Elder, 2006, 4).

Son olarak, katılımcıların “kullanılan eleştirel düşünme engelleri etkinliklerinin etkisi” üzerine yapmış oldukları yorumlar ele alınmıştır. Yorumlar neticesinde, katılımcılar, etkinliklerin; farkındalık, sorgulama ve araştırmaya ittiğini; detaylı düşünmeye istek ve gereksinimi geliştirdiğini, grupla hareket etme, karşıdakine saygı duyma ve farklı kişi ve fikirleri dikkate almayı sağladığını, özgüveni geliştirdiğini ve fikirleri ifade etme rahatlığı kazandırdığını beyan etmiştir. Katılımcıların belirtmiş oldukları etkiler incelendiğinde, elde edilen etkilerin eleştirel düşünme özelliklerinden olduğu görülmektedir. Kökdemir (2003, 68-70) ve Büyükkantarcıoğlu (2006, 123-124) “grupla hareket” ve “farkındalık” dışındaki diğer maddeleri aynen eleştirel düşünür olma gereksinimlerinden olarak öne sürmüşlerdir. Katılımcıların kendilerinde geliştiğini öne sürdükleri her bir “sorgulama” (Brookfield, 1997, 7-9; D’Angelo, 2001, 308; Fisher, 2001, 13; Akınoğlu, 2003, 7; Howe, 2004, 507; Paul, 2004b; Akar, 2007, 2; Aybek, 2007, 10; Karakoç, 2011, 16; Tüm kaya, 2011, 216); “özgüven/fikirleri ifade etme rahatlığı (Paul vd., 1990, 59-61; Brookfield, 1997, 114; Zhang, 2003, 517), “farklı fikirleri dikkate alma/karşıdakine saygı” (Norris, 1985, 40; Brookfield, 1997, 114; Chaffee, 1997, 62; Akınoğlu, 2003, 16; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Coughlan,

2008, 8-9); “farkındalık” (Cüceloğlu, 1994, 216; Chaffee, 1996, 47; Halpern, 1997, 5; Reed, 1998, 91; Paul, 2004a; Coughlan, 2008, 8-9; Moore ve Parker, 2009, 3) ve “araştırma” (Brookfield, 1997, 7-9; İrfaner, 1997, 69; Zhang, 2003, 517; Paul, 2004b; Karakoç, 2011, 26) özellikleri, “gurupla hareket (işbirlikçi çalışma)” (Johnson ve Johnson, 1986, 31-32; Swartz, 2002, 73; Özdemir, 2005b, 98; Klimoviene vd., 2006, 82; Koç, 2007, 132; Çalışkan, 2009, 68; Uğurlu, 2010, 80) eleştirel düşünmede ihtiyaç duyulan özelliklerdendir.

Bu noktada, eleştirel düşünmenin gereksinimlerinden olan ve bireylerin birbirlerini dikkate almalarını, çekingenliklerini atmalarını ve sorgulamalarını sağlayan eleştirel düşünme engellerini kaldırmaya yönelik etkinlikler sonucunda, eleştirel düşünmenin geliştiği görülmüştür. Dolayısıyla, mevcut çalışmanın çıkış noktası olan ve Aliakbari ve Sadeghdaghighi’nin (2013, 4) çalışmasıyla desteklenen “eleştirel düşünme engellerini kaldırmanın eleştirel düşünmeyi geliştireceği” varsayımının da doğru bir varsayım olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.6. Sınıf-İçi Gözlemlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eleştirel düşünme engellerini kaldırmaya yönelik hazırlanmış 11 haftalık deneysel çalışma sonucunda toplanmış olan nicel ve nitel veri analizleri dışında, bu deneysel süreç içinde, deneysel sınıflarda yapılan öğretmen gözlemleri de çalışma sonuçlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz bazı ipuçları vermektedir. Her haftanın etkinlikleri ve etkinlikler boyunca yapılan gözlemler EK 6’da verilmiştir.

İki deney sınıfında, iki farklı öğretmen tarafından yapılan haftalık gözlemler incelendiğinde; katılımcıların 11 hafta boyunca etkinlikleri sorunsuz olarak tamamladıkları görülmüştür. Bunun yanında, katılımcılar, etkinlikleri genel anlamda faydalı, eğlenceli, şaşırtıcı ve geliştirici bulduklarını farklı ortamlarda belirtmişler, aynı zamanda da özellikle grup çalışmalarını ve düşünerek yeni bir şeyler çıkarmayı içeren etkinliklerde hevesli, heyecanlı ve meraklı görülmüşler ve derslerde çeşitli fikirlerini, yorumlarını rahatlıkla dile getirmişlerdir. Gheith (2007, 7) ve Swartz (2002, 73) bu sonucu destekler şekilde farklı yaklaşımlara ve öğretme tekniklerine başvurmanın ve öğrencileri dikkat çekici konular üzerinde çalıştırmanın öğrencilerin farkındalığını arttırdığına ve onları eleştirel düşünmeye itebileceğine değinmiştir. Bunlara ek olarak, bir önceki dönem ve deneysel çalışmanın başlarında, yazma dersinde başarısız olarak tanımlanabilecek bir katılımcı, ikinci dönemin sonuna doğru yapılmış olan bir yazma

sınavı etkinliğinde en yüksek notu alarak sınıfı ve öğretmeni oldukça şaşırtmıştır. Bunun sebebi; katılımcıların eleştirel düşünme engellerini kaldırma ve onları eleştirel düşünmeye yönlendirme sürecinin başarılı olması, dolayısıyla düşünmenin öğrenme ve başarı eğilimini desteklediği (Swartz, 2002, 73) şeklinde yorumlanabilir. Shook da (2002a, 26) öğrenmenin gerçekleşmesi için düşünmeye ihtiyaç olduğunu belirterek bu bulguyu destekler. Peirce (2003) de kendi öğrenimleri sırasında düşünme süreçlerinin farkında olan öğrencilerin, hedef, düzen ve dikkatini daha iyi kontrol edebildiklerini öne sürerek, eleştirel düşünme ve başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Ayrıca, Şenkaya (2005, v) yazma dersinde eleştirel düşünmenin yerini açıklarken, eleştirel düşünmenin, dil kullanımında başarıyı olumlu olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Ek olarak, eleştirel düşünmenin öz-yeterlik inancını tetiklemesi ve sahip olunan bu bireysel inancın da direkt veya motivasyon yaratarak başarıyı etkilemesi de mevcut durumu açıklayabilmektedir (Bandura ve Cerone, 1983, 1018; Zimmerman vd., 1992, 674; Hamurcu, n2006, 114; Kan, 2009, 223).

Gözlemler neticesinde elde edilen veriler, katılımcıların en belirgin olumsuz eleştirileri ve memnuniyetsizliklerinin yapılan yer değişikliğine ve deneysel çalışmanın ikinci haftasında yapılan sunuma karşı olduğunu göstermiştir. Yapılan yer değişikliği, katılımcıların rahatça birbirleriyle etkileşime geçmeleri (Koç, 2007, 132; Moon, 2008, 132; Çalışkan, 2009, 68) ve farklı fikirlerle karşılaşmaları ve saygı duymaları (Norris, 1985, 40; Chaffee, 1997, 62; Akınoğlu, 2003, 16; Kökdemir, 2003, 68-70; Büyükkantarcıoğlu, 2006, 123-124; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199; Coughlan, 2008, 8-9) için gerçekleştirilmiş, yapılan sınıf içi rotasyon sayesinde sınıftaki her bir katılımcı, birbiriyle tanışma, iletişim kurma ve fikir alışverişinde bulunma imkanı bulmuştur. Süreç sonucunda yapılan odak grup görüşmesinde de, katılımcıların neredeyse hepsi yer değişikliğinin faydalarından ve kendilerinde yarattığı sınıf içi rahatlıktan bahsederek süreç başındaki görüşlerine tam tersi bir görüş bildirmişlerdir. İkinci hafta yapılan sunumla ilgili de; katılımcıların sunumla ilgili heyecanlanmış oldukları gözlenmiş, özellikle, konuların rastgele seçilmiş olmasına itiraz etmişlerdir, fakat dönem sonu yapılan görüşmede çoğu katılımcının sınıf karşısında konuşma ve bilinmeyen araştırmaya daha ılıman baktıkları dikkat çekmiştir. Bu durum, bireylerin bilmedikleri konulara karşı korku beslediği fakat daha sonra merak duygusu ve araştırmayla, korkularını aşmış oldukları, dolayısıyla literatüre paralel bir gelişme gösterdikleri

şeklinde yorumlanabilir. Bunların yanında, bazı katılımcılar dönem içerisinde karşılaştıkları bazı dilsel sıkıntılara ve bilgiyi ayırt etme zorluklarına dikkat çekmişlerdir. Lakin bu sıkıntıların zamanla ve pratikle aşılabilecek sorunlar olmalarından ve diğer derslere de bağlı olmalarından dolayı, daha farklı ve uzun bir süreç gerektirdiği ve bu çalışmada bir sınırlılık olduğu sonucuna varılabilir. Dilsel sınırlılıkların düşünmeyi etkilemesini İbşiroğlu (2006), bazı durumlarda düşünmenin dile değil de dilin düşünmeye egemen olması, düşünmenin dil kalıplarının içerisine, ifadelere gömülmesi olarak açıklamıştır. Bireyin dildeki limitleri ve eksiklikleri, onu kendi dünyasında da kısıtlar (Caputo ve diğerleri, 1994, 136). Dolayısıyla da bireylerin kendi dillerini ve farklı dilleri en iyi şekilde öğrenmeleri ve kullanmaları büyük önem arz eder.

Yapılan süreç boyu gözlemler; literatüre paralel olarak, katılımcıların eleştirel düşünme engellerinin aşılma başlandığı ve bu durumun onları eleştirel düşünmeye yaklaştırdığı yönünde yorumlanabilir.

Özetle, devamlı olarak gelişim gösteren günümüz dünyasında, bireylerin yeniliklere ayak uydurabilmesi ve kendilerinin gelişimini de paralel olarak aktif tutabilmeleri için ihtiyaçları olan; eleştirel düşünebilmektir. Bu beceri günümüzde başarılı olmanın bir gereğidir. Bu noktada da eleştirel düşünme önünde engel teşkil eden sorunları bertaraf etmek önemlidir. Çalışmaya dahil olan katılımcıların tamamladıkları 11 haftalık, eleştirel düşünme engellerini kaldırmaya dayalı yazma dersi etkinliklerinin uygulandığı süreç sonucunda; katılımcıların eleştirel düşünme engellerinde, istatistiksel anlamda anlamlı kabul edilemeyecek olsa da, bulgular, gözlemler ve kendi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, belli bir seviyede düşüş dikkati çekmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinde ise, kendilerine olan güvenleri anlamında marjinal seviyede olmak üzere, diğer açılardan istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, belli bir seviyede gelişim gözlenmiştir. Bunların yanında, bu katılımcıların öz-yeterlik inançları sabit kalmıştır. Her ne kadar literatür, görüşme ve gözlemler kapsamında daha belirgin bir gelişim süreci beklenmiş olsa da, mevcut sınırlılıklar içerisinde sınırlı bir gelişme kaydedilmiştir. Diğer taraftan, geleneksel eğitim alan katılımcıların kendilerine güvenlerinin eleştirel düşünmelerine engel olmasının yanı sıra bu anlamda gelişim gösterdiklerine de inandıkları, meraklılıklarının marjinal, öz-yeterliklerinin ise normal seviyede düştüğü gözlenmiştir. Geleneksel eğitimin öğrenciler üzerindeki eleştirel

düşünme ve öz-yeterlik açılarından olumsuz olan sonuçlar literatürle de paraleldir. Ayrıca deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında, literatür, gözlem ve katılımcı görüşmeleri sonucunda beklendiği üzere; deney grubu katılımcılarının kontrol grubuna nazaran, toplum sınırlandırması engellerinde düşüş, sistematiklik eğilimlerinde artış belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya ve onları eleştirel düşünme ve öz-yeterliğe yönlendirmeyi hedefleyen sürecin, istatistiksel olarak anlamlı derecede olmasa da; katılımcıların eleştirel düşünme engellerinden sıyrılarak eleştirel düşünmeye yönelmelerinde faydalı olduğu, öz-yerlik inanacı açısından ise herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, ileriki çalışmalar için güzel bir çıkış noktası olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Mevcut çalışmada Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarının bir dönemi boyunca, 11 haftalık bir deneysel çalışma yapılmış, elde edilen sonuçlar her ne kadar olumlu olsa da, anlamlı bir etki yaratmamıştır. Eleştirel düşünme eğitiminin uzun süreli olmasının öneminden yola çıkarak, hazırlanmış olan eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik etkinlikler ve hatta ders planları daha uzun süreli; tüm dersleri kapsayacak şekilde, daha kapsamlı ve daha erken sınıflardan başlayacak şekilde planlanmalıdır.
- 11 hafta boyunca devam etmiş olan deneysel çalışma süresince katılımcılar süreç içerisinde eleştirel düşünme engellerini ortadan kaldırmaya yönelik, dolayısıyla da eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerle eğitilmişlerdir. Fakat eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair ek bir bilgilendirme yapılmamıştır. Katılımcılara, eleştirel düşünmeye yönelik dersler hazırlamanın yanı sıra, onlara eleştirel düşünme ve engelleri üzerine seminerler planlanması, onlardan beklenenleri daha belirgin olarak ortaya koyar ve bu beceriyi geliştirmelerinde daha başarılı olmalarını destekler.
- Çalışma kapsamında hazırlanmış olan deneysel süreçte her ne kadar aktif öğrenme, katılımcıların aktif olması önemli olsa da, etkinlikleri kontrol eden ve gerektiği yerde müdahil olan öğretmenlerin de sürece olan etkileri önemlidir.

Dolayısıyla, katılımcıların yanında, eleştirel düşünmeye ve eleştirel düşünme engellerini kaldırmaya yönelik ders verecek öğretmen ve akademik personele de bu alanlar üzerinde gerekli eğitim ve seminerlerin verilmesi benzer bir sürecin uygulanmasında etkinliği arttırabilir.

Mevcut çalışmada, katılımcılarda standartlaştırılmış ölçekler aracılığıyla bilgiler toplanmış, süreç sonunda yapılan odak grup görüşmesi aracılığıyla da bu bilgilerin kontrolü sağlanmıştır. Benzer çalışmalarda, eleştirel düşünmeye yönelik ders sürecinde katılımcıların görüş ve düşüncelerinin yalnızca süreç sonunda alınmasındansa, bu görüşmelerin süreç başında ve belli aralıklarla süreç içerisinde de alınması süreci değerlendirme ve düzenlemede avantaj sağlayabilir.

- Çalışma kapsamında deneysel grup katılımcılarıyla odak grup görüşmesi yapılarak nicel çalışma sonuçlarının desteklenmesi hedeflenmiştir. Benzer bir görüşme kontrol grubu öğrencileriyle de yapılarak resmin diğer yüzünün de daha detaylı değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Çalışma sonucunda elde edilen bulgular her ne kadar genel anlamda literatürü destekler nitelikte yorumlanmış olsa da, bazı sonuçlar literatür ile paralel çıkmamıştır. Elde edilen sonuçların sebeplerini daha net olarak ortaya koyabilmek için literatür ile ters çıkan sonuçlar ile ilgili, katılımcı ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak sonuçlar yorumlanabilir.
- Çalışma kapsamında kullanılmış olan eleştirel düşünme engellerini kaldırmaya yönelik etkinlikler yazma dersleri dışında, okuma, dinleme ve konuşma derslerinde de kullanıldığında öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan çalışmanın benzerleri daha küçük yaş ve sınıflardan başlayarak uygulanabilir.
- Benzer bir çalışma üniversite eğitimi veren farklı bölümlerde de uygulanıp birbirleriyle karşılaştırıldığı taktirde uygulamaya yönelik daha sağlıklı verilere ulaşılabilir.
- Mevcut çalışma; bir dönemlik, 11 haftalık bir eğitim sürecini kapsamıştır. Eleştirel düşünme eğitiminde uzun süreli çalışmaların daha etkili olduğundan yola çıkarak, benzer bir çalışmayı tüm üniversite

süreci boyunca, daha uzun süreli olarak uygulamak daha kesin sonuçlar verebilir.

Benzer çalışmalarda, öğretmenlere ve katılımcılara verilecek eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme engelleri kapsamındaki bilgilendirici seminerler sürecin etkisini arttırılabilir.

Eleştirel düşünme eğitiminin bireylerin tüm hayatını etkileyen bir süreç olduğundan ve asıl hedefin bireylerin bu beceriyi hayatlarının her alanında kullanmaları olmasından yola çıkarak, verilen eleştirel düşünme eğitimin ders dışı eleştirel düşünme etkinlikleriyle de desteklenmesi benzer çalışmaları daha ileriye götürebilir.

Süreç sonu görüşmeleri dışında, öğrencilerle süreç başı ve içerisinde de odak grup veya bireysel olarak bir araya gelecek şekilde tekrarlanan görüşmeler benzer çalışmalara katkı sağlayabilir.

Benzer çalışmalar, her bir deney ve kontrol grubu öğretim süreci aynı kişi tarafından gerçekleştirilecek şekilde yapılabilir.

Benzer bir çalışmada, kontrol grubu öğrencileriyle de bir görüşme yapılarak nicel çalışmanın yorumlanmasında kullanılabilir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan deneysel grubu katılımcılarının açık fikirliliklerinin düşmesinin ve öz-yeterliliklerinin sabit kalmasının sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbate-Vaughn, J., Blum, L., Greenwald, N., Millman, A., Schwartz, S., Smith, C., Smith, J. F., Taylor, P. ve White, B. (tarihsiz). *Critical and Creative Thinking*. M.A. Graduate Certificate. 28 Kasım, 2011 tarihinde <http://www.cct.umb.edu/CCT04-06.pdf> adresinden alınmıştır.
- Acock, A. C. (2008). *A Gentle Introduction to Stata, 2nd Edition*. Texas: Stata Press Publication.
- Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncellenmiş Biçimi.*, L. W. Anderson ve D. R. Krathwohl (Editörler). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, Doktora Tezi. (Danışman: Doç. Dr. Emin Karip). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelere Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (32), 90-99.
- Akdeniz, F. (2012). *Olasılık ve İstatistik, 17.Baskı*. Ankara: Nobel Kitapevi.
- Akdere, N. (2012). *Turkish Pre-service Teachers' Critical Thinking Levels, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs in Teaching for Critical Thinking*, Doktora Tezi. (Danışman: Doç. Dr. Hanife Akar). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Bölümü, Ankara.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 7-26.

- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3). 3 Mart, 2013 tarihinde www.tojet.net/articles/v2i3/2311.pdf adresinden alınmıştır.
- Aldan-Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi. (Danışman: Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Aliakbari, M. ve Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' Perception of the Barriers to Critical Thinking. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (70), 1-5.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsmail Gelen). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Allen, J. (2003). Quotes to Inspire You: Thoughts and Thinking. 9 Aralık, 2011 tarihinde http://www.cybernation.com/victory/quotations/subjects/quotes_thoughtsandthinking.html adresinden alınmıştır.
- Allen, M., Berkowitz, S. Hunt, S. ve Loudon, A. (1999). A Meta-Analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 48, 18-30.
- Alwali, A. K. (2011). *Benefits of Using Critical Thinking in High Education*. United Arab Emirates University. 5 Temmuz, 2013 tarihinde <http://library.ited.org/view/ALWALI2011BEN> adresinden alınmıştır.
- American Philosophical Association (APA). (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Education Assessment and Instruction. *The Delphi Report: Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-college Philosophy*. ERIC Document Preproduction Service No: 315423.

- Angelo, T. A. (1995). Beginning the Dialogue: Thoughts on Promoting Critical Thinking: Classroom Assessment for Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 6-7.
- Arapoff, N. (1967). Writing: A Thinking Process. *TESOL Quarterly*, 1, 33-39.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7 (2), 1-12.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öz-Yeterlik İnançlarına ve Erişilerine Etkisi*, Doktora Tezi. (Danışman: Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydıntan, B. (2001). Şirket Yöneticilerinin Dış Çevre Taramasını Önemsemelerine Yönelik Ankara İlinde Faaliyet Gösteren Gıda Üreticileri Üzerinde Uygulamalı Bir Çalışma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 113-128.
- Bağçeci, B. ve YAŞAR, M. (2007). 'Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri.' *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Baker, M. ve Rudd, R. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51 (1), 173-188.
- Bakioğlu, A. ve Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 49-75.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

- Bandura, A. (1983). Self-efficacy Determinants of Anticipated Fears and Calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991a). Self Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-regulatory Mechanisms. R. A. Dienstbier (Editör). *Perspectives of Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Social Cognitive Theory of Self Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 25(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, V.S. Ramachaudran (Editör). *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 77-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies, A. Bandura (Editör). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era. *European Psychologist*, 7(1), 2002, 2-16.
- Bandura, A. (2006). Chapter 14: Guide for Consulting Self-efficacy Scales, Frank Pajares ve Tim Urdan (Editörler). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. USA: Information Age Publishing, 307-337.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. ve Cervone, D. (1983). Self-evaluative and Self-efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.

- Bandura, A. ve Locke, E. A. (2003). Negative Self-efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Barın, M.. (1997). *Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı*, Doktora Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Göktekin) Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. Ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların Öz-Yeterlik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 121-130.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri: NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baumfield, V. (2006). Tools for Pedagogical Inquiry: The Impact of Teaching Thinking Skills on Teachers. *Oxford Review of Education*, 32 (2), 185-196.
- Bean, C. J. (1996). *Engaging Ideas: The Proffessor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in The Classroom*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Benight, C. C. ve Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory of Posttraumatic Recovery: The role of Perceived Self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Beyer, B.K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Beyer, K. B. (1983). Common Sense About Teaching Thinking Skills. *Educational Leadership*, 41 (3), 44-49. (Aktaran: Şahinel, Semih. (2010). Eleştirel Düşünme, Özcan Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi, 123-136).
- Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 34-44.

- Bland, J. M. ve Altman, D. G. (1997). Statistics Notes: Cronbach's Alpha. *British Medical Journal*, 314(7080), 572.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. *Handbook I: Cognitive Domain*, 141-225. (Aktaran: Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 479-509.).
- Bono, E. (1990). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. England: Penguin Books.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinking*. Milton Keynes, SRHE ve Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1997). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. England: Open University Press.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching, Fourth Edition*. NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Brown, J. D. and Rogers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. New York: Oxford University Press.
- Browne, M. N. ve Freeman, K. (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 301-309.
- Browne, M. N. ve Keeley, S. M. (2000). *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall and University of Phoenix.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S. ve Fritz, S. M. (2004). Teaching Critical Thinking in an Introductory Leadership Course Utilizing Active Learning Strategies: A Confirmatory Study. *College Student Journal*, 38(3). 2 Aralık, 2013 tarihinde www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/123321909.htm adresinden alınmıştır.
- Burchfield, R. (1985). *The English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler. *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 169. 19 Aralık, 2013 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/nalan.pdf adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 7. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Caputo, J. S., Hazel, H. C. ve McMahon, C. (1994). *Interpersonal Communication*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carroll, R. T. (2004). Chapter One: Critical Thinking. 1-27. 16 Haziran, 2011 tarihinde <http://www.skeptdic.com/refuge/ctlessons/ch1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Celce-Murcia, M. (2014a). CH1: An Overview of Language Teaching Methods and Approaches, M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Editörler). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4. Baskı*. USA: Heinle Cengage Learning..
- Celce-Murcia, M. (2014b). CH 5: Teaching English in the Context of World Englishes, M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Editörler). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4. Baskı*. USA: Heinle Cengage Learning..
- Cengiz, D. (2007). Hipotez Testlerinde Anlam Düzeyinin Belirlenmesinde Alternatif Yaklaşım: Beta Olasılığının Rolü. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 239-249.
- Chaffee, J. (1997). *Thinking Critically, 5th Edition*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Chaffe, J. C. (1999). *Critical Thinking, Thoughtful Writing: A Rhetoric with Readings*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Clayton, D. ve Hills, M. (1993). *Statistical Models in Epidemiology*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education, 6th Edition*. London and NewYork: Rotledge.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 40(4), 323-337. Heldref Publications.
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. ve Tinker, R. (2000). *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. USA: Atwood Publishing, Madison, WI.
- Colquitt, J. A., LePine, J.A. & Noe, R.A. (2000). Towards an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Costa, L.A. (1991). Chapter 58: Teachers' Behaviors That Enable Student Thinking, L. A. Costa (Editör). *Developing Minds: A Research Book for Teaching Thinking*.

- VA: ASCD, Alexandria, USA. 11 Aralık, 2013 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/books/101063/chapters/Teachers-Behaviors-That-Enable-Student-Thinking.aspx> adresinden alınmıştır.
- Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. NWArchives: Regional Educational Laboratory. 5 Aralık, 2013 tarihinde <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html> adresinden alınmıştır, 1-19.
- Coughlan, A. (2008). Learning to Learn: Creative Thinking and Critical Thinking, *DCU Student Learning Sources*.
- Critical Reading. (2010). *How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing-What is Critical Thinking?*. 18 Ekim, 2010 tarihinde http://www.criticalreading.com/critical_thinkin.htm adresinden alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Çetin, F. (2011). Örgüt İçi Girişimcilikte Öz-Yeterlik Algısı ve Kontrol Odağının Rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Çubukcu, Z. (2006). Critical Thinking Dispositions of the Turkish Teacher Candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 5 (4), Article 4.
- Daloz, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dam, G. T. ve Volman, M. (2004). Critical Thinking a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Daud, N. M. ve Husin, Z. (2004). Developing Critical Thinking Skills In Computer-Aided Extended Reading Classes. *British Journal Of Educational Technology*, 35(4), 477-487.
- Davidson, B. W. ve Dunham, R. L. (1996). Assessing EFL Student Progress in Critical Thinking with the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *ERIC*, 1-22.
- D'Angelo, B. J. (2001). Using Source Analysis to Promote Critical Thinking. *Research Strategies*, 18, 303-309.

- Dehghani, M., Sani, H. J., Pakmehr, H. Ve Malekzadeh, A. (2011). Relationship Between Students' Critical Thinking and Self-Efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2952-2955.
- Demir, M. K. (2008). Social studies curriculum's affects on students' critical thinking skills. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 3, 113-126.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *ELT Methodology, 4. Baskı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirgil, H. (2010). Parametrik Olmayan (Non-Parametrik) Hipotez Testleri. Şeref Kalaycı (Editör). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 5. Baskı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Dewey, J. (1910). How We Think. Selections from Part One. *The Problem of Training Thought*, 1-14. Boston: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1957). *Düşüncenin Terbiyesi*. (Çeviri: Ovide Decroly, Orhan Etker, Baha Arıkan). İstanbul: İstanbul Muallimler Cemiyeti.
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 25-38.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 23-39.
- Dörnyei, Z. (2014). CH 33: Motivation in Second Language Learning, M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Editörler). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4. Baskı*. USA: Heinle Cengage Learning..
- Duff, P. A. (2014). CH 2:Communicate Language Teaching, M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Editörler). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4. Baskı*. USA: Heinle Cengage Learning..
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 25-33.

- Edman, L. R. O., Robey, J. ve Bart, W. M. (2002). *Critical Thinking, Belief Bias, Epistemological Assumptions and the Minnesota Test of Critical Thinking*, ED469162.
- Elder, L. (1996). Critical Thinking and Emotional Intelligence, *Critical Thinking Across the Disciplines*, 16 (2). 11 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/pages/cognition-and-affect-critical-thinking-and-emotional-intelligence/485> adresinden alınmıştır.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Ennis, R. (1985). Goals for Critical Thinking Curriculum. A. Costa (Editör). *Developing Minds*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, C. D. (1991). Discrete Thinking Skills in Two Teachers' Physical Education Classes. *The Elementary School Journal*, 91, 473-486.
- Ennis, R. H. (1992). Conflicting Views on Teaching Critical Reasoning, R. A. Talaska (Editör). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. USA: State University of New York Press.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Ennis, R. H. (2002). *A Super-Streamlined Conception of Critical Thinking*. 23 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.criticalthinking.com/articles.html> adresinden alınmıştır.
- Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. 27 Kasım, 2013 tarihinde http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_001.pdf adresinden alınmıştır.
- Ergin, H. (2006). Çocuklara Düşünmeyi Öğretme. *Psikoloji Portalı*. 23 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.psikoloji.gen.tr/content.php?41-%C7ocuklara-D%FC%FE%FCnmeyi-%D6%F0retmek&langid=1> adresinden alınmıştır.
- Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It is and Why It Counts*. Milbrae, CA: Measured Reasons and The California Academic Press. (ilk baskı 1992)

- Faculty.uca.edu. (2011). *Critical Thinking*. 23 Aralık, 2011 tarihinde faculty.uca.edu/peterm/CriticalThinking.htm adresinden alınmıştır.
- Fairclough, D. L. (2010). *Design and Analysis of Quality of Life Studies in Clinical Trials, 2nd Edition*. New York: Taylor and Francis Group, CRC Press.
- Farrell, P. (2011). *Writing a Built Environment Dissertation: Practical Guidance and Examples*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Ferenz, O. (2005). EFL Writers' Social Network: Impact on Advanced Academic Literacy Development. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 339-351.
- Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Fisher, R. (1998). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Cassell.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research, 5th Edition*. London: Sage.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Teory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education, 8th Edition*. NewYork: McGrawHill.
- Frederick, R. C. (1987). Improving Writing Skills Through Social Studies. *ERIC Digest*, 40, 1-6.
- Freeman, T. (2006). 'Best Practice' in Focus Group Research: Making Sense of Different Views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x 19 Temmuz, 2017 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com> adresinden alınmıştır.
- Freitas, H.; Oliveira, M.; Jenkins, M. ve Popjoy, O. (1998). *The Focus Group, a qualitative research method*, 1-22. ISRC, Merrick School of Business, University of Baltimore, WP ISRC No: 010298. 19 Temmuz, 2017 tarihinde [www.ufrgs.br>artigos>1998_079_ISRC](http://www.ufrgs.br/artigos/1998_079_ISRC) adresinden alınmıştır.
- Gambrill, E. (2005). *Critical Thinking in Clinical Practice: Improving the Quality of Judgements and Decisions, 6th Edition*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Garrison, D. R. (2002). Inquiry and Critical Thinking-Reflective Inquiry. *Learning Commons*, University of Calgary. 30 Kasım, 2011 tarihinde <http://tlc.ucalgary.ca/documents/ReflectiveInquiry.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gheith, A. G. (2007). *Developing Critical Thinking for Children Through EFL Learning. The Spirit of Inquiry: Developing Critical Thinking, Creativity and Community*. Faculty of Education, Ain Shoms University, Cairo, Egypt.
- Giancarlo, C. A. ve Facione, P. A. (2001). A Look Across Four Years at the Disposition Toward Critical Thinking Among Undergraduate Students. *Journal of General Education*, 50(1), 1-26.
- Gibson, C. (1995). Critical Thinking: Implications for Instructions. *American Library Association*, 35(1), 27-35.
- Gibson, C. (1998). *Teaching Strategies*. Orlich Harder Collection: A Guide To Better Instruction, Fifth Edition. USA 306-315.
- Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Gliem, J. A. ve Gliem R. R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scale*, 82-88. 2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Columbus, Ohio: Ohio State University. 20 Temmuz, 2017 tarihinde <http://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344> adresinden alınmıştır.
- Goldstein, D. (2001). How to Cultivate, not Kill Creative Thinking. 28 Kasım, 2011 tarihinde http://www.drdonnago.com/Library/How_to_Cultivate_Creativity.pdf adresinden alınmıştır.
- Goncaloğlu, B. İ. (tarihsiz). *Hipotez Testleri*. 18 Şubat, 2014 tarihinde www.yarbis.Yildiz.edu.tr/web/userCourseMaterials/goncal_4adeOc1dbdd045882d3f4195df7b0494.pdf adresinden alınmıştır, 1-41.
- Graff, G. (1992). Taking Cover in Coverage: Critical Reasoning and the Conflict of Theories, R. A. Talaska (Editör). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. USA: State University of New York Press.

- Graham, S., MacArthur, C., Schwart, S., & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58(4), 322-334.
- Greenlaw, S. A. ve DeLoach, S. B. (2003). Critical Thinking With Electronical Discussion. *The Journal of Economic Education*, 34(1), 36-52.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Doktora Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Halim Akgöl). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal BaYrd Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1).
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye’de İngilizce eğitimi*, Master Thesis. (Advisor: Assist. Prof. Dr. Kadir Kasalak). Süleyman Demirel University, Institute of Social Sciences, History, Isparta.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F ve Gülgöz, S. (2003). Eleştirel Düşünme, 3.Basım. *ERG Eğitim Reformu Girişimi*. Sabancı Üniversitesi.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 75-89.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, Inc.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking, 4th Edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 112-122.
- Hare, W. (1999). Critical Thinking as an Aim of Education. R. Marples (Editör). *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Hare, W. (2001). Bertrand Russell on Critical Thinking. *Journal of Thought*, 36 (1).
- Harris, M. (1997). Self-assessment of Language Learning in Formal Settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.

- Harris, R. (1998). Introduction to Creative Thinking. 15 Kasım, 2011 tarihinde www.virtualsalt.com/crebook1.htm adresinden alınmıştır.
- Haskins, G. R. (2006). *A Practical Guide to Critical Thinking*. 14 Kasım, 2010 tarihinde, <http://skeptdic.com/essays/haskins.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hastie, R. ve Davies, R. (2001). *Rational Choice in an Uncertain World*. London: Sage Publications.
- Hatcher, D. L. (2000). *Critical Thinking: A New Definition and Defense*. Center for Critical Thinking, Baldwin City, Baker University.
- Hayter, A. (2012). *Probability and Statistics for Engineers and Scientists, Fourth Edition*. USA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *Teacher Efficacy Research*. University of North Texas, 1-24.
- Hirschhorn, D. (2008). Critical Thinking and Analysis for Effective Speaking and Writing. *JC Centers Organization*.
- Hocaoğlu, Durmuş. (2002). “Standartlar” üzerine. *Aylık Eğitim ve Kültür Dergisi*, 8(47), 22-23.
- Hoffman, K. ve Elwin, C. (2004). The Relationship Between Critical Thinking and Confidence in Decision-Making. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 8-12.
- Houstonisd.org. (2001). Reflective Thinking: RT. 30 Kasım, 2011 tarihinde <http://www.houstonisd.org/StudentSupportServices/Home/Safe%20&%20Drug%20Free%20Schools/AntiBully/ReflectiveThinking.pdf> adresinden alınmıştır.
- Howe, E. R. (2004). Canadian and Japanese Teachers’ Conceptions of Critical Thinking: A Comparative Study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (5), 505-525.
- Huang, C. (2013). Gender Differences in Academic Self-Efficacy: A Meta-Analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. 27 Kasım, 2013 tarihinde <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html> adresinden alınmıştır.

- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. 20 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> adresinden alınmıştır.
- Iakovos, T. (2011). Critical and Creative Thinking in the English Language Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(8), 82-86.
- İbşiroğlu, Z. (2006). *Eleştirel Düşünme Öğretilbilir mi?*. 12 Ocak, 2010 tarihinde <http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?PG=479> adresinden alınmıştır.
- Ikuenobe, P. (2001). Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course. *Teaching in Higher Education*, 6 (1), 19-32.
- Insight Assessment. (2011). *The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)*. 10 Şubat tarihinde, <http://www.insightassessment.com/test-cctst.html> adresinden alınmıştır.
- Ip, W. Y., Lee, D. T., Lee, I. F., Chau, J. P., Wootton, Y. S., Chang, A. M. (2000). Disposition Towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 84-90.
- İrfaner, S. (1997). Critical Thinking, Sibel Tüzel Köymen ve Bülent Kandiller (Editörler). *Perspectives in English Language Teaching*. Proceedings of the 4th METU ELT Convention, Ankara.
- İrfaner, S. (2002). *Implementation of the components of Critical Thinking in an English 101 Course in the First Year English Program at Bilkent University*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Dr. Sarah Klinghammer). Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Dili Eğitimi, Ankara.
- Johnson, R. T. Ve Johnson, D. W. (1986). Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom. *Science and Children*, 24 (2), 31-32.
- Johnson, R. H. (1992). Critical Reasoning and Informal Logic, R. A. Talaska (Editör). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. USA: State University of New York Press.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Merrill ve Prentice Hall. Pensilvanya.

- Kabilan, M. K. (2000). Creative and Critical Thinking in Language Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 6(6). 17 Aralık 2013 tarihinde <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html> adresinden alınmıştır.
- Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Prof. Dr. Basri Atasoy). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Anabilim Dalı, Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Kan, A. (2009). Effect of scale response format on psychometric properties in teaching self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 215-228.
- Kanik, F. (2010). *An Assessment of Teachers' Conceptions of Critical Thinking and Practices for Critical Thinking Development at 7th Grade Level*, Doktora Tezi. (Danışman: Prof. Dr. Ali Yıldırım). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, M. (2011). *The Critical Thinking Dispositions and Tendencies of Turkish English as Foreign Language Students*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gencer Elkılıç). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kars.
- Katz, A. (2014). CH 21: Assessment in Second Language Classrooms, M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Editörler). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4. Baskı. USA: Heinle Cengage Learning..
- Kazancı, O. (1979). *Lise fen programlarının eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayınlanmamış Doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keeley, S. M., Shemberg, K. M., Cowell, B. S. Ve Zinnbauer, B. J. (1995). Coping with Student Resistance to Critical Thinking: What Psychotherapy Literature Can Tell Us. *College Teaching*, 43 (4), 140-145.
- Kelly, S. E. (2001). *Thinking Well: An Introduction to Critical Thinking*. New York: McGraw Hill.
- Kern, B. B. (2000). Structuring Financial Statement Analysis Projects to Enhance Critical Thinking Skills Development. *Journal of Accounting Education*, 18, 341-353.

