

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

METİN TÜRLERİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Gönül ALTIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2016



©2016-Gönül ALTIN

T.C.

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**METİN TÜRLERİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**THE EFFECT OF VARIOUS TEXTS ON 5TH GRADE
STUDENTS' CRITICAL THINKING LEVELS**

Hazırlayan

Gönül ALTIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

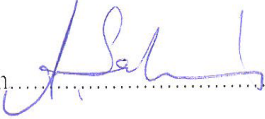
Danışman

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

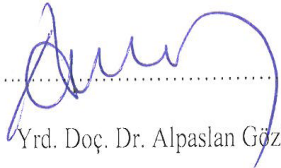
KIRŞEHİR-2016

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gönül Altın tarafından hazırlanan “Metin Türlerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” adlı tez çalışması 14.07.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman..........(İmza)

Doç. Dr. Ayfer Şahin

Üye..........(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan Gözler

Üye..........(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Yurdal Dikmenli

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



.../.../20..

Gönül Altın

İmza

ÖZET

METİN TÜRLERİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gönül ALTIN

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

2016 – (xiv+147)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Yrd. Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Bu çalışmanın amacı “Metin Türlerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ” nin tespit edilmesidir.

Eleştirel düşünme, bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli olarak yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme özellikle son yıllarda eğitim çevrelerinde önemsenmekte ve araştırılmaktadır.

Eleştirel düşünmenin önemi yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Eleştirel düşünebilen bireyler, toplumda olup bitenleri sorgulayabilen, olayları süzgeçten geçirebilen, elde ettikleri bilgileri hemen kabul etmeyip doğruluğunu araştırabilen bireylerdir. Bu tip bireylerin toplumda çoğalması, o toplumun akılcı ve bilim ışığında düşünebildiğinin göstergesidir. Eleştirel düşünebilen bireylerin artması için eğitim programlarına eleştirel düşünme maddeleri ve ayrıca eleştirel düşünmeye hizmet edebilecek metinler konulmaya çalışılmaktadır. Yapılan bu araştırma ortaokul 5. sınıflar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi oranda eleştirel düşünme altı beceri alanlarına hizmet ettiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma betimsel bir çalışma olarak planlanıp yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rauf Denktaş Ortaokulu 5. sınıflarında okuyan 75 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde eleştirel düşünmenin altı beceri alanı (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz düzenleme) temele alınmıştır.

Veri toplama sürecinde öğrencilere bilgi verici, öyküleyici ve şiir türlerinde ikişer adet metin verilerek her bir metinle ilgili yedişer adet açık uçlu soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Her bir yanıt altı adet eleştirel düşünme beceri alanı ayrı ayrı göz önüne alınarak 1-3 aralığında puanlanmıştır. Toplanan veriler ortalama, tek yönlü varyans analizi ve post-hoc Bonferonni testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin genel eleştirel düşünme puanlarının metin türlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamakta olduğu ancak eleştirel düşünmenin alt beceri alanları incelendiğinde öğrenci puanlarında metin türlerine göre anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Buna göre; en yüksek yorumlama ve değerlendirme beceri alanı puanı şiir türündeki metinlerden, en yüksek analiz, çıkarım ve açıklama beceri alanı puanı bilgi verici metinlerden alınırken en yüksek öz düzenleme beceri alanı puanı ise öyküleyici metinlerden elde ettikleri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilgi verici metin, eleştirel düşünme, metin, metin türleri, öyküleyici metin, şiir.



ABSTRACT

THE EFFECT OF VARIOUS TEXTS ON 5TH GRADE STUDENTS' CRITICAL THINKING LEVELS

M.Sc. Thesis

Gönül ALTIN

Assoc. Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2016 – (xiv+147)

Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Department Of Primary Education

Field Of Classroom Training Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Asst. Prof. Dr. Alpaslan GÖZLER

Asst. Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ

The aim of this study is to determine 'the effect of various texts on 5th grade students' critical thinking levels'.

Critical thinking can be defined as analyzing for the individual to decide what to do and what to believe, making conscious judgments for evaluation and stating these judgments. Critical thinking has been valued and studied on at educational environments.

The importance of critical thinking has been revealed by the researches conducted. Individuals thinking critically are those individuals who can query what takes place in the society, filter events, do not accept results obtained without questioning and investigate. The increase of number of such people in a society is an indicator that the society can think rationally in the light of science. In order to increase the number of people thinking critically, people are trying to apply critical thinking items and articles to their curriculum that can serve critical thinking. In this research, it has been aimed to reveal in what rate various types of reading text in secondary 5th grade Turkish books effect sub-skills of critical thinking.