- Ketchen, D. J. and Shook, C. L. (1996). The Application of Cluster Analysis in Strategic Management Research: an Analysis and Critique, *Strategic Management Journal*, 17(6), 441-458.
- Kienzler, D. ve Smith, F. M. (2005). Critical Questions for Teachers. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 97 (3), 71-75.
- Kirsch, I. (1982). Efficacy Expectations or Response Predictions: The Meaning of Efficacy Ratings as a Function of Task Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 132-136.
- Klimoviene, G., Urboniene, J. ve Barzdziukiene, R. (2006). Developing Critical Thinking Through Cooperative Learning. *Studies About Language*, (9), 77-85.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yrdatıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (3) 377-389.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Kormos, J. (2012). The Role of Individual Differences in L2 Writing. *Journal of Second Language Learning*, 1-39.
- Koyama, Y., Matsumoto, K., Ohno, H. (2011). Teaching Intercultural Competence and Critical Thinking in English as Foreign Language Classes in Japan – Developing a Framework and Teaching Material. *Proceedings of the 17th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 73-74.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, Doktora Tezi. (Danışman: Prof. Dr. Ali Dönmez) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.
- Köksoy, M. (2000). *Yabancı Dille Eğitim: Türk Yüksek Öğretiminde Yabancı Dille Eğitim, Bilimlik Dergiler ve Türkçemiz*. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesine Yardım Vakfı Bilig Yayınları.
- Kumar, R. ve Lal, R. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference Among the Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Reseach, Practice and Possibilities*. (ASHE-ERIC Higher Education Report No.2). Washington, CC: Association.

- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2009). Türk edebiyat derslerinde eleştirel düşünme eğitimi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 79-92.
- Laird, T. F. N. (2005). College Students' Experiences with Diversity and Their Effects on Academics, Self-Confidence, Social Agency and Disposition Toward Critical Thinking. *Research in Higher Education*, 46 (4), 365-387.
- Lau, J. (2009). *A Miniguide to Critical Thinking*. Department of Philosophy, University of Hong Kong.
- LeBlanck, D. C. (2004). *Statistics: Concepts and Applications for Science, 2nd Edition*. Canada: Jones and Bartlett Publishers.
- Lee, K. S. (2004). *Effects of Individual versus Online Collaborative Case Study Learning Strategies on Critical Thinking of Undergraduate Students*, Doktora Tezi. Teksas Üniversitesi, Teksas.
- Leming, S. J. (1998). Some Critical Thoughts About the Teaching of Critical Thinking. *Social Studies*, 89(2), 61-67.
- Leshowitz, B., Jenkins, K., Heaton, S. ve Bough, T. L. (1993). Fostering Critical Thinking Skills in Students with Learning Disabilities: An Instructional Program. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (7), 483-490.
- Locke, J. (1801). *The Conduct of the Understanding*. London: Printed for William Baynes, No. 54, Paternoster Row. 9 Aralık, 2011 tarihinde <http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=H8UIAAAAQAAJ&q=authority#v=snippet&q=reasoning&f=false> adresinden alınmıştır.
- Locke, J. (2004). *An Essay Concerning Humane Understanding*, Books 3 & 4, Vol. II, E-book 10616.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Don, B. ve Schwarzer, R. (2005). General Self-Efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence From Five Countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Luszczynska, A., Scholz, U. ve Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Lynch, C. L. ve Wolcott, S. K. (2001). *Helping Your Students Develop Critical Thinking Skills*. The IDEA Center.

- Machines Like Us (MLU). (2009). *Technology Hinders Our Critical Thinking Ability*. 16 Haziran, 2010 tarihinde <http://machineslikeus.com/news/technology-produces-decline-critical-thinking-ability> adresinden alınmıştır.
- McArthur, T. (2003). *Oxford guide to world English*. Oxford: OUP. <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-971X.00204> Accessed January 14, 2008.
- McBride, R. E., Xiang, P. ve Wittenburg, D. (2002a). Dispositions Toward Critical Thinking: the Preservice Teacher's Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (1), 29-40.
- McBride, R. E., Xiang, P., Wittenburg, D. ve Shen, J. (2002b). An Analysis of Preservice Teachers' Dispositions Toward Critical Thinking Perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (2), 131-140.
- McCrum, R.; Cran, W. & MacNeil, R. (1992). *The story of English*. London: Faber and Faber.
- McDonough, J., Shaw, C. ve Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: Teacher's Guide*, 3. Baskı. UK: Wiley-Blackwell.
- McEwen, B.C. (1994). Teaching critical thinking skills in business education. *Journal of Education for Business*, 70(2), 99-103.
- McGarrell, H. ve Verbeem, J. (2007). Motivating Revision of Drafts Through Formative Feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228-236.
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K. ve Conlon, T. (2002). The Role of Representation in Teaching and Learning Critical Thinking. *Educational Review*, 54 (1), 57-67.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom Assessment*. USA: Pearson.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- McPeck, J. E. (1992). Teaching Critical Reasoning through the Disciplines: Content versus Process, R. A. Talaska (Editör). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. USA: State University of New York Press.
- MEB – Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. 23 Aralık, 2013 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden alınmıştır.

- Miller, J. E. (1972). *Words, Self, Reality: Rhe Rhetoric of Imagination*. New York: Dodd, Mead.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. London: Routledge.
- Moore, B. N. ve Parker, R. (2004). *Critical Thinking, 7th Edition*. Boston: Mc Graw Hill.
- Moore, B. N. ve Parker, R. (2009). *Critical Thinking, 9th Edition*. Boston: McGraw-Hill.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research: Planning and Research Design for Focus Groups*, 32-46. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muncie, J. (2000). Using Written Teacher Feedback in EFL Composition. *ELT Journal*, 54(1), 47-53.
- Nickerson, R. (1986). *Reflections on Reasoning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Northridge, K. (2010). *How to Measure Critical Thinking Skills*. 9 Şubat, 2011 tarihinde, http://www.ehow.com/how_5864397_measure-critical-thinking-skills.html adresinden alınıştır.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinler Arası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (Çeviren: Yrd. Doç. Dr. Birsal Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık. (2001)
- Oğuz, A. (2007). Developing students' understanding and thinking process by model construction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 198-209.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA: Cambridge University Press.
- Olshtain, E. (2014). CH 14: Practical Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond, M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Editörler). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 4. Baskı*. USA: Heinle Cengage Learning.
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the Promotion of Higher Order Thinking in Social Studies, *Office of Educational Research and Improvement*, Washington, D.C. ED 340640.

- Onwuegbuzie, A. J.; Dickenson, W. B.; Nancy, L. L. ve Annmarie, G. Z. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21. 19 Temmuz, 2017 tarihinde <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0> adresinden alınmıştır.
- Oral, Y. (2003). *Reflections of the Global English in Turkey (An Intercultural Approach and a Critical Approach)*, (Danışman: Prof. Dr. Tülin Polat). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitim Bilimleri Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Overly, C. M. (2001). *The Relationship Between Critical Skills and Perceived Self-Efficacy in Associate Degree Nursing Students*, Master Thesis. Grand Valley State University. 1 Ağustos, 2017 tarihinde <http://scholarworks.gvsu.edu/thesis/600> adresinden alınmıştır.
- Owolabi, H. O. (2003). The Challenge of Critical Thinking for Curriculum Development and Evaluation in Nigeria. Department of Educational Foundations, Ilorin Üniversitesi, Ilorin. 1-6.
- Özdemir, S. M. (2005a). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-17.
- Özdemir, S. M. (2005b). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*, Doktora Tezi. (Danışman: H. İbrahim Yalın). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi. Ankara.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*, 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy-Güneş, Z., Çıngıl-Barış, Ç. ve Kırbaslar, F. G. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 47-64.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation and Achievement in Writing. A Review of Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. ve Cheong, Y. F. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: A Developmental Perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 437-455.
- Palomba, C. A. ve Banta, T. W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Paul, R. W. (1990). *Excerpts form: Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, A. J. A. Binker (Editör). 17 Aralık, 2013 tarihinde http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/criticalthinkingandwriting/20090921185639-uxlhmlnvedpammxrz/CritThink1.pdf, 1-25.
- Paul, R. W. (1992). Teaching Critical Reasoning in the Strong Sense: Getting Behind World Views, R. A. Talaska (Editör). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. USA: State University of New York Press.
- Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, J. Willsen and A. J. A. Binker (Editörler). Santa Roca, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W. (2004a). The State of Critical Thinking Today. 11 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523> adresinden alınmıştır.
- Paul, R. W. (2004b). The National Council for Excellence in Critical Thinking. 27 Kasım, 2013 tarihinde <http://el.mdu.edu.tw/datacos/09510121032A/TheNationalCouncilforExcellenceinCriticalThinking.org> adresinden alınmıştır.
- Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, (130), 27-38.
- Paul, R; Binker, A. J.; Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*. Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, Rohnert Park, C.A., Center for Critical Thinking and Moral Critique.

- Paul, R. ve Elder, L. (2006). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, 4th Edition, *The Foundation for Critical Thinking*.
- Paul, R. ve Elder, L. (2007). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. 27th International Conference in Critical Thinking Near University of California, Berkeley.
- Paul, R., Elder, L. ve Bartell, T. (1997). *A Brief History of the Idea of Critical Thinking*. California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations: State of California, California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento, C.A.
- Pascarella, E. ve Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Peirce, W. (2003). *METACOGNITION: Study Strategies, Monitoring, and Motivation*. Written version of a workshop presented at Prince George's Community College in 2004. 10 Haziran, 2011 tarihinde <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm> adresinden alınmıştır.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pogrow, S. (1988). Teaching Thinking to At-Risk Elementary Students. *Educational Leadership*, 79-85.
- Postlethwaite, T. N. (2005). Educational Research: Some Basic Concepts and Terminology. Kenneth N. Ross. (Editor). *Quantitative Research Methods in Educational Planning*. Paris, France: International Institute for Educational Planning / UNESCO.
- Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. Practical Assessment, Research and Evaluation, 4(3). 27 Kasım, 2013 tarihinde [http:// PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=3](http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=3) adresinden alınmıştır.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ratner, B. (2003). *Statistical Modeling and Analysis for Database Marketing: Effective Techniques for Mining Big Data*. USA: Chapman and Hall/CRC.

- Rana, L. B. (2011). Critical Thinking in EFL Classrooms. 17 Aralık 2013 tarihinde <http://neltachoutari.wordpress.com/2011/11/01/critical-thinking-in-esl-classrooms/> adresinden alınmıştır.
- Reed, J. H. (1998). *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*. Eğitim Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretim, Doktora Tezi. Güney Florida Üniversitesi, Florida.
- Restak, R. M. (1988). *The Mind*. Toronto: Bantam
- Robinson, I. S. (1987). *A Program to Incorporate High-Order Thinking Skills into Teaching and Learning for Graders K-3*. Fort Lauderdale, FL: Nova University. (ED 284 689).
- Sadler, W. ve Whimbey, A. (1985). A holistic approach to improving thinkin skills. *Phi Delta Kappan*, 67 (3), 199-203, EJ327971.
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmeleri*, Doktora Tezi. (Danışman: Doç. Dr. Ali Sinan Bilgili). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Salas, E. ve Cannon-Bowers, J. A. (). The Science of Training: A Decade of Progress. *Annual Reviews Psychology*, 51, 471-499.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach’s Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. *The Journal of Extention*, 37(2), 20 Temmuz, 2017 tarihinde www.joe.org adresinden alınmıştır.
- Sarıgül, G. (2005). *Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Okullarının, Öğrencilerin Yabancı Dilde Kritik Düşünme Becerilerine Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İzmir.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Editörler). *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.

- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Scott, A. J. and Knott M. (1974). A Cluster Analysis Method for Grouping Means in the Analysis of Variance, *Biometrics*, 30(3), 507-512.
- Scriven, M. ve Paul, R. (2011). *Defining Critical Thinking*. 9 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410> adresinden alınmıştır.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. Hacettepe *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-201.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 64-70.
- Semerci, N. (2010). Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *E-Journal of New World Science Academy*, 5(3), 858-867.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Sengupta, S. (1998). Peer Evaluation: 'I am not the Teacher.' *ELT Journal*, 52(1), 19-26.
- Seymour, D. ve Beardslee, E. (1988). *Critical Thinking Activities in Patterns, Imagery, Logic*. USA: Dale Seymour Publications.
- Sheppard, K. (1992). Two Feedback Types: Do They Make Difference?, *RELC Journal*, 23(1), pg. 103-110.
- Shermis, S. S. (1992). *Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively*. Indiana: Edinfo Press.
- Shook, J.R. (2002a). Dewey'in pedagojik inançlarının eğitimdeki izdüşümü. (Çev. Celal Turer). *Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi*, 3(42), 26-27.
- Shook, J.R. (2002b). Düşünce, mantık ve problem çözme. (Çev. Celal Turer). *Aylık Eğitim ve Kültür Dergisi*, 4(43), 16-17.
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Siegel, H. (1992). Education and the Fostering of Rationality, R. A. Talaska (Editör). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. USA: State University of New York Press.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS Analizi*. İstanbul: Beta.
- Slattery, P. (1990). Encouraging critical thinking: A strategy of commenting on college papers. *College Composition and Communication*, 41(3), 332-335.
- Smith, C. B. (1990). *A Commitment to Critical Thinking*. USA: Grayson Bernard Publishers.
- Smolucha, L. ve Smolucha, F. (1989). A Vygotskian Perspective on Critical Thinking. *ERIC*, 1-10.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2010). *Bilişsel Psikoloji*. (Çeviri: Ayşe Ayçiçeği-Dinn – *Cognitive Psychology*). İstanbul: Kitapevi.
- Starkey, L. (2004). *Critical Thinking Skills Success: In 20 Minutes a Day*. New York: Learning Express.
- Stotsky, S. (1991). On Developing Independent Critical Thinking: What We Can Learn From Studies of the Research Process. *Written Communication*, 8(2), 193-212.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Swartz, R. (2002). *Robert Swartz: The National Center for Teaching Thinking, University of Massachusetts*. (Ed.Alistair Smith) Thinking for Learning. Mel Rockett ve Simon Percival. New York: Continuum International Publishing Group.
- Şahhüseyinoğlu, D. (2007). Educational games for developing critical thinking skills: pre-service English language teachers' views. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 266-273.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2010). Eleştirel Düşünme, Özcan Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi, 123-136.
- Şenkaya, E. (2005). *Yabancı Dil Yazma Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kullanımının Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Prof. Dr. Özcan

- Demirel). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Tan, P. N.; Steinbach, M.; Kumar, V. (2006). *Introduction to Data Mining (Chapter 8: Cluster Analysis: Basic Concepts and Algorithms, 487-568)*. Pearson Addison Wesley. 19 Temmuz, 2017 tarihinde [www.users.cs.umn.edu>dmbook](http://www.users.cs.umn.edu/~dmbook) adresinden alınmıştır.
- Tappen, R. M. (2011). *Advanced Nursing Research*. USA: Jones & Bartlett Learning.
- Tavakol, M. ve Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 53-55. 20 Temmuz, 2017 tarihinde www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4205511 adresinden alınmıştır.
- Telch, M. J., Bandura, A., Vinciguerra, P., Agras, A. ve Stout, A. L. (1982). Social Demand for Consistency and Congruence Between Self-efficacy and Performance. *Behavior Therapy*, 13, 694-701.
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship Between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Dembre Markos College of Teacher Education. *African Journal of Chemical Education – AJCE*, 3(1), 3-18.
- The Critical Thinking Community (CTC). (2009). *Defining Critical Thinking*. 17 Ekim, 2011 tarihinde http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm adresinden alınmıştır.
- The Critical Thinking Community (CTC). (2011). *Critical Thinking: Identifying the Targets*. 11 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-identifying-the-targets/486> adresinden alınmıştır.
- Thomas, R. G. (1992). Cognitive Theory-Based Teaching and Learning in Vocational Education. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, Ohio.
- Thompson, C. (2011). Critical Thinking Across the Curriculum: Process Over Output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7.
- Tishman, S. (2007). *Thinking Dispositions: A New Look at What it Means to be a Good Thinker*. Harvard University Cognitive Skills Group at Project Zero. 27 Kasım, 2013 tarihinde <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/alumbull.htm> adresinden alınmıştır.

- Tishman, S. ve Andrade, A. (tarihsiz). Thinking Dispositions: A Review of Current Theories, Practices and Issues. 27 Kasım, 2013 tarihinde <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/disposition.htm> adresinden alınmıştır.
- Tokyürek, T. (2001). Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Eskicumah). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Torkzadeh, G. ve Dyke, T. P. V. (2002). Effects of Training on Internet Self-efficacy and Computer User Attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18, 479-494.
- Torres, R. M. ve Cano, J. (1995). Critical Thinking as Influenced by Learning Style. *Journal of Agricultural Education*, 36(4), 55-62.
- Tryfos, P. (2001). Chapter 15: Cluster Analysis. 19 Temmuz, 2017 tarihinde www.yorku.ca/~ptryfos adresinden alınmıştır.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsui, L. (1998). A Review of Research on Critical Thinking, *23rd Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Miami, FL.
- Tsui, L. (1999). Courses and Instruction Affecting Critical Thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking Through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies. *Journal of Higher Education*, 73 (6). 10 Şubat, 2011 tarihinde, http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/journal_of_higher_education/v073/73.6tsui.html adresinden alınmıştır.
- Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Tümkaya, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara

- Türkmen-Dağlı, M. (2008). *Integrating Critical Thinking Skills into Planning and Implementation of Teaching Turkish: A Comparative Case Study of Three Teachers*, Doktora Tezi. (Danışman: Prof. Dr. Ali Yıldırım). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Udall, A. J. ve Daniels, J. E. (1991), *Creating Active Thinkers: 9 strategies for a Thoughtful Classroom*. Chicago: Zephyr Press.
- Uğurlu, S. (2010). *Developing Critical Thinking Skills Through Cooperative Learning*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fehmi Can Sendan). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Dili Öğretmenliği Bölümü, Adana.
- Utts, J. ve Heckard, R. (2006). *Statistical Ideas and Methods*. USA: Thomson Books/Cole.
- Uzel, F. E. (1995). *A Descriptive Study of First Year University Students' Reactions to Teachers' Written Feedback*. Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Dr. Teri S. Haas). Bilkent Üniversitesi, TEFL Program, Ankara.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz-Yeterlik Algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Vaus, D. (2002). *Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis*. London: Sage.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., Martins, I. P. (2011). Critical Thinking: Conceptual Clarification and Its Importance in Science Education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.
- Wakefield, J. (2003). *Bayesian and Frequentist Regression Methods*. New York: Springer.
- Weigle, S. C. (2014). CH 15: Considerations for Teaching Second Language Writing, M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow (Editörler). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4. Baskı. USA: Heinle Cengage Learning..
- Wessel, J. ve Williams, R. (2004). Critical Thinking and Learning Styles of Students in a Problem-Based, Master's Entry-Level Physical Therapy Program. *Physiotherapy Theory and Practice*, 20, 79-89.

- Wolcott, S. K., Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R. ve Pierre, K. S. (2002). Critical Thought on Critical Thinking Research. *Journal of Accounting Education*, 20, 85-103.
- Wood, R. (2002). *Critical Thinking*. 28 Kasım, 2011 tarihinde <http://www.robinwood.com/Democracy/GeneralEssays/CriticalThinking.pdf> adresinden alınmıştır.
- Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Yağcılar, H. (2010). *Critical Thinking in Teaching English as a Foreign Language: From Theory to Practice*, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem Ertaş). İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yazıcı, H. (2007) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman (Editörler). *Eğitim Psikolojisi*. (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık, 381-403.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zapranis, A. ve Refenes, A. P. (1999). *Principles of Neural Model Identification, Selection and Adequacy: With Applications to Financial Econometrics*. Great Britain: Springer-Verlag London, Ltd.
- Zeller, R. A. ve Carmines, E. G. (1980). *Measurement in the Social Sciences: The Link Between Theory and Data*. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Zhang, L.-F. (2003). Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions. *Journal of Psychology*, 137(6), 517-543.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4) 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Ponz, M. (1992). Self-motivation for Academic Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-675.

EKLER

EK 1. 11 HAFTALIK DERS PLANLARI

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - I

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Organizing Ideas by Rank order – Unit 4

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Çalışma Kağıtları
- Sözlük

Hedefler:

- Paragraf yazmanın gereklerini/detaylarını hatırlamak/tekrar etmek.
- Paragraf yazarken cümleler arası uyum ve ahenk kurmanın önemini kavramak.
- Cümleler arası ahenk sorunlarını fark edebilmek.
- Cümleler arası ahenk sorunlarını, cümlelerin yerlerinin değiştirerek düzenleyebilmek.

- Öğrenilen bilgiler ışığında sıfırdan, cümleler arası ahenk ve uyum olan bir paragraf yazabilmek.

Kazanımlar:

- Paragrafları düzenlemenin, uyumluluk/ahenk kurmanın önemini anlamak.
- Paragrafin nasıl/neye göre oluşturulduğunu açıklamak.
- Karışık cümleleri düzenleyerek paragraf haline getirmek.
- Sıfırdan uyumlu/ahenkli bir paragraph yazmak.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Otoriteye bağlılık (farklı öğrencilerle çalışma ve dönüt alma)
- Toplum sınırlandırması (farklı fikirlerle karşılaşma)
- Bireysel faktör (bireysel çalışma, kendi fikirlerini grup içerisinde sorgulama)
- Ders-içi iletişim (grup çalışması)
- Ders süreci (öğretmen ve arkadaşlarla rahat bir ortamda fikir alışverişi yapma, not veya başarısızlık kaygısı taşımama)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle yazma konusunda bir özet bilgi vererek, bilginin önem ve/veya olay akışı olarak belli bir sırayla aktarılması gerekliliğinin üzerinden geçmek bunu yaparken de sınıfça her iki örnekten de tahtada yapmak.

. *Konu 1 (olay akışına örnek): İşe girmenin aşamaları.*

. *Konu 2 (önem sırası örnek): İyi bir işe sahip olmanın faydaları/avantajları.*

- Öğrencileri ana etkinlik ile ilgili bilgilendirmek ve faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

. aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?

. farklı çözüm yolları var mıdır?

. aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?

. aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

. sizce maddeleri kişisel olarak cümle haline getirip sıralamak için kaç dakika ayırmalıyız?

. sizce bireysel olarak yapmış olduğunuz çalışmayı grupça paylaşp ortak bir karar vermek için kaç dakika vermeliyiz?

. ilk aşama bittikten sonra grupların kağıtlarına giriş ve sonuç cümleleri yazılması için başka bir gruba verilmesi gerekiyor, bu grubu sizce nasıl/neye göre belirleyelim?

. ikinci aşama bittikten sonra kağıtlar tekrar grup değiştirerek üçüncü bir grup tarafından en iyi kağıdın seçilmesi ve 10 üzerinden notlandırılması gerekiyor bu grup sizce nasıl/neye göre belirlenmeli?

. sizce birinci grup ne şekilde ödüllendirilmeli?

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan karışık bazı paragraf örneklerini incelemek ve bazı alıştırmaları vererek öğrencilerden önem sırasına göre düzenlemelerini istemek.

. sayfa 25 – alıştırma 1, 2, 3; sayfa 26 – fikirleri önem sırasına koyma alıştırması.

- Öğrenciler rastgele 4'er kişilik gruplara ayrılacak şekilde, 6 gruba ayrılarak her bir gruba farklı bir karışık paragraf verilir (ders planı sonunda). (Öğrenciler gruplara kura aracılığıyla ayrılacak; bir kese içerisine her birinden dört tane olan 1'den 6'ya kadar rakamlar yazılarak öğrencilere seçtirilecek ve tüm aynı rakama sahip olanlar bir grup oluşturacak)

İlk olarak, öğrencilerin bu maddeleri sıraya koymaları ve daha sonra cümle haline getirmeleri beklenir. Daha sonra bu öğrencilerin bir arada fikir alışverişi yaparak en iyi düzenlemeyi seçmeleri beklenir. Daha sonra her bir grubun kağıdı toplanarak bir başka gruba verilir ve bu grubun da önce bireysel olarak bu paragraf için giriş ve sonuç cümleleri yazmaları daha sonra da en iyisini seçmeleri beklenir. Sonra, bu kağıtlar üçüncü bir gruba verilerek gerekli düzeltmelerin bireysel ve grupça yapılması ve 10 üzerinden notlandırılması ve sonuçta en iyi kağıdın seçilmesi beklenir.

Değerlendirme ve Geri Besleme: Toplam 6 kağıdın her biri üçer grup dolaştıktan sonra tekrar grup değiştirilerek, dördüncü grupların her bir paragrafı notlandırması beklenir. En iyi paragraf sınıf panosuna asılır. Bu süreç içerisinde paragrafta anlaşılmayan düzeltmeler ve diğer noktalar düzeltmeyi yapan gruplarla ve gerektiğinde öğretmenle tartışılıp geri besleme verilebilir.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.

Öğrencilere verilecek olan 6 adet karışık paragraf maddeleri

Bu maddeler öğrenciler tarafından cümle haline getirilecek ve sıralanacak. Daha sonra diğer gruplar tarafından giriş ve sonuç cümleleri yazılacak.

1. Things to consider when choosing an apartment.
 - a. neighbours
 - b. strength of the building
 - c. price
 - d. location according to the city center
2. Advantages of learning a foreign language.
 - a. communicating with others/more people
 - b. having a better job
 - c. ability to reach more information
 - d. becoming a more qualified person
3. Things to consider when recommending a restaurant.
 - a. popularity/fame
 - b. hygiene
 - c. price
 - d. taste
4. Qualities of a good teacher.
 - a. patient/understanding
 - b. fair
 - c. energetic/lively
 - d. idealistic
5. Qualities of good parents.
 - a. patient/understanding
 - b. having good communication skills
 - c. devoted
 - d. knowledgeable
6. Things to consider when choosing a university to study in.
 - a. campus
 - b. rank order among the other universities
 - c. facilities within the university
 - d. city it is located in/its placement

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - II

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Informing: Giving Information – Unit 5

Süre: 4 hrs. (4x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Çalışma Kağıtları
- Sözlük

Hedefler ve Kazanımlar:

- Bir konu üzerine, bilinen ve bilinmeyen açılarını dikkate alarak, detaylı bir araştırma yapabilmek.
- Konular hakkında farklı ve yeni fikirleri göz önünde bulundurmak.
- Bireysel tercih dışında ele alınan konuların üzerine eğilebilmek.
- Ders dışı etkinliklerde bulunmak.
- Farklı bakış açılarının önemini kavramak.
- Toplanan bilgileri bir düzen içerisinde toparlamak.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders süreci (farklı konuları göz önünde bulundurma, yeni olguları merak etme, söz hakkına sahip olma, ders dışı etkinlikler)

- Otoriteye bağıllık (yeni konularda fikir sahibi olarak, yeri geldiğinde önceki bilgiyi yeri geldiğinde de yeni bilgiyi sorgulama)
- Ders-içi iletişim (yeni fikirlerle karşılaşmak ve fikir alışverişinde bulunmak)
- Toplum sınırlandırması (konular üzerinde rahat bir şekilde çalışma imkanlarının olması)
- Bireysel faktör (bireysel çalışma, kendi fikirlerini diğer bilgiler ışığında sorgulama)
- Çevre/Kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneleştirerek öğrencilerin fikrini de alma))

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bilgi aktarımıyla ilgili hazırlanan bu konunun amacı nedir?
 - . bilgi aktarımı yaparken nelerden faydalanılabilir?
 - . görseller (resim, grafik, tablo, vs.), yazılı metinler, sözel bilgi aktarımı. (öğrencilerden beklenen cevaplar)
 - . mevcut konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle bilgi aktarımında önem arz eden yazılı, görsel ve sözlü bilgi aktarımı konularında özet bilgi vererek, bilgi toplarken, bir araştırma yaparken, vs. bu verilerin bilginin ispatı anlamında ne kadar önemli olduğunun üzerinde durmak. Örnek:
 - . *İstanbul'daki trafik probleminden bahsederken kişi başına düşen ortalama araba sayısının bilgisini vermek.*
 - . *Malatya'daki yardıma muhtaç insanlardan bahsederken kişi başı ortalama gelirden bahsetmek.*
 - . *Türkiye'deki insanların yeme alışkanlıklarından bahsederken Türkiye'deki aşırı zayıf ve obezlerin yüzdesinin verilmesi veya Türkiye'deki kilo ve yeme durumlarıyla ilgili bir grafik gösterilmesi, vs...*

- Öğrencileri sunumla ilgili ve sunumda kullanılması gereken ek görsel, sözel veya yazılı verilerle ilgili bilgilendirmek ve faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

- . Aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?
- . Aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?
- . Aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bilgileri ve karışık bazı alıştırmaları incelemek ve bazı alıştırmaları vererek öğrencilerden görsel verileri yorumlamalarını beklemek.

Kitaptan aktarılacak bilgiler:

- *One way to gather information is by interviewing someone.*
- *A way to support your topic is using statistical information. Pg. 31, ex. 1, 2.*
- *Statistical information can also be collected through charts, tables and graphs.*
Pg. 31, ex. A, B, C, D; pg. 33, Activity 4.
- *You can combine the information you have with the help of conjunctions; and, but, or. We use “and” to show addition, “but” to show contrast, and “or” to show choice. Pg. 35-36, ex. 1-11.*

- Öğrencilere, içerisinde 26 adet karışık ve farklı alanlarla alakalı konunun (ders planı sonunda) olduğu bir kese uzatılarak her birinin bir adet konu seçmesi sağlanacak. Daha sonra, öğrencilere bu konularla ilgili bireysel olarak 5'er dakika beyin fırtınası yapacaklar. Sonra, öğrenciler ellerindeki konularla ilgili olarak sınıf arkadaşları ve öğretmeninden de fikir ve yorum alma imkanına sahip olacaklar. Öğrenciler ellerindeki konuları detaylıca araştırıp konu hakkında, en az 7 farklı kaynaktan faydalandıktan sonra (kaynaklar çalışma kağıdında belirtilecek), 1-2 sayfalık, püf noktalarını ve önemli açılarını kapsayan bir yazı yazmakla ödevlendirilecekler ve bunu yaparken de görsel, yazılı ve/veya sözlü veriler paylaşacaklar. Bir sonraki hafta için yapacakları sunum 3-5 dk. Arasında tutulacak. Sunum sonrasında arkadaşlarından ve öğretmeninden gelecek olan

soruları da cevaplandırarak. Sunum sonunda öğrencilerin vermiş oldukları karar doğrultusunda en iyi sunum seçilecek ve yazmış olduğu yazı ve kullanmış olduğu veri tahtada yerini alacak.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

- . sizce konular nasıl dağıtılmalı?
- . konuları araştırmak için ne kadar bir süreye ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
- . ne kadar uzunluğunda bir yazı olmalı sizce?
- . sizce bireysel olarak hazırlayacağınız çalışmayı arkadaşlarınızla paylaşmak için kaç dakika ayırmalısınız?
- . sizce en iyi sunumu neye göre seçmeliyiz ve ne şekilde ödüllendirmeliyiz?

Bunun yanında, öğrencilere bir konu (*Okul öncesi dönemde çocuklar ve teknoloji*) verilecek. Daha sonra, bu konunun avantajlarının ve dezavantajlarının olduğu üzerinde durulacak. Bu konunun avantajlarına 1, dezavantajlarına da 2 denilecek. Sonra, öğrencilere içerisinde 1 ve 2 numaralarının olduğu kağıtlardan seçtirilecek ve böylelikle öğrencilerin yarısı 1 no'lu grupta, diğer yarısı da 2 no'lu grupta olacak. Buna göre, 1 no'lu gruptaki öğrencilerden, bir sonraki haftaya kadar bu konunun avantajlarına dair bilgiler toplamaları, 2 no'lu gruptaki öğrencilerden de bu konunun dezavantajlarına dair bilgiler toplamaları istenilecek. Bu bilgilerin bireysel olarak toplanması gerektiği üzerinde durulacak ve bir sonraki hafta bu bilgilerin grup arkadaşlarıyla tartışılacağı ve etkinliğin daha kapsamlı bir şekilde açıklanacağı bildirilecek.

Değerlendirme ve Geri Besleme: Öğrencilere verilen sunum konuları bir sonraki haftaya hazır olacak şekilde ödevlendirilir. Bir sonraki hafta filminin izleneceği kitap da bitmediği takdirde, bitirmek ve üzerinde tartışılmak üzere, bir sonraki haftaya ödevlendirilir.

Kapanış: Bütün bir dersin özeti geçilerek, ödevlendirmeler hatırlatılır.

**Öğrencilere dağıtılacak ve istatistiksel veri kullanarak, üzerine sunum yapılacak
26 konu başlığı**

1. Epidemic Diseases
2. Global Warming
3. Swine Flu
4. Cancer
5. Air transportation
6. Pyramids
7. Mayans
8. Nuclear Energy
9. Tsunami and Earthquakes
10. Tornadoes
11. The Secret Philosophy
12. Obesity and Anorexia
13. Led and Plasma
14. Buddhism
15. AMD and Intel Operating Systems
16. Astrology
17. NATO
18. European Union
19. Internet
20. World Wars
21. Recycling
22. Albino
23. Advertisements
24. Emotional Intelligence
25. Murphy's Laws
26. Globalization

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - III

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Expressing an Opinion – Unit 6

Süre: 4 hrs. (4x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Çalışma Kağıtları
- Sözlük
- Pano

Hedefler ve Kazanımlar:

- Elde edilen ve harmanlanan bilgileri bir bütün halinde yazılı ve sözlü olarak sunmak.
- Diğer bireylerin toplamış oldukları bilgileri ve bakış açılarını göz önünde bulundurmak/dikkate almak.
- Sahip olunan bilgiyi anlaşılır bir şekilde aktarabilmek.
- Anlaşılmayan konuları sorgulamak ve cevabını aramak.
- Araştırma sonucu elde edilen bilgilerin arkasında durabilmek (üzerinde yeterince araştırma yapılmış olan bilgiler daha emin bir şekilde savunulabilir).
- İnanılan, sahip olunan bilgiyi paylaşabilmek.

- Konular üzerinde, anlaşılır bir şekilde fikirlerini paylaşabilmek, farklı fikirleri çözümleyebilmek ve sorgulama yapabilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Toplum sınırlandırması (bireylerin üzerinde çalışıp, hakim oldukları konularda rahat ve stressiz bir şekilde sunum yapmak)
- Otoriteye bağlılık (sınıftaki diğer öğrencilerin sunumlarını dinleyerek yeni fikir sahibi olmak, yeni fikirleri mevcutla karşılaştırıp sorgulamak, soru sorarak düşünmeye yönelmek.)
- Bireysel faktör (araştırmalarının arkasında durma, soruları cevaplandırma)
- ders-içi iletişim (bazı konular hakkında farklı ve yeni bilgiye ulaşma, farklı bakış açılarıyla tanışma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencilere bir önceki hafta yapılanlarla ilgili kısa bir hatırlatma yapmak ve hazırlanmış olan sunumlara son bir göz atmalarını istemek. (5dk. kadar)
- Öğrencilere, bu bir haftalık araştırma sürecinin ne denli faydalı olduğunu sormak.
- Sıkıntı yaşadıkları herhangi bir durum olup olmadığını öğrenmek.
- neye göre planlama yapalım diye fikirlerini almak. Eldeki listeyi gösterip eklemek istedikleriniz var mı diye sormak.
- Öğrencilere, sunuma hangi sırayla başlamak istediklerini sorarak onların fikrine göre bir düzenleme yapmak. **veya** Öğrencilere bir numara söyleterek yoklama listesinden o numaraya karşılık gelen öğrenciyi kaldırmak.

Etkinlikler:

- Öğrencilerden hazırlamış oldukları sunumları dinlemek. Her bir öğrenci sunumunu yaptıktan sonra, tüm sınıftan, her bir arkadaşı için,

akıcılık/anlaşılrlık ---- kendine güven/bilgi seviyesi/hazır bulunuşluk ---- İngilizce kullanımı

açılarından değerlendirme yaparak, her biri 3 puan olmak üzere, toplamda 9 üzerinden bir not vermelerini istemek.

Değerlendirme, Geri Besleme ve Kapanış: Verilen puanlara dayanarak, en iyi sunumu seçerek yazılı metin ve görsel veriyi panoya asmak.

.....

Dersin ikinci Bölümü

Hedefler ve Kazanımlar:

- İnanılan, sahip olunan bilgiyi paylaşabilmek.
- Konular üzerinde, anlaşılır bir şekilde fikirlerini paylaşabilmek, farklı fikirleri çözümleyebilmek ve sorgulama yapabilmek.
- Belli bilgilere dayanarak fikir beyan edebilme.
- Fikirlerin arkasında durabilme.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Bireysel factor (kişisel fikir beyan etme, fikir savunma)
- Ders-içi iletişim ve Ders süreci (fikir alışverişi yapma, farklı fikirlerle karşılaşma)
- Toplumsal baskı (rahat bir ortamda, eşit şartlarda çalışma)
- Otoriteye bağlılık (farklı fikirleri göz önünde bulundurma, sorgulayarak anlamlandırmaya çalışma)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme. (Unit 6)
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . yazmada fikirleri öne sürmenin amacı ve önemi nedir?
 - . bu durum yazmaya ne gibi bir fayda/faydalar sağlar?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle fikirleri yazıya dökmenin, yazarken fikirleri sunmanın önem ve gerekliliği sorulur ve fikir alışverişi yapılır.
- Öğrencileri ana etkinlik ile ilgili bilgilendirmek ve faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.
 - . aktiviteleri yapmaktaki amaç nedir?
 - . aktivitenin ve bu bilgilerin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?

Etkinlikler:

- Öğrencilere, yazarken fikirlere değinmeyle ilgili bilgi verilir.
 - . *when you write, it is often necessary to state your opinion about something you believe to be true.*
 - . *when you introduce your opinions, you can use;*
 - I believe – In my opinion – I think (that) – I believe (that) – etc. phrases.*
 - . *when you introduce some facts, reasons and examples to support your ideas and opinions you can use;*
 - First of all – For one thing – One reason that – Also – In addition – moreover – for example – Secondly – Thirdly – Finally – etc. phrases.*
 - (Pg. 39 Activity 3)
 - . *Pg. 42 Activity 2. Everyone will do it individually and it will be checked all together.*
- Öğrencilere bir hafta öncesinde verilmiş olan, *Okul öncesi dönemde çocuklar ve teknoloji* konusu hatırlatılır ve tüm öğrencilerin kendi grubuyla bir araya gelerek, o ana kadar elde etmiş oldukları bilgileri ortaya çıkarmaları istenilir. Daha sonra, öğrencilerden kendi grupları içerisinde beyin fırtınası yaparak savunacakları maddeleri belirlemeleri ve toparlamaları istenilir. Sonra, bu maddeler hazırlayan her bir öğrenci grubu içerisinde çoğaltılır ve bir sonraki haftaya sınıfta tartışma yapmak üzere üzerinde çalışılması istenilir.
- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

- . tartışma süreci nasıl olmalı? Zamanlama ile mi, sırayla mı, vs...?
- . toplamda ne kadar zaman ayırmalıyız tartışmaya?
- . juri olarak kimi/kimleri seçmeliyiz?
- . birinci grubu ne şekilde ödüllendirmeliyiz? (Fotoğrafları çekilip grupça, panoya asılacak.)

Kapanış: Derste konuşulanlar tekrardan gözden geçirilir ve öğrenciler bir sonraki hafta için hazırlanılması üzerine ödevlendirilirler. Sınıf tartışmasının yaklaşık 1 derslik bir süreçte gelecek hafta yapılacağı hatırlatılır.



ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - IV

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Describing Processes and Writing Instructions – Unit 7

Süre: 3 hrs. (3x45mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Çalışma Kağıtları
- Sözlük

DERS 1. BÖLÜMÜ (1x45dk.)

Hedefler ve Kazanımlar:

- Kişisel fikirleri destekleyici bilgilerle savunmak.
- Başkalarının fikirlerini dinlemek, sorgulamak ve kendi fikirleriyle arasındaki farklılıkları ortaya koymak.
- İnanılan fikrin açıklamasını yapabilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Bireysel factor (kişisel fikir beyan etme, fikir savunma)
- Ders-içi iletişim ve Ders süreci (fikir alışverişi yapma, farklı fikirlerle karşılaşma)
- Toplumsal baskı (rahat bir ortamda, eşit şartlarda çalışma)
- Otoriteye bağlılık (farklı fikirleri göz önünde bulundurma, sorgulayarak anlamlandırmaya çalışma)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM**Giriş Bölümü:**

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencilere geçen haftanın konusu olan ve bu hafta pratiğe geçirilecek “okul öncesi çocuklar üzerinde teknolojinin avantaj ve dezavantajları” konusunu hatırlatma.
- Öğrencilere, ne şekilde hazırlandıklarını sorma.
- Öğrencilere aktiviteyi sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?
- Bir önceki hafta sınıfça kararlaştırılmış olan aktivite kurallarını hatırlatma.

Etkinlik:

Öğrencilere daha önce verilmiş olan konunun (dışarıdan o ders için planlı olarak, genel müzakereyi öğrencilerin karşı tarafın fikirlerini tartışmaları ve kendi fikirlerini savunabilmeleri açısından değerlendirmek üzere) davet edilen Amerikalı bir başka öğretim görevlisi eşliğinde izlenmesi ve birinci grubun kendisi tarafından ilan edilerek fotoğraflarının bir sonraki hafta panoya asılması için çekilmesi. Daha sonra, kazanan kazanmayan tüm öğrencilere etkinliğe verdikleri emekten dolayı çikolata dağıtılması.

Değerlendirme ve Geri Besleme: Yapılan bu aktivite; faydaları ve sıkıntılarla ilgili öğrencilerin fikirlerinin alınması.

.....

DERS 2. BÖLÜMÜ (2x45dk.)

Hedefler ve Kazanımlar:

- Hayal gücü kullanarak hikaye üretmek.
- Yazma esnasında cümleler arası ahenk kurabilmek.
- Yazma esnasında fikir bütünlüğü ve düzgün anlatım sağlayabilmek. / Verilmek istenilen mesajı doğru bir şekilde iletebilmek.
- Cümleler arası ahenk sorunlarını fark edebilmek.
- Cümlelerdeki anlatım bozukluğuna yol açan durumları belirleyebilmek ve açıklayabilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Bireysel faktör ve Ders süreci (Bireysel olarak kendini rahat bir şekilde ifade etme ve fikirleri savunma)
- Otoriteye bağlılık (Yeni ve farklı bakış açıları arama)
- Ders süreci ve ders içi iletişim (Farklı fikirleri göz önünde bulundurma ve gerektiğinde üzerinde tartışma)
- Toplum sınırlandırması (Tek bir doğru cevap olmadığından, öğrencilere stressiz bir sınıf ortamı ve hata yapmaktan ve bilgisiz duruma düşmekten kormama, eşit şartlarda çalışma)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme. (Unite 7)
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . Süreç anlatmak nedir? Ne şekilde yapılabilir? (Önceki üniteye yapmıştık, hatırlat.)
 - . Komut, talimat vermek/yönlendirme nedir? Nasıl yapılır? (Önceki üniteye yapmıştık, hatırlat.)

- . yönlendirme/talimat ve süreç açıklamanın ortak yönü nedir?
- . Süreç açıklama ve talimat ne gibi konularda yapılabilir? Yazmaya ne gibi faydaları vardır? Daha çok ne tür konularda kullanılabilir?
- Örnek: Leke çıkarma, ilk yardım yapma, milkshake yapmak, etc...

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle süreç yazma ve yönlendirme/komut verme konusunda özet bilgi vererek, bilginin aşamalara göre belli bir sırayla aktarılması gerekliliğini belirtmek.
 - . *Whenever you need to explain the step-by-step order of how to make or do something, you describe a process. When you write a process paragraph you should use signal words to help reh reader understand the process.*
 - . *Some of the signal words are: Firstly, secondly, (at) first, next, (and) then, after that, later, moreover, finally, as a result, at last, etc...*
- Öğrencileri ana etkinlik ile ilgili bilgilendirmek ve faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.
 - . bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?
 - . aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?
 - . aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı aktiviteleri yaptırarak, öğrencilerin bağlaçlar ve süreç açıklama konularında alıştırma yapmalarını sağlamak.
 - . pg. 45 *Using Signal Words, Recognizing the Order of the Process 1*
 - . pg. 46 *Recognizing the Order of the Process 2 and 3*
 - . pg. 47 *Writing a Process: Choose one of the processes and make a list of the steps to follow.*
 - . pg. 49 *Giving directions (a kind of instruction): when you write directions, you explain step-by-step order of how to get somewhere. The steps must be clear and in the correct sequence. Look at the vocabulary in the box.*
 - . pg. 49 *Read these directions exercise*

. pg. 49 Write directions from the Visitor Center to one of the following places with your partner.

- Panoya bir fotoğraf yapıştırılarak (ders planı sonunda), öğrencilerden, bu fotoğraftan yola çıkarak, olay akışının adım adım, süreç olarak anlattıkları, aynı zamanda giriş ve sonuç cümleleri, yazım, gramer, fikir, bağlaç ve ahenk gibi noktalara dikkat edilen bir paragraf hikaye yazmaları istenilecek.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

. Yazı sizce en fazla ne kadar uzunlukta olmalı?

. Yazıyı yazmak için ne kadarlık bir süreye ihtiyaç duyuyorsunuz?

. En iyi yazıya ne ödül verilmeli?

. Öğretmen tarafından notlandırılırken hangi noktalara değinilmeli? (üzerinden geçmek amaçlı.)

- Gramer (kurallar, kelime): 5
- Coherency/ahenk-akıcılık: 3
- Bağlaç: 3
- Genel fikir: 2
- Giriş ve sonuç cümleleri: 4
- Yazım ve görünüm: 2
- Başlık: 1

Değerlendirme ve Geri Besleme: Ortaya çıkan bu paragraf, öğrencilerin birbirlerinin paragraflarını kontrol etmeleri ve yazar öğrenciyle tartışmaları/fikir alışverişi yapmaları şeklinde devam edecek ve dersin sonunda öğrencilerin kendi paragraflarının üzerinde gerekli düzeltmeleri yaparak öğretmene teslim etmeleri istenilecek. Öğretmen de topladığı bu yazıları kontrol ederek, bir sonraki hafta en iyi yazıyı ödüllendirecek ve panoya asacak.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.

Tahtaya asılacak fotoğraf



ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - V

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Writing Personal and Business Letters – Unit 8

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Çalışma Kağıtları
- Sözlük

Hedefler ve Kazanımlar:

- Paragraf yazarken cümleler arası uyum ve ahenk kurmanın önemini kavramak.
- Cümleler arası ahenk sorunlarını fark edebilmek.
- Cümleler arası ahenk sorunlarını düzenleyebilmek.
- Diğerlerinin yönlendirmesiyle bireysel fikirleri harmanlayabilmek.
- Farklı fikirleri değerlendirebilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders-içi iletişim (Farklı bakış açılarını değerlendirme ve göz önünde bulundurma)
- Ders süreci (Grup içerisinde söz hakkı alma, belirli beklentileri karşılama ve dönüt alma)
- Toplumsal Baskı (Baskısız ve stressiz sınıf ortamı)
- Bireysel Faktör (Kendi fikrini savunma ve bireysel çalışma)
- Farklı fikirleri kendi fikirleriyle harmanlama, anlamlandırmaya çalışma (otoriteye bağlılık)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneleştirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle mektup yazma konusunda özet bir bilgi vererek, mektupların kaçaya ayrıldığını sormak.

Formal and Informal

- Mektup yazmanın şeklini, amacını ve eklenen bilgileri anlatmak. Genelde kimlere yazıldığını sormak.

Personal Letters

- . *The date goes in the upper right corner – has a greeting and closing part.*
- . *possible greetings; Dear, Hi, Hello, etc...*
- . *possible closings; Best wishes, Kisses, See you, Hope to see you, etc...*
- . *usually written to; friends, family members, etc...*

Business Letters

- . *Don't include personal information like family, age, health, etc...*

- . *Don't use contractions.*
- . *Include address on the right top corner.*
- . *Include inside address on the left corner.*
- . *Possible greetings; Dear, Prof., Dear Sir/Madam, Dear Mr./Mrs., etc...*
- . *Possible closings; Sincerely, Sincerely Yours, Yours Faithfully, etc...*

****The purpose of the letters should be given in the first paragraph.**

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı alıştırmaları yaptırmak.

- . *sayfa 55 – alıştırma Seperating Formal from Informal Phrases.*
- . *sayfa 51 – mektuba cevap yazdır sınıfça (informal).*
- . *sayfa 53 – mektuba cevap yazdır sınıfça (formal).*

- İlk etapta, sınıftaki öğrencilere 1 ve 2 olarak numaralandırılmış iki zarf gösterilecek ve bu zarfların içerisinde mektup yazma amaçlı bir formal bir de informal konular olduğu açıklanacak (ders planı sonunda). Daha sonra, sınıf, seçtirilecek olan 1 ve 2 nolu kağıtlar doğrultusunda ikiye ayrılacak. Her bir gruptaki öğrenciye, kişisel çalışmaları için aynı konunun olduğu (1nci grup ayrı, 2nci grup ayrı ve kendi içlerinde aynı) bir mektup konusu verilecek. Daha sonra, öğrencilere 10'ar dakika vererek, bu süreç içerisinde mektuba bir selamlama, niyetini anlatan 2-3 cümlelik bir giriş paragrafı ve en alta isimlerini yazmaları beklenenecek. Daha sonra 1nci grubun giriş bölümleri 2nci gruba, 2nci grubunkiler de 1nci gruba karışık olarak toplanarak, karışık olarak dağıtılacak. Daha sonra, her bir öğrenciden, yeni almış oldukları giriş, niyet bildiren mektuplara 10 dk içerisinde destekleyici ve sonuçlandırıcı, isteklerini bildiren birer kapanış paragrafı, kapanış cümlesi ve isimleri yazmaları beklenenecek.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

- . sizce giriş paragrafları için kaçar dakika vermeliz?
- . sizce sonuç paragrafları için kaçar dakika vermeliz?
- . Öğretmen tarafından notlandırılırken hangi noktalara değinilmeli? (üzerinden geçmek amaçlı.)

- Gramer (kurallar, kelime): 3
 - Coherency/ahenk-akıcılık: 2
 - Genel fikir/kurgu: 3
 - Giriş ve sonuç cümleleri: 2
- . sizce birinci mektup ne şekilde ödüllendirilmeli?
- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.
- . bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?
 - . aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?
 - . aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?
 - . aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Değerlendirme ve Geri Besleme: Bu aktivite sonucunda, mektuplar toplanılarak öğretmene teslim edilecek ve öğretmen tarafından belirli kriterlere göre notlandırılarak en iyi paragraf panoda yerini alacak ve yazarları ödüllendirilecekler.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.

Gruplara verilecek olan, 1'i formal 1'i informal olan 2 konu.

- Amanda'dan Sarah'ya yazılan bir mektup: Sarah'nın sırrını (sırrın ne olduğuna mektubu yazan karar verir) Jenny isimli başka bir arkadaşıyla paylaştığı için Amanda tarafından yazılan bir özür mektubu.
- A letter from Amanda to Sarah: Amanda is appologizing for telling her friend Amanda's secret (you decide about the secret) to one of her other friends Jenny.
- Scott'tan firmaya yazılan bir mektup: Bir hafta önce satın almış olduğu bu firmanın ürününün (ürünün ne olduğuna yazan karar verir) hatalı olduğu ve aldığı mağazanın bu ürünü değiştirmeyi veya para iadesini kabul etmediğini anlatan bir şikayet mektubu.
- A letter from Scott to the company: Scott complains about the product he bought about one week ago (you decide on the product) as it doesn't work/has a problem and the shop he bought it from doesn't change it or give a refund.

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - VI

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Describing People, Things and Places – Unit 9

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Çalışma Kağıtları
- Sözlük
- fotoğraflar

Hedefler ve Kazanımlar:

- Verilen bir fotoğraftan yola çıkarak bir yer, kişi veya bir ürünü detaylıca açıklayabilmek.
- Verilen bir fotoğraftan yola çıkarak fotoğraftakinin aslen ne olduğunu tanımlayabilmek.
- Paragraflar ve cümleler arası ahenk kurabilmek.
- Diğerlerinin yönlendirmesiyle bireysel fikirleri harmanlayabilmek.
- Farklı fikirleri değerlendirebilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders-içi iletişim (Grup çalışması içerisinde farklı bakış açılarını değerlendirme ve göz önünde bulundurma)
- Ders süreci (Grup içerisinde söz hakkı alma, dönüt alma, fikir savunma)
- Toplumsal Baskı (Herkese eşit şartlar tanınmış olan, baskısız ve stressiz bir sınıf ortamı)
- Bireysel Faktör (Kendi fikrini savunma ve bireysel çalışma)
- Farklı fikirleri kendi fikirleriyle harmanlama, anlamlandırmaya çalışma (otoriteye bağlılık)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM**Giriş Bölümü:**

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle betimleme, açıklama, tanımlanın ne olduğu hakkında soru sorma ve verilen cevaplar doğrultusunda, eksik kalan yerlerde bilgilendirme.
 - . The purpose of description is to create a picture in others' minds by using words.
 - . It is important to use clear and effective words that create exactly the picture you want.
 - . You can describe various things including people, objects, places, etc...

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı alıştırmaları yaptırmak.
 - . sayfa 57 – Describing People (What might the note of Clara say?)

. Choose someone in the class and write a short description of that person without his/her name.

. sayfa 59 – Describing an object. Verilen 4 ürünün açıklamasını okut ve bir sonraki alıştırmayı yaptır:

- write short descriptions of these pictures by using your imagination.

. Choose an object from the class and write a short description of object without his/her name.

. Sayfa 61 – Describing a place. When you describe a place you should tell the reader where the things are located. When you do it, you should use prepositions.

. Think about your favorite place and descibe it. Then some of them will be drawn on the board.

- Öğrencileri 4'erli gruplara ayırıp her bir gruba birer fotoğraf verilecek (ders planı sonunda). Bu fotoğraflar makro çekim olarak yapılmış, ne olduğu zor anlaşılan fotoğraflardır. Öğrencilerden ilk etapta bireysel olarak fotoğrafın neyin fotoğrafı olduğunu tahmin etmeleri istenilecek. Sonrasında, grup üyelerinden, bir araya gelerek fotoğraftaki objenin ne olduğuna dair ortak bir karar vermeleri beklenecek ve yine bireysel olarak ortak kararları doğrultusunda hayal ettikleri bütünü tanımlamaları istenilecektir. Son olarak, öğrencilere verilmiş olan fotoğrafların gerçeği/bütünü gösteren fotoğraflar ortaya çıkarılarak hangilerinin doğru olduğu görülecek ve kazanan gruplar ödüllendirilecektir.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

. bireysel çalışma için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 15-20dk.

. grup kararı vermek için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 10dk.

. kazananlar ne şekilde ödüllendirilmeli?

- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

. aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?

. aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?

. aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Değerlendirme ve Geri Besleme: Öğrencilere verilmiş olan fotoğrafların gerçeği/bütünü gösteren fotoğraflar ortaya çıkarılarak hangilerinin doğru olduğu görülecek ve kazanan gruplar ödüllendirilecektir.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.



Öğrencilere verilecek mikro fotoğraflar ve asılları



ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - VII

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Reporting – Unit 10

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Çalışma Kağıtları-Dışarıdan getirilmiş olan bazı açıklamalar
- Sözlük

Hedefler ve Kazanımlar:

- Verilen bir yazıdan yola çıkarak, konu üzerindeki olumlu ve olumsuz fikirlerini paylaşmak.
- İlk etapta verilmiş olan belirli bir fikri destekleyen yazıların devamında o fikirleri çürütecek başka yazılarla karşılaşıldığında ortaya çıkan fikirleri paylaşmak.
- İki zıt fikir ve diğerlerinin fikirlerini harmanlayabilmek.
- Ortaya çıkan bilgi ve paylaşımları bir araya getirerek tümünü aktarıcı bir paragraf yazabilmek.
- Ortaya çıkan durumu sözlü olarak ifade edebilmek.
- Farklı fikirleri değerlendirebilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders-içi iletişim (Grup çalışması içerisinde farklı bakış açılarını değerlendirme ve göz önünde bulundurma)
- Ders süreci (sınıf içerisinde fikir paylaşma, yazma ve bunları yaparken her hangi bir baskı altında bırakılmama)
- Toplumsal Baskı (Herkese eşit şartlar tanınmış olan, baskısız ve stressiz bir sınıf ortamı, farklı bakış açılarından bilgi sahibi olma)
- Bireysel Faktör (Kendi fikrini savunma ve bireysel çalışma)
- Otoriteye bağlılık (Farklı fikirlere maruz kalarak ezber bozmaya iter)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM**Giriş Bölümü:**

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle rapor etme, belli bir bilgiyi başka biri veya birilerine iletmenin ne olduğu hakkında soru sorma ve verilen cevaplar doğrultusunda, eksik kalan yerlerde bilgilendirme.
 - . Reporting is telling what happened. So we use time order to explain it.
 - . Reporting is used to explain the details.
 - . Reporting personal opinions is effective way of supporting ideas; so it is useful in supporting our ideas in writing.
 - . It is possible to report everything we hear, see or read as well as events we go through.
 - . We can use direct or indirect speech when reporting something.

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı alıştırmaları yaptırmak.

. sayfa 63-64 – *Reporting What Happened (Read the article and answer the question on the next page.)*

. sayfa 65 – *Make the students have a look at direct and indirect speech. Remind them from the main course. Have a look at Activity 1 (no need to do all.)*

. Sayfa 66 – *Activity 2 and Activity 3*

- 1) Öğrencileri 2'şerli ve 3'erli olmak üzere 10 gruba ayırıp, her bir gruba eskiden savunulmuş ve benimsenmiş fakat artık kullanılmayan bir teori ve açıklaması verilecek (ders planı sonunda) (her bir öğrenci için ayrı ayrı çoğaltılacak). Öğrencilerden, ilk olarak bu açıklamaları bireysel olarak okumaları ve fikirlerini 2-3 cümleyle yazmaları istenilecek. Sonra, her bir grubun kendi arasında bu fikirleri tartışmaları ve not aldıkları fikirlerini açıklamaları beklenecek. Sonra da gruplardan genel fikirleriyle ilgili bilgi alınacak (sınıfa açıklama). Bir sonraki aşamada ise, öğrencilere okudukları teoriyi çürütecek bir bilgi verilerek aynı şekilde; bireysel olarak okumaları, fikirlerini yazmaları ve grup içerisinde paylaşımları ve sınıfa kısaca açıklamaları beklenecek. İkinci aşama yapılırken de ilk etaptaki fikirleri ve sonrakiler sınıfça karşılaştırılacak ve bilgiye inanma konusunda aceleci davranılmaması gerektiği vurgulanacak. Son etapta ise, öğrencilerden grupça, ilk iki aşamadaki süreci ve son fikri ortaya koyan bir rapor paragraf yazmaları istenilecek ve daha sonra bu paragraflar öğretmen tarafından, her bir gruptan bir rapor olacak şekilde toplanacak.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

. ilk aşama bireysel çalışma için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 15dk.

. grup tartışması için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 10dk.

. fikirleri sınıfa anlatmak için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 5 dk.

(ilk aşama tamamlandıktan sonra ikinci aşama kuralları konuşulacak çünkü öğrenciler ikinci aşamadan son ana kadar haberdar olmayacaklar.)

. ikinci aşama bireysel çalışma için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 15dk.

. grup tartışması için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 10dk.

- . fikirleri sınıfa anlatmak için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 5 dk.
- . grup raporunu yazmak için ne kadar zamana ihtiyacımız olacak? 20 dk.

- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

- . aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?
- . aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?
- . aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

- 2) Öğrenciler 8 gruba ayrılır. Daha sonra her bir gruba kapalı olarak seçtirilen, İngilizce bir atasözü verilir (ders planı sonunda) (Bu atasözleri birbirlerinin zıttıdır, yani atasözleri 4 – 4 ayrılmıştır). Öğrencilerden, ilk etapta atasözlerinin ne anlama geldiklerini bireysel olarak, daha sonra da grupça tartışmaları istenir. Sonra, her bir gruba tek tek söz verilerek, atasözlerini okumaları, açıklamaları, Türkçe karşılığını söylemeleri ve atasözüne katılıp katılmadıkları bilgisi istenir. Aynı zamanda her bir grubun atasözü tahtaya yazılır ve bilgi istenilen noktalarda gruptan sonra sınıftan da fikir alınır. Her bir grup bu şekilde tamamladıktan sonra ve bu süreç içerisinde, atasözlerinin zıtları belirlenir ve hangi birinin doğru olduğu tekrar sorulur. Sonuç olarak, çıkacak cevap, her bir atasözlerinin mota mot doğru olmadığı farklı durumlarda farklı atasözlerinin geçerli olabileceğidir. Dolayısıyla, hiçbir atasözü üzerinde düşünülmeden “nasıl olsa atasözü, doğrudur” diyerek kullanılmamalıdır.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

- . Atasözleri üzerinde bireysel olarak düşünmek için ne kadar zaman gerekir? 5dk.
- . Bireysel düşünceleri grupla paylaşmak için ne kadar zaman gerekir? 5dk.
- . Grup fikrini sınıfla paylaşmak için ne kadar zaman gerekir? 5dk.

- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

. aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?

. aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?

. aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Değerlendirme ve Geri Besleme: Öğrencilere, bilgiye inanma konusunda aceleci davranılmaması gerektiği ve kalıp fikir, söylev ve düşünceleri sorgulamaları gerektiği konuları vurgulanacaktır.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.

Aksi İspatlanmış Teoriler

The Discovery of Vulcan

Vulcan is a planet that scientists believe to exist somewhere between Mercury and the Sun. The mathematician Urbain Jean Joseph Le Verrier first proposed its existence after he and many other scientists were unable to explain certain peculiarities about Mercury's orbit. Scientists like Le Verrier argued that this had to be caused by some object, like a small planet or moon, acting as a gravitational force. La Verrier called his hypothetical planet Vulcan, after the Roman god of fire. Soon, some astronomers around Europe, contacted Le Verrier and said that they have witnessed the planet making its transit around the Sun. Vulcan sightings stil continue, and La Verrier is regarded as having discovered a new planet in the solar system.

Spontaneous Generation

It is believed that life regularly arises from the elements without first being formed through a seed, egg, or other traditional means of reproduction. The main purveyor of the theory has been Aristotle, who based his studies on the ideas of thinkers like Anaximander, Hippolytus, and Anaxagoras, all of whom stressed the ways in which life could spontaneously come into being from inanimate matter like slime, mud, and earth when exposed to sunlight. Aristotle based his own ideas on the observation of the ways maggots would seemingly generate out of dead animal carcass, or barnacles would form on the hull of a boat. Therefore, it is believed that some living things are spontaneously created from other biological material, as bee from flowers or flies from decaying flesh.

The Expanding Earth

A good number of scientists believe that the Earth increases in volume. The expanding Earth hypothesis states that phenomena like underwater mountain ranges and continental drift can be explained by the fact that the planet is gradually growing larger. As the globe's size grow, proponents argue that the distances between continents can increase, as well as the Earth's crust, which can explain the creation of new mountains. The theory has a long and storied past, beginning with Darwin, who briefly tinkered

with it before casting it aside, and Nikola Tesla, who compared the process to that of the expansion of a dying star.

Phlogiston Theory

First expressed by Johan Joachim Becher in 1667, phlogiston theory is the idea that all combustible objects—that is, anything that can catch fire—contain a special element called phlogiston that is released during burning, and which makes the whole process possible. Phlogiston is said to be without color, taste, or odor, and was only made visible when a flammable object, like a tree or a pile of leaves, caught fire. Once it is burned and all its phlogiston released, the object is said to once again exist in its true form, known as a “calx.” Beyond basic combustion, the theory also explains chemical processes like the rusting of metals, and is even used as a means of understanding breathing, as pure oxygen was described as “dephlogistated air.”

The Martian Canals

The Martian canals are a network of gullies and ravines that 19th century scientist believe to exist on the red planet. The canals were first “discovered” in 1877 by Italian astronomer Giovanni Schiaparelli. After other stargazers corroborated his claim, the canals became something of a phenomenon. Scientists drew detailed maps tracing their paths, and speculation began on their possible origins and use. One of the theories is from Percival Lowell, a mathematician and astronomer who claimed that the canals are a sophisticated irrigation system developed by an unknown intelligent species.

Luminiferous Aether

The aether, also known as the ether, is a mysterious substance that is believed to be the means through which light is transmitted through the universe. Philosophers believe that light requires a delivery system, a means through which it becomes visible, and this idea has managed to persist all the way through today. This theory redefines our entire understanding of physics. Most notably, as the aether is a physical substance that can exist even in a vacuum, even deep space can be more easily measured and quantified. This idea has been widespread since the 1700s

The Blank Slate Theory

One of the oldest and most controversial theories in psychology and philosophy is the theory of the blank slate, or *tabula rasa*, which argues that people are born with no built-in personality traits or proclivities. Proponents of the theory, which began with the work of Aristotle and was expressed by everyone from St. Thomas Aquinas to the empiricist philosopher John Locke, insists that all mental content is the result of experience and education. For these thinkers, nothing is instinct or the result of nature. The idea found its most famous expression in psychology in the ideas of Sigmund Freud, whose theories of the unconscious stress that the elemental aspects of an individual's personality are constructed by their earliest childhood experiences.

Phrenology

Phrenology is one of the most popular and well-studied branches of neuroscience. In short, proponents of phrenology believe that individual character traits, whether intelligence, aggression, or an ear for music, can all be localized to very specific parts of the brain. According to phrenologists, the larger each one of these parts of a person's brain is, the more likely they are to behave in a certain way. With this in mind, practitioners often study the size and shape of subjects' heads in order to determine what kind of personality they might have. Detailed maps of the supposed 27 different areas of the brain have been created, and a person who has a particularly large bump on their skull in the area for, say, the sense of colors, is assumed to have a proclivity for painting.

Einstein's Static Universe

It is commonly believed that the size of the universe is an unchanging constant—it has always been the size it is, and always will be. The idea states that the total volume of the universe is effectively fixed, and that the whole construct operates as a closed system. The theory has found its biggest adherent in Albert Einstein—the Static Universe is often known as “Einstein's Universe”—who argued in favor of it and even calculated it into his theory of general relativity.

Fleischmann and Pons's Cold Fusion

While the conditions required to create nuclear energy usually require extreme temperatures—think of the processes that power the sun—the theory of cold fusion states that such a reaction is possible at room temperature without the dangerous waste that results from nuclear power plants. This groundbreaking theory briefly became a reality in 1989, when the electro-chemists Martin Fleischmann and Stanley Pons published experimental results suggesting that they had achieved cold fusion in an experiment where an electric current was run through seawater and a metal called Palladium. The response to Pons and Fleischmann's claims by the media and the scientific community was overwhelming. The experiments have been hailed as a turning point in science, and it is briefly believed that cold fusion energy is cheap, clean, and abundant.

The Discovery of Vulcan---How it was Proven Wrong:

Without La Verrier acting as a cheerleader for Vulcan's existence, it suddenly began to be doubted by many notable astronomers. The search was effectively abandoned in 1915, after Einstein's theory of general relativity helped to explain once and for all why Mercury orbited the Sun in such a strange fashion.

Spontaneous Generation---How it was Proven Wrong:

It was only with the adoption of the scientific method that many of the classical theories like spontaneous generation began to be tested. Once they were, they quickly crumbled. For example, famed scientist Louis Pasteur showed that maggots would not appear on meat kept in a sealed container, and the invention of the microscope helped to show that these same insects were formed not by spontaneous generation but by airborne microorganisms. Moreover Francesco Redi disproved the idea that bees and flies were created from other biological materials like flowers and decaying flesh.

The Expanding Earth---How it was Proven Wrong:

The expanding Earth hypothesis has been widely replaced with the much more sophisticated theory of plate tectonics. While the expanding Earth theory holds that all land masses were once connected, and that oceans and mountains were only created as a result of the planet's growing volume, plate tectonics explains the same phenomena by way of plates in the lithosphere that move and converge beneath the Earth's surface.

Phlogiston Theory---How it was Proven Wrong:

The more experiments that were performed using the phlogiston model, the more dubious it became as a theory. One of the most significant was that when certain metals were burned, they actually gained weight instead of losing it, as they should have if phlogiston were being released. The idea eventually fell out of favor, and has since been replaced by more sophisticated theories, like oxidation.

The Martian Canals---How it was Proven Wrong:

Quite unspectacularly, the Martian canals were only proven to be a myth with the advent of greater telescopes and imaging technology. It turned out that what looked like canals was in fact an optical illusion caused by streaks of dust blown across the Martian surface by heavy winds. Several scientists had proposed a similar theory in the early 1900s, but it was only proven correct in the 1960s when the first unmanned spacecraft made flybys over Mars and took pictures of its surface.

Luminiferous Aether---How it was Proven Wrong:

In traditional scientific fashion, the notion of a luminiferous aether was only gradually phased out as more sophisticated theories came into play. Experiments in the diffraction and refraction of light had long rendered traditional models of the aether outdated, but it was only when Einstein's special theory of relativity came along and completely reconfigured physics that the idea lost the last of its major adherents. The theory still exists in various forms, though, and many have argued that modern scientists simply use terms like "fields" and "fabric" in place of the more taboo term "aether." When the idea

was abandoned, physicist Albert Michelson referred to luminiferous aether as “one of the grandest generalizations in modern science.”

The Blank Slate Theory---How it was Proven Wrong:

While there's little doubt that a person's experiences and learned behaviors have a huge impact on their disposition, it is also now widely accepted that genes and other family traits inherited from birth, along with certain innate instincts, also play a crucial role. This was only proven after years of study that covered the ways in which similar gestures like smiling and certain features of language could be found throughout the world in radically different cultures. Meanwhile, studies of adopted children and twins raised in separate families have come to similar conclusions about the ways certain traits can exist from birth.

Phrenology---How it was Proven Wrong:

Even during the heyday of its popularity in the 1800s, phrenology was often derided by mainstream scientists as a form of quackery. But their protests were largely ignored until the 1900s, when modern scientific advances helped to show that personality traits could not be traced to specific portions of the brain, at least in not as precise a way as the proponents of phrenology often claimed. Phrenology still exists today as a fringe science, but its use in the 20th century has become somewhat infamous: it has often been employed as a tool to promote racism, most famously by the Nazis, as well by Belgian colonialists in Rwanda.

Einstein's Static Universe ---How it was Proven Wrong:

The theory of a static universe was problematic from the start. First of all, a finite universe could theoretically become so dense that it would collapse into a giant black hole, a problem Einstein compensated for with his principle of the “cosmological constant.” Still, the final nail in the coffin for the idea was Edwin Hubble's discovery of the relationship between red shift—the way the color of heavenly bodies change as they move away from us—and distance, which showed that the universe was indeed expanding. Einstein would subsequently abandon his model, and would later refer to it as the “biggest blunder” of his career.

Fleischmann and Pons's Cold Fusion---How it was Proven Wrong:

The fervor over cold fusion died down as soon as other scientists tried to replicate the experiment. Most failed to get any kind of similar results, and after their paper was closely studied, Fleischmann and Pons were accused not only of sloppy, unethical science, but were even said to have stretched the truth of their results. For years after, the idea of cold fusion became synonymous with fringe science. Still, despite the stigma attached to it, many have argued that there was never anything necessarily wrong about cold fusion as a theory. In recent years, scientists have once again started to experiment with new ways of achieving a so-called "tabletop nuclear reaction," with some even claiming to have achieved surprising success.

İngilizce Atasözleri

ALL THE TRUTH IS NOT ALWAYS TO BE TOLD / Doğru söyleyeni dokuz koyden kovarlar

TELL THE TRUTH NO MATTER WHAT / Eğri otur doğru söyle

STORE IS NO SORE / Fazla mal göz çıkarmaz

TOO MUCH OF A GOOD THING IS BAD / Azı karar çoğu zarar

NO GOOD DEED GOES UNPUNISHED / İyilikten maraz doğar

DO GOOD AND YOU WILL BE REWARDED / İyilik yap denize at

TOMORROW IS A NEW DAY / Gün ola harman ola

APRIL SHOWERS BRING MAY FLOWERS / Perşembenin gelişi Çarşambadan bellidir

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - VIII

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Comparing and Contrasting – Unit 11

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Okuma Kitabı
- Film
- Sözlük

Hedefler ve Kazanımlar:

- Verilen bir metni, ilk etapta bireysel olarak incelemek/okumak.
- Verilen sorular çerçevesinde sorgulama yaparak sahip olunan kitap bilgisini tekrar hatırlamak.
- Uzun, yazılı bir metni okuyarak anlayabilmek ve önemli noktalarını özetleyebilmek.
- Verilen görsel bilgiyi yazılı bilgiyle karşılaştırabilmek ve fikirlerini yazıya dökülebilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders-içi iletişim (Dönüt verme ve alma süreci; farklı bakış açılarıyla karşılaşma)
- Ders süreci (sınıf içerisinde fikir paylaşma, yazma; farklı materyaller ve teknikle ders işlemleri, verilen sorular kapsamında tekrar düşünmeleri)
- Toplumsal Baskı (Daha çok bireysel olarak devam eden bir çalışma ve bireylerin herhangi bir baskı altında kalmamalarından dolayı, fikirlerini özgürce ortaya koyma)
- Bireysel Faktör (Bireysel fikirler doğrultusunda, algılanan farklılıkları özgürce dile getirme, bu fikirlerin ve arkadaşlara verilen dönütlerin arkasında durma)
- Otoriteye bağlılık (Farklı bakış açıları –kitap ve film– ışığında harmanlama yapma ve farklılıkları ve yenilikleri belirleme ve açık olma.)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle bir şeyleri karşılaştırmanın ne demek olduğunu, hangi durumlarda ve ne şekillerde yapıldığı hakkında soru sorma ve verilen cevaplar doğrultusunda, eksik kalan yerlerde bilgilendirme.
 - . Comparing means talking on how things are similar.
 - . Contrasting means talking on how things are different.
 - . We can compare any two things to talk about their similarities and differences.
 - . We use some linkers in order to talk about the similarities and differences.
 - . Comparative linkers; and...too, and...either, and neither..., and so..., the same as, as...as, similar to, similar, both, have...in common, be like, etc...(?)

. Contrasting linkers; comparatives and superlatives, however, on the other hand, but, different, different from, on the contrary, etc...(?)

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı alıştırmaları yaptırmak.

. sayfa 72 – Activity 3

. sayfa 73 – Recognizing Similarities ex. 1, 2, Activity 1.

. sayfa 74 – Choose one of the comparison activities –Activity 3 or Activity 4.

. sayfa 77 – Activity 2

. sayfa 78 – Activity 1

. sayfa 79 – Activity 3

- 28 Şubat haftasında verilmiş ve 28 Mart haftasında tekrardan hatırlatılmış olan “Little Women” kitabı okunmuş olarak sınıfa gelir ve her bir öğrencinin özeti de getirilmiştir. Öğrencilerin özetleri paraflanır. Daha sonra, her bir öğrenciden, kitapla ilgili konular kapsamında bir soru yazması ve öğretmenin uzatacağı keseye atması beklenir. Sonra, sorular karıştırılır ve her bir öğrenciye seçtirilerek öğrencinin bu soruyu cevaplandırması beklenir. Bu sorular tamamlandıktan sonra, öğretmenin belirlemiş olduğu bazı sorular (ders planı sonunda) da öğrencilere yöneltilir. Böylelikle kitabın üzerinden geçilmiş ve hatırlanmış olur. Daha sonra, kitabın filmi bilgisayara takılarak öğrencilere izletilir ve bu esnada da öğrencilerden kitap ile filmi arasındaki benzerlikler ve farklılıkları anlatan maddeler yazmaları istenilir ve bu kağıtlar da paraflanır (bir sonraki hafta için birbirlerinden farklılık ve benzerlikleri kopyalamamaları için). Bir sonraki aşamada ise, yazılan maddeler, paraflanmış olan iki kağıtla birlikte (kitap özeti ve maddeler), bir sonraki haftaya paragraf haline getirilmesi için ödev olarak verilir.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

. yazılan paragraf ne kadar uzunluğunda olmalıdır? Minimum ve maximum?

. film ve kitap arasındaki benzerlikler ve farklılıklar yazılırken hangi açılar göz önünde bulundurulmalıdır?

. yazılmış olan paragraflar hangi açılardan değerlendirilmelidir?

Title	1pt	Coherency	3 pts.
Topic sentence	2pts.	Explanation of similarities and	
Concluding sentenc	2pts.	differences	2pts
Grammar	3 pts.	Linkers	3 pts.
Vocabulary	2 pts	Organization	2pt.

- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

. aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?

. aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?

. aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Değerlendirme ve Geri Besleme: Benzerlikler ve farklılıklar üzerine yazılmış olan maddeler bir sonraki haftaya paragraf haline getirilmesi için ödev olarak verilir.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.

Kitapla ilgili sorular

What are the names of the girls from the eldest to the youngest? **Meg, Jo, Beth, Amy**

Who is Hannah? **The March's helper**

How would you explain the characteristics of Mr. Laurence? **Kind, helpful, nice**

Why is Laurie living with his grandfather? **He has lost his family**

What did Meg lose in the picnic and who found it? **She lost her glove and John found it.**

Why did they send Amy to Aunt March's house? **Beth was ill.**

Who writes the letters to Meg, talking about Mr. Brooke's love towards her? **Laurie**

What happened in the New Years' Eve that made the girls and their mother so happy?

Mr. March came back home

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - IX

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Analyzing a Situation – Unit 12

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Sözlük
- Gazete haberi

Hedefler ve Kazanımlar:

- Verilen bir haberden çıkarak, bazı sorular ışığında haberi analiz etme.
- Kişisel fikirleri toparlayarak bilgileri aktarıcı bir paragraf yazabilmek.
- Sahip olunan bilgileri, farklı bilgilerle karşılaştırmak ve bu fikirler karşısında kendi fikrini sebep bildirerek savunabilmek.
- Farklı fikirleri değerlendirebilmek.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders-içi iletişim (sınıf içerisinde farklı bakış açılarını değerlendirme ve kendi fikirlerini savunma)
- Ders süreci (sınıf içerisinde fikir paylaşma, yazma ve bunları yaparken her hangi bir baskı altında bırakılmama)

- Toplumsal Baskı (Herkese eşit şartlar tanınmış olan, baskısız ve stressiz bir sınıf ortamı, farklı bakış açılarından bilgi sahibi olma)
- Bireysel Faktör (Kendi fikrini savunma ve bireysel çalışma)
- Otoriteye bağlılık (Farklı fikirlere maruz kalarak ezber bozmaya iter, farklı fikirleri kendilerinininkilerle karşılaştırmalarını sağlar)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneleştirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle analiz etme, durumları değerlendirmenin ne olduğu konusunda soru yönlendirmek ve daha sonra verilen cevaplar doğrultusunda, eksik kalan yerlerde bilgilendirme.
 - . Analyzing is examining the parts of a situation, idea or problem.
 - . Analyzing is looking for a relationship among parts of a situation, idea or problem.
 - . Why is the main question that helps us see the cause-effect relationship.
 - . We can further analyze by asking “why, how, when, where, who, etc questions.”
 - . Language of cause-effect analysis with the use of punctuation;
 - because --- ,so --- ;thus --- because of --- ;consequently,
 - since --- the cause of --- as a result, --- ;therefore, (ask students for extra)

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı alıştırmaları yaptırmak.

. sayfa 85-86 – Complete the cause-effect exercises according to the pictures.

. sayfa 87 – (Analyze the pictures and sentences), Activity 1

. Sayfa 88 – Activity 2 – A&B

. Sayfa 90 – Activity 2 - A

- Dergi, gazete ve/veya internetten bir haber getirilecek (ders planı sonunda). Öğrencilerden de bireysel olarak haber üzerinden giderek bazı sorulara cevap aramaları istenilecek;

. what is the problem/event?

. what happened so far?

. who are involved in the problem/event?

. what are the cause-effect relationships in the event?

. what should be done to fix the problem/event? / . might be the best thing to do?

. what do you think will happen next?

Bu çalışmada tüm sınıf ikiye bölünecek ve her iki grup da önce bireysel daha sonra topluca aynı habere odaklanacak. Dolayısıyla iki grubun inceleyeceği haber birbirinden farklı olacak. Her bir öğrenci için iki haberden biri, bulunduğu gruba göre çoğaltılacak ve her bir öğrenci kendi kopyasını inceleme fırsatı bularak kendi fikirlerini yazılı ve sözlü olarak savunmaya yönlendirilecek. Sözlü tartışma esnasında özellikle kesin bir cevabı olmayan açık uçlu yorum soruları konusunda farklı kişilerden fikirler alınacak ve öğrencilerin birbirlerini dinleyip kendi fikirlerini haberden buldukları bilgilerle savunmaları beklenecek. Karşı gruptaki öğrenciler de merak ettikleri noktaları karşı gruba yöneltebilecekler. Sözlü tartışma bittikten sonra da, öğrencilerin yazmış oldukları kısa özet/rapor öğretmen tarafından toplanacak ve diğer öğrencilere verilerek, genel yazım ve yapılmış olan analiz açılarından değerlendirerek dönüt vermeleri beklenecek ve en iyi yazı panoda yerini alacak.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

. bireysel olarak haberi incelemek ve sorulara cevap bulmak için ne kadar bir zamana ihtiyacımız olacak? 20dk.

. bireysel olarak rapor yazmak için ne kadar bir zamana ihtiyacımız olacak? 20dk.

- . grup tartişması için ne kadar zamana ihtiyaımız olacak? 20dk.
- . yazılmış olan raporlar ğretmen tarafından hangi açılardan değerlendirilmeli?
Genel yazım (gramer, voc, coh.) : 5 pts.
Sorulara verilen cevap/yapılan analiz : 5 pts.

- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

- . bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?
 - . aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?
 - . aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?
 - . aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Değerlendirme ve Geri Besleme: Sözlü tartişmalar bittikten sonra da, öğrencilerin yazmış oldukları kısa zet/rapor ğretmen tarafından toplanarak farklı kişilere dağıtılacak ve öğrencilerden genel yazım ve yapılmış olan analiz açılarından değerlendirilme yapmaları ve notlandırmaları istenilecek ve en iyi yazı panoda yerini alacak.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir zet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - X

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Making Predictions – Unit 13

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Film
- Sözlük

Hedefler ve Kazanımlar:

- Verilen bir süreç yarıda kesildiğinde gerisini tahmin etmek amacıyla düşünmeye zorlama.
- Fikir ve tahminleri yazıya dökme.
- Farklı fikir ve tahminleri göz önünde bulundurabilme.
- Farklı fikirleri dile getirebilme.
- Farklı fikirleri değerlendirebilme.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders-içi iletişim (Öğrencilerin farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmalarına ve bazı ipuçları sayesinde çıkarım yapmalarına olanak verir)

- Ders süreci (sınıf içerisinde fikir paylaşma, yazma ve bunları yaparken her hangi bir baskı altında bırakılmama ve farklı materyal kullanımı içerir)
- Toplumsal Baskı (Bireysel yapılan bir aktivite olması ve belirli bir doğru cevabın olamamasından dolayı herhangi bir baskı hissetmeksizin serbest bir şekilde yazmayı sağlar)
- Bireysel Faktör (Sınıfta söz hakkı olmasına, dönüt almalarına ve bireysel fikirleri açıklamaya olanak sağlar ve farklı bir materyal ve aktivite içerir)
- Otoriteye bağlılık (Farklı fikirlere maruz kalmalarını sağlar)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneleştirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle tahminde bulunmanın ne demek olduğu ve nasıl yapıldığıyla, yaparken hangi kalıbın kullanıldığıyla ilgili soru sorma ve verilen cevaplar doğrultusunda, eksik kalan yerlerde bilgilendirme.
 - . Predicting is making guesses about what might happen next.
 - . Using proofs is a good way to have stronger predictions.
 - . Will and be going to are two forms of the language that are used to make predictions.
 - . Be going to is used when the proofs are stronger.
 - . if clauses are another form of making predictions without using proofs as it is used to talk about what happens in a specific situation claimed by the writer again.

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı alıştırmaları yaptırmak.

. Sayfa 94 – ex. 1(ask the students to do it in groups of 2-pair work and compare and contrast the ideas in the class.)

. Sayfa 94-95 – Ask the students to write predictions for the 6 pictures using if clause.

- Öğrencilere, daha önce hiçbirinin izlememiş olduğu film öğretmenin belirlemiş olduğu seçenekler arasından oylama yoluyla seçtirilecek ve belli bir bölümü sınıf içerisinde izlettirilecek. Daha sonra, film durdurularak, öğrencilerin filmin gerisini kendi hayal güçlerine göre yazmaları istenilecektir. Daha sonra, her bir öğrencinin paragrafı isimleri yazılmamış fakat üzerine bir işaret konulmuş bir şekilde (öğrenciler arasında herhangi bir önyargı olmaması için) toplanarak birbirlerine dağıtılacak ve her biri, diğerinin yazısını okuyarak hikayeye 10 üzerinden bir not verecek ve en yüksek notlu hikaye panoda yerini alacak. Bununla birlikte herkes elinde bulunan, okudukları hikaye sonlarını sınıfla paylaşacak ve yazarları belli olan hikayelerin üzerine isimleri yazılacak. Daha sonra, filmin geri kalanı izlenilmeye devam edilecek ve filmle aynı şekilde hikayeyi sonlandıran öğrenci(ler) varsa onların kağıtları da pano da yerini alacak ve panoda yer alan tüm çalışmaların öğrencileri çikolatayla ödüllendirilecekler.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

- Film yarıda kesildiğinde gerisini yazmak için öğrencilere ne kadar zaman verilmeli? 20dk.

- Filmin devamı hikaye minimum ve maksimum ne kadar olmalı? Yarım sayfa

- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

. aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?

. aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?

. aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Değerlendirme ve Geri Besleme: Sonuç olarak, beğenilen ve filmle aynı biten hikayeler ödüllendirilecek ve panoda yerini alacaklar.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.



ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAYALI DERS PLANI - XI

Dersin adı: English Preparatory Class – Writing Course

Sınıf: Preparatory Class B & D

Kitap - Konu: Ready to Write - Writing Summaries – Unit 14

Süre: 2 hrs. (2x40mins.)

Öğretme ve Öğrenme Teknikleri:

- Beyin fırtınası
- Grup çalışması
- Bireysel çalışma
- Sorgulama
- Çözümleme
- Öğrenci dönütü
- Öğretmen dönütü

Derste Kullanılacak Materyaller:

- Ders kitabı
- Tahta
- Film
- Sözlük

Hedefler ve Kazanımlar:

- İzlettirilen bir filmten yola çıkarak, gerekli analizi yapmak.
- İzlenen filmin önemli noktalarını anlamak.
- Filmin önemli noktalarından yola çıkarak özetleme yapmak.
- Farklı biri tarafından yazılmış olan bir özeti incelemek ve düzeltmek.
- Farklı bakış açılarına maruz kalmak.

Ortadan kaldırması hedeflenen engeller:

- Ders-içi iletişim (Öğrenci dönütü verme ve alma aşamalarında farklı fikirleri göz önünde bulundurma)

- Ders süreci (sınıf içerisinde fikir paylaşma, yazma ve dönüt verme ve bunları yaparken her hangi bir baskı altında bırakılmama)
- Toplumsal Baskı (Herkese eşit şartlar tanınmış olan, baskısız ve stressiz bir sınıf ortamı ve not korkusu taşımama)
- Bireysel Faktör (Bireysel çalışma yapma ve kendine göre yazma)
- Otoriteye bağlılık (Farklı fikirler ve yazılar okuma, kendine göre düzenlemeler yapma fırsatı bulma)
- Çevre/kurallar (yapılan aktiviteyle ilgili sınıfça, ortak kural koyma; kuralları verirken seçeneklendirerek öğrencilerin fikrini de alma)

YÖNTEM

Giriş Bölümü:

- Öğrencileri selamlama.
- Öğrencileri ünite hakkında bilgilendirme.
- Öğrencilere, onları konuyu sorgulamaya yönelik bazı sorulara yönlendirmek;
 - . bu konunun amacı nedir?
 - . bu konunun yazmaya ne gibi bir faydası/faydaları vardır?

Sunum:

- Öğrencilere öncelikle özetlemenin ne olduğu ve ne şekilde yapıldığı hakkında soru sorma ve verilen cevaplar doğrultusunda, eksik kalan yerlerde bilgilendirme.
 - . A good summary gives only main ideas.
 - . A good summary doesn't include details.
 - . Before writing a summary, one should think about "who, when, where, why, what and how."

Etkinlikler:

- Kitapta bulunan bazı alıştırmaları yaptırmak.
 - . Sayfa 98 – . Sayfa 99 – . Sayfa 101 –
- Öğrencilere, daha önce hiçbirinin izlememiş olduğu film öğretmenin belirlemiştir olduğu seçenekler arasından oylama yoluyla seçtirilecek ve izlettirilecek. Daha sonra, izlenilen filmin özetinin çıkartılması istenilecek. Öğrencilerin, kağıtları isimleri

yazılmamış bir şekilde birbirlerine verilecek ve her bir öğrenci arkadaşının kağıdını bazı noktalar ışığında notlandırarak ve en yüksek notlu olan panoya asılarak ödüllendirilecek.

- Öğrencilere aktivite doğrultusunda kurallar/sınırlar koymada fikir alma ve aktivitenin son halini oluşturmak.

Kurallarla ilgili fikir almaya yönelik sorular:

- Filmin özetinin yazılması için kaç dakika verilmeli? 30dk.
- Özete arkadaş dönütü verip notlandırılması için kaç dakika verilmeli? 10dk.
- Notlandırma neye göre yapılmalıdır?

Grammer (kurallar, kelime): 5

Coherency/ahenk-akıcılık: 3

Bağlaç: 3

Giriş ve sonuç cümleleri: 4

Yazım ve görünüm: 1

Başlık: 1

Who, where, vs. sorularına verilen cevaplar: 3

- Öğrencileri ana etkinlikle ilgili bilgilendirdikten sonra; faydaları ve amacı ile ilgili sorular sormak/sordurmak.

. bu aktivite en iyi ne şekilde tamamlanır?

- . aktiviteyi yapmaktaki amaç nedir?
- . aktivitenin yazma dersine ne gibi bir faydası vardır?
- . aktiviteyi tamamlamak için gereken bilgiler mevcut mudur? vs..

Değerlendirme ve Geri Besleme: Her bir öğrenci arkadaşının kağıdını bazı noktalar ışığında notlandırarak ve en yüksek notlu olan panoya asılarak ödüllendirilecek.

Kapanış: Söz konusu etkinlikle ilgili kısa bir özet geçilip, bu etkinliğin önemini bir kere daha tekrarlamak.

EK 2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi (ilgili yere X işaretini yazarak) işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ----- 5 (Tamamen Katılıyorum)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Sınıf kurallarına koşulsuz uyarım.					
2. Hata yapmaktan korktuğum için derste fikirlerimi söyleyemem.					
3. Stresli sınıf ortamlarında düşünemem.					
4. Öğretmenin derslerde doğru cevaplarımı pekiştirmesi düşünmemi destekler.					
5. Farklı fikirlere açık biriyim.					
6. Sınıfta rahatlıkla soru sorabilmek düşünmemi destekler.					
7. Öğretmenin derslerde sorduğu sorular hakkında ipucu vermesi düşünmemi destekler.					
8. Derslerin etkili bir şekilde işlenmesi (öğrencilerin derse dahil edilmesi, derste çeşitli faaliyetler kullanılması, vb.) fikirleri sorgulamamda destekleyici bir faktördür.					
9. Arkadaşlarımla baskısını hissettiğimde düşünemem.					
10. Derste alaya alınmak soru sormamı olumsuz etkiler.					
11. Yeniliklere açık biriyim.					
12. Derslerde zamanın etkin kullanımı (soruları cevaplamak için yeterli sürenin verilmesi, konu anlatımından sonra soru sorulmasına zaman ayrılması, vb.) beni düşünmeye sevk eder.					
13. Sınıfta kendimi güvende hissetmek düşünmemi destekler.					
14. Yeni olguları merak ederim.					
15. Yeni fikirleri sorgulamadan kabul ederim.					
16. Öğretmenlerimin yaptıklarını sorgulamam.					
17. Öğretmenlerimin ders işleyiş tarzı (kullandıkları teknikler, anlatım yöntemlerinde çeşitlilik, soru sormaları, enerjileri, vb.), bilgileri sorgulamamı sağlar.					
18. Öğretmenin beklentileri düşünmemi sağlar.					
19. Öğretmenin derslerde söz hakkı tanınması düşünmemi destekler.					
20. Sınıfta kendimi rahat hissetmek düşünmemi destekler.					
21. Öğretmenimin baskısını hissettiğimde düşünemem.					
22. Çoğunluğun dediğini doğru kabul ederim.					

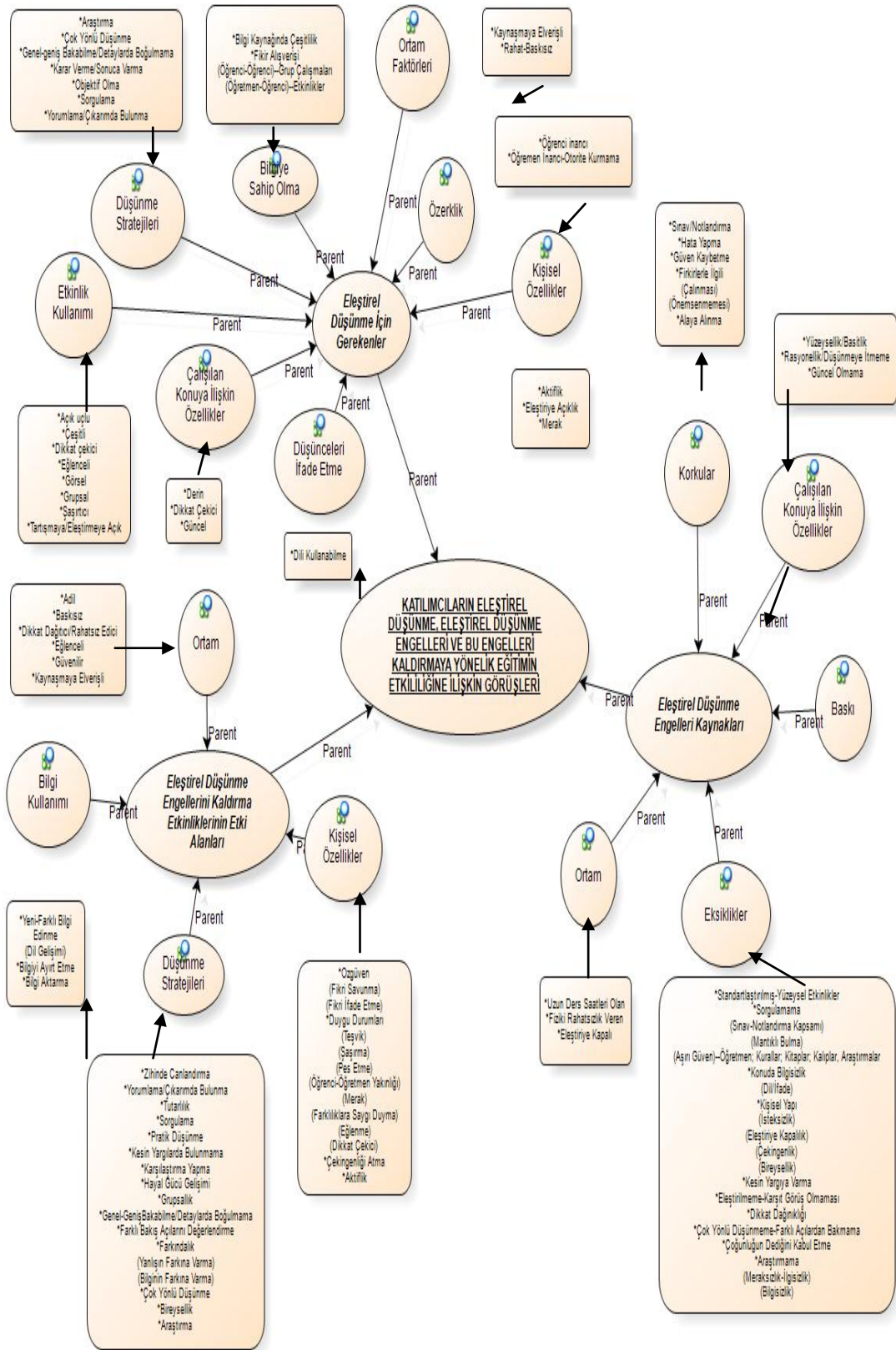
23. Fikirlerimin arkasında durabilirim.					
24. Arkadaş çevremın düşüncelerini koşulsuz desteklerim.					
25. Ders dışı etkinlikleri (ödev, proje, toplu eğitimsel faaliyetler gibi) yaparken doğru bilgiye ulaşabilmek için karşılaştığım verileri sorgularım.					
26. Derslerin hedefleri konusunda bilgi sahibi olmak bana bir ufuk açarak, düşünmemi destekler.					
27. Kendimi sınıfta serbest hissetmek düşünmemi destekler.					
28. Öğretmenin derslerde dönüt vermesi (öğrenciyi başarısı, seviyesi, başarısızlığı konusunda bilgilendirmesi) düşünmemi destekler.					
29. Arkadaşlarımdın bana karşı olan yaklaşımları düşünmemi destekler.					
30. Düşünmek beni sıkır.					
31. Bulunduğım ortamlardaki kurallara koşulsuz uyarım.					
32. Arkadaş çevremın yaptıklarını koşulsuz desteklerim.					
33. Öğretmenin öğrenci psikolojisine göre davranması düşünmemi kolaylaştırır.					
34. Başkalarının arasında bilgisiz duruma düşmekten korkarım.					
35. Öğretmenlerimin konular üzerindeki bilgi seviyesi sorgulama yapmamı destekler.					
36. Sınıf aydınlatmasının uygunluğu düşünmemi destekler.					
37. Girişken bir kişiliğe sahibim.					
38. Benim için önemli olan konular hakkında bilgi sahibi olmaya gayret ederim.					
39. Kendi fikrim dışındaki fikirleri göz önünde bulundurmam.					
40. Okul kurallarına koşulsuz uyarım.					

EK 3. TOPLU KORELASYON İLİŞKİSİ TABLOSU

Eleştirel Düşünme Engelleri ve Alt Boyutları, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Alt Boyutları ve Genel Öz-yeterlik Korelasyon İlişkisi Toplu – Kendall ve Spearman Testi

	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C
Kendall's tau_b															
A	1.000	,468	,498	,490	,244	,378	0,93	-,485	-,238	-,361	-,369	-,212	-,215	-,355	-,259
A1	,468	1.000	,087	,580	-,213	,191	-,262	-,346	-,337	-,117	-,416	-,254	-,058	-,178	-,190
A2	,498	,087	1.000	,129	,252	,191	,209	-,361	-,121	-,464	-,153	-,084	-,248	-,327	-,079
A3	,490	,580	,129	1.000	-,093	,280	-,250	-,366	-,280	-,131	-,411	-,249	-,099	-,220	-,201
A4	,244	-,213	,252	-,093	1.000	,116	,267	-,097	,171	-,214	,014	,036	-,214	-,220	-,131
A5	,378	,191	,191	,280	,116	1.000	-,042	-,319	-,214	-,112	-,291	-,215	-,029	-,230	-,342
A6	,093	-,262	,209	-,250	,267	-,042	1.000	,149	,157	-,039	,239	,147	,072	,028	,051
B	-,485	-,346	-,361	-,366	-,097	-,319	,149	1.000	,481	,532	,484	,343	,327	,525	,238
B1	-,238	-,337	-,121	-,280	,171	-,214	,157	,481	1.000	,171	,414	,345	-,078	,211	,192
B2	-,361	-,117	-,464	-,131	-,214	-,112	-,039	,532	,171	1.000	,147	-,043	,373	,389	,057
B3	-,369	-,416	-,153	-,411	,014	-,291	,239	,484	,414	,147	1.000	,375	,027	,255	,280
B4	-,212	-,254	-,084	-,249	,036	-,215	,147	,343	,345	-,043	,375	1.000	-,032	,187	,303
B5	-,215	-,058	-,248	-,099	-,214	-,029	,072	,327	-,078	,373	,027	-,032	1.000	,226	-,023
B6	-,355	-,178	-,327	-,220	-,220	-,230	,028	,525	,211	,389	,255	,187	,226	1.000	,211
C	-,259	-,190	-,079	-,201	-,131	-,342	,051	,238	,192	,057	,280	,303	-,023	,211	1.000
Spearman's rho															
	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C
A	1000	,633	,649	,623	,346	,480	,110	-,658	-,339	-,485	-,516	-,294	-,269	-,487	-,371
A1	,633	1000	,125	,730	-,289	,251	-,339	-,459	-,439	-,163	-,552	-,338	-,080	-,252	-,271
A2	,649	,125	1000	,169	,346	,244	,272	-,486	-,177	-,610	-,221	-,108	-,333	-,446	-,102
A3	,623	,730	,169	1000	-,116	,356	-,317	-,485	-,370	-,174	-,525	-,331	-,130	-,298	-,276
A4	,346	-,289	,346	-,116	1000	,154	,354	-,145	,237	-,304	,013	,067	-,298	-,291	-,174
A5	,480	,251	,244	,356	,154	1000	-,052	-,408	-,290	-,146	-,377	-,278	-,039	-,297	-,434
A6	,110	-,339	,272	-,317	,354	-,052	1000	,196	,206	-,042	,306	,204	,097	,033	,069
B	-,658	-,459	-,486	-,485	-,145	-,408	,196	1000	,649	,693	,649	,475	,448	,721	,352
B1	-,339	-,439	-,177	-,370	,237	-,290	,206	,649	1000	,244	,554	,478	-,104	,287	,262
B2	-,485	-,163	-,610	-,174	-,304	-,146	-,042	,693	,244	1000	,214	-,056	,494	,548	,073
B3	-,516	-,552	-,211	-,525	,013	-,377	,306	,649	,554	,214	1000	,506	,033	,361	,392
B4	-,294	-,338	-,108	-,331	,067	-,278	,204	,475	,478	-,056	,506	1000	-,037	,260	,401
B5	-,296	-,080	-,333	-,130	-,298	-,039	,097	,448	-,104	,494	,033	-,037	1000	,327	-,030
B6	-,487	-,252	-,446	-,298	-,291	-,297	,033	,721	,287	,548	,361	,260	,327	1000	,296
C	-,371	-,271	-,102	-,276	-,174	-,434	,069	,352	,262	,073	,392	,401	-,030	,296	1000
A: Eleştirel Düşünme Engelleri (Toplu)								B: Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplu)							
A1: Ders Süreci								B1: Analitiklik							
A2: Çevre – Otoriteye Bağlılık								B2: Açık Fikirlilik							
A3: Ders-içi İletişim								B3: Meraklılık							
A4: Toplum Sınırlandırması								B4: Kendine Güven							
A5: Bireysel Faktör; Kendine Güven								B5: Doğruyu Arama							
A6: Çevre - Kurallar								B6: Sistematiçlik							
								C: Genel Öz-yeterlik							
α anlamlılık değeri= 0,10															

EK 4. NİTEL ÇALIŞMA – GENEL NVIVO ANALİZ ŞEKİLSİ



EK 5. HAFTALIK ETKİNLİKLER SÜRESİNCE YAPILAN DENEY SINIFLARI GÖZLEMLERİ

Tarih	Aktivite	B sınıfı notlar	D sınıfı notlar
14 Şubat, 2013	<i>Adım adım, ortak paragraf yazma</i>	- Öğrenciler aktiviteyi beğendiklerini ve faydalı olduğuna inandıklarını söylediler. - Hatalarının öğrencilere tek tek anlatılmasının daha da etkili olacağını savunanlar oldu. - Bu aktivitenin yazmayı geliştirdiğine inandıklarını belirttiler. - Yer değiştirmeye ilgili bilgi verilince pek hoşlarına gitmedi.	- Aktivite sorunsuz yapıldı. - Öğrenciler yer değişikliğine itiraz ettiler.
21 Şubat, 2013	<i>Rastgele konu seçtirilerek araştırma-sunum yapma</i>	- Kimi öğrenciler faydalı ve eğlenceli olduğunu savunurken, genel olarak aktiviteyi beğenmediler konular rastgele, kurayla seçtirildiği için. - Heyecanlandıklarını belirttiler – Öğretmen rahatlatmaya çalıştı. - Bir öğrenci sunum yapmaktan vazgeçti. - Bazı öğrenciler yeni şeyler öğrendiklerini belirttiler. - Yer değiştirmeye itirazlar oldu, ama değiştirildi.	- Yapılan yer değişikliğine itirazlar sürdü; yapılan aktivite sonucunda bu yer değişikliğini faydalı bulanlar oldu. - Bazı sunum konularına bazı öğrenciler itirazda bulunarak hiç bilmedikleri bir konuyu nasıl anlatabileceklerini sordular. - Öğrenciler sunum yapmadan önce 3 hafta verilmesinin daha iyi olacağını savundular, 1 haftayı yetersiz bulanlar oldu.
28 Şubat, 2013	<i>Bir konunun avantaj ve dezavantajlarını tartışmak (Kuraya göre ya avantaj ya da dezavantajı savunma durumu)</i>	- Hiç konuşmayan 4 öğrenci oldu. - Dezavantaj grubu kazandı.	- Öğrenciler, jüride olmasını istedikleri yabancı kişiyi ve süreyi sorunsuz belirlediler. - Dezavantaj grubu kazandı. - Etkinlikten memnun kaldılar.
7 Mart, 2013	<i>Bir fotoğraf üzerine hikaye yazma</i>	- Öğrencilerden farklı farklı fikirler geldi. - Öğrenciler heyecanlı ve aktiviteyi tamamlamaya hevesli görünüyorlardı. - Birbirlerinin çalışmalarını, fikirlerini merakla incelediler.	- Aktivite sorunsuz tamamlandı. - Çeşitli fikirler ortaya çıktı.
14 Mart, 2013	<i>Bölüm bölüm/adım adım mektup yazma</i>	- Öğrenciler farklı bakış açıları üzerine fikir inşa ederken, ilk etapta duraksayanlar oldu. - Bazı öğrenciler tam olarak mevcut bilgiye göre yazamamış olsalar da genel olarak başarılıydı.	- Aktivite sorunsuz tamamlandı.
21 Mart,	<i>Makro çekim fotoğrafın ne</i>	- Öğrenciler çok eğlendiler.	- Aktiviteyi çok beğendiler

2013	<i>olduğunu bulmaya çalışma</i>	- Yalnızca bir grup fotoğrafın ne olduğunu doğru tahmin edebildi.	fakat doğru tahmin eden çıkmadı.
28 Mart, 2013	<i>Teori çürütme ve atasözleri</i>	- Teori çürütme aktivitesinde çok şaşırdılar. - Elindeki teoriye itiraz eden yalnızca 1 grup vardı. Onlar da daha önce o konuyu çalışmış olduklarını, bildiklerini dile getirdiler. - Atasözleri aktivitesinde öğrenciler daha hazırlıklıydı.	- Teorilerin dili öğrencilere ağır geldi bu yüzden başta belirlenen teorileri inceleme süresi biraz aşıldı.
4 Nisan, 2013	<i>Kitap ve film arasındaki benzerlikler ve farklılıkları inceleme (LITTLE WOMEN)</i>	- Öğrenciler filmi uzun ve kitaba göre çok farklı buldular. - Film izleme esnasında not tuttular.	- Kitabı okumayan bir çok öğrenci olduğu belirlendi bu yüzden de okuyanlardan özetlenmesi istendi. - Öğrencilerden, bir sonraki haftaya kadar da kitabın okunması ve gereken aktivitenin tamamlanarak teslim edilmesi istendi.
11 Nisan, 2013	<i>Gazete haberi analizi</i>	- Analiz ve sentezle ilgili sorularda farklı farklı cevaplar verdi öğrenciler. - Konuyla ilgili detaylı düşünüp fikirlerini açıkladılar.	- Aktivite sorunsuz tamamlandı.
18 Nisan, 2013	<i>Filmi yarıda keserek sonunun getirilmesi (IDENTITY)</i>	- Film öğrencilerin daha önce hiç izlememiş olduklarından oylamayla seçildi. - Çok güzel ve enteresan fikirler, sonlar çıktı. - Öğrenciler filmi ve aktiviteyi beğendiler.	- Sınıfta hiçbir öğrencinin izlemediği bir film seçildi. - Filmle aynı şekilde hikayeyi sonlandıran kimse çıkmadı.
25 Nisan, 2013	<i>Filmi izleyip özet çıkarmak (UNKNOWN)</i>	- Öğrencilerin daha önce izlememiş oldukları bir film seçildi. - Öğrenciler filmi beğendiler. - Özet yazma ile ilgili ön bilgi verilmesine rağmen, bazı öğrenciler detay bilgi ile temel bilgiyi ayırt etmede zorlandılar.	- Aktivite sorunsuz tamamlandı.
		Dönem sonunda görüşmeye katılan öğrencilerden; * AG 1 hafta (müzakere) yoktu. * SS 1 hafta (makro çekim fotoğraf) yoktu. * ÇFP ve YMB 1 hafta (adım adım mektup yazma) yoklardı.	Dönem sonunda görüşmeye katılan öğrencilerden; * TK 3 hafta (müzakere, haber analizi, teori ve atasözleri) yoktu. * SK 2 hafta (kitap ve film farkını yazma, haber analizi) yoktu. * ET 1 hafta (kitap ve film farkını yazma) yoktu. * ZD 1 hafta (kitap ve film farkını yazma) yoktu.

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN
SINIF-İÇİ ENGELLERİN
KALDIRILMASINA YÖNELİK
ETKİNLİKLERİN İNGİLİZCE
HAZIRLIK SINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNMELERİNE VE
ÖZYETERLİK İNANÇLARINA
ETKİSİ

Yazar Özlem Miraç Özkaya

Gönderim Tarihi: 25-Oca-2018 07:54AM (UTC+0200)

Gönderim Numarası: 906578934

Dosya adı: C._ANA_B_L_M-d.doc (1.84M)

Kelime sayısı: 71222

Karakter sayısı: 494071

Celal YILMAZ
Bilgisayar İşletmeni

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN SINIF-İÇİ ENGELLERİN
KALDIRILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN İNGİLİZCE
HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNMELERİNE VE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ

ORIJINALLIK RAPORU

%6

BENZERLİK ENDEKSİ

%5

İNTERNET
KAYNAKLARI

%3

YAYINLAR

%3

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

library.cu.edu.tr
İnternet Kaynağı

%1

2

acikerisim.deu.edu.tr
İnternet Kaynağı

%1

3

acikerisim.selcuk.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı

<%1

4

etd.lib.metu.edu.tr
İnternet Kaynağı

<%1

5

Submitted to Eastern Mediterranean University
Öğrenci Ödevi

<%1

6

Submitted to TED Ankara College
Öğrenci Ödevi

<%1

7

www.researchgate.net
İnternet Kaynağı

<%1

8

Submitted to TechKnowledge Turkey

Celal YILMAZ

Bilgisayar Öğretmeni

ÖZGEÇMİŞ

Özlem Miraç ÖZKAYA

KİŞİSEL BİLGİ

Doğum Tarihi : 17.04.1985
Doğum Yeri : Balıkesir
Uyruğu : T.C.
Medeni Hali : Bekar



ÖĞRENİM DURUMU

Fırat Üniversitesi – Eğitim Programı ve Öğretim – Doktora /Elazığ (2010-2018)
Tez Başlığı: *Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sınıf-İçerisi Engellerin Kaldırılmasına Yönelik Etkinliklerin İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşüncelerine ve Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi*
Marmara Üniversitesi – Üretim Yönetimi ve Pazarlama - Yüksek Lisans/İstanbul (2005-2008)
Tez Başlığı: *The Influence of Education Process on Students' Satisfaction and Loyalty Intention towards English Preparatory Schools of Universities in Istanbul*
Orta Doğu Teknik Üniversitesi–Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/Ankara (2001-2005)
SHAPE American High School/Mons-BELÇİKA (1998-2001)
Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi/İstanbul (1996-1998)
MacMillan International Primary School/Alabama-AMERİKA (1995-1996)
Namık Kemal İlköğretim Okulu/Ankara (1993-1995)
12 Eylül İlköğretim Okulu/İstanbul (1991-1993)

DENEYİMLER

Ege Üniversitesi – İngilizce Okutmanlık (Kasım 2015 - ...)
İnönü Üniversitesi – İngilizce Okutmanlık (Mart 2010-Kasım 2015)
Marmara Üniversitesi – İngilizce Okutmanlık (Eylül 2005-Mart 2010)

BİLDİRİLER

Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (5-8 Ekim 2011). Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretim Görevlilerinin Görüşleri, 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi -- Anadolu Üniversitesi.
Özkaya Özsever, Ö. M. (27 Kasım, 2008). Eğitim Süreci ve Sürecin Öğrenci Tutumundaki Etkisi, Üniversitelerde Yabancı Dil Eğitimi Kongresi, İstanbul Üniversitesi.

YAYINLAR

- Özkaya, Ö. M. (2017). The Role of Metacognitive Skills in Predicting Achievement Motivation, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1040-1055.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim Elemanlarının Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- Gömleksiz, M. N. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkinliliğine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 7(2), 495-513.