This research has been planned and conducted as a descriptive study. The study group of the research comprises of 75 fifth grade students of Rauf Denктаş Secondary school located at Kayseri. The data was collected via using the open-ended test questions wh, ch were formulate by the researcher. Development of data collecting device is based on six sub-skills of critical thinking (interpretation, analyze, evaluation, inference, explanation and self-regulation).

During data collecting process, the students were given two texts of each type, informative, narrative and poetry, and demanded to answer seven open-ended questions for each article. Each answer was graded between the ranges of 1-3 considering six sub-dimensional critical thinking. The collected data was analyzed using one-way variance analysis and post-hoc Bonferroni test.

According to the findings, critical thinking scores of participants in general do not differ significantly according to the type of text given. But, sub-skill scores of critical thinking differ among scores obtained from different text types. Thus, participants obtained the highest interpretation and evaluation scores at poems, the highest analysis, inference and explanation scores at informative text and the highest self-regulation score at narrative text.

Keywords: Critical thinking, informative types, narrative types, poetry, text, text types.



ÖN SÖZ

Eleştirel düşünme eğitimi, ilköğretim çağında öğretilmesi gereken ve bireyin bir ömür boyu kullanacağı önemli bir düşünme biçimidir. Bilginin beceriye dönüştürüldüğü ve düşünmeyi öğrenen bireylerin hayata daha çok tutunabildiği bir dönemde, öğretmenlere düşen en önemli görev de; eleştirel dinleyen, eleştirel okuyan, eleştirel konuşan ve eleştirel yazan bireyler yetiştirmek olacaktır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bireyler; doğruyu yanlıştan ayırt edebilen, olayların farklı yönlerini kavrayabilen, sorunlar karşısında mantıklı ve yaratıcı çözümler üretebilen bireyler olacaktır.

Türkçe öğretiminin temel kaynağı ders kitaplarında yer alan metinlerdir. Eleştirel düşünme eğitimi için uygunluk gösteren bir metin aynı zamanda dört temel dil becerisinin de gelişimine katkı sağlayacaktır. Çünkü hem eleştirel düşünme eğitiminde hem de Türkçe eğitiminde amaçlanan ortak bir nokta vardır; kendini düzgün bir şekilde ifade edebilen, fikir ve çözüm üretebilen, demokratik, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmektir.

Böylesine önemli bir konuda bana çalışma olanağı sağlayıp bilimsel araştırma mutluluğunu kazandıran ve çalışmalarım esnasında her türlü yardımlarını ve yakın alakasını gördüğüm Değerli Hocam, Sayın Ayfer Şahin'e; verilerin oluşturulması ve yorumlanmasında emeği geçen Sayın Hocam, Adnan Karadüz'e, öğrenim yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini gördüğüm aileme, çalışmalarım boyunca bana her türlü destek olan biricik sevgili oğlum Anıl Burak Akbıyık'a ve babası Cenk Akbıyık'a candan teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.4. VARSAYIMLAR.....	6
1.5. TANIMLAR.....	6
BÖLÜM II.....	8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. DÜŞÜNMENİN TANIMI	8
2.2. DÜŞÜNME TÜRLERİ VE BECERİLERİ	11
2.2.1. Eleştirel Düşünme.....	14
2.2.2. Yaratıcı Düşünme.....	14
2.2.3. Sorun Çözme.....	17
2.3. DÜŞÜNME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	19

2.3.1. Düşünme ve Düşünme Eğitimi.....	19
2.3.2. Sokrat Yöntemi ve Düşünme Eğitimi.....	19
2.3.3. Dil ve Düşünce İlişkisi.....	21
2.3.4. Düşünme Eylemi ve Beyin.....	22
2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI VE ANALİZİ.....	24
2.4.1. Eleştiri	24
2.4.2. Eleştirel Düşünme.....	25
2.4.3. Delphi Eleştirel Düşünme Becerisi.....	29
2.4.3.1. Yorumlama	31
2.4.3.2. Analiz.....	32
2.4.3.3. Değerlendirme.....	33
2.4.3.4. Çıkarım Yapma.....	33
2.4.3.5. Açıklama.....	34
2.4.3.6. Öz Düzenleme	35
2.4.4. Eleştirel Düşünmenin Önemli Boyutları.....	36
2.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EĞİTİM.....	40
2.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİLMESİ.....	41
2.7. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ.....	46
2.7.1. Eleştirel Dinleme/ İzleme.....	46
2.7.2. Eleştirel Okuma.....	47
2.7.3. Eleştirel Konuşma.....	49
2.7.4. Eleştirel Yazma.....	49
2.8. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ YERİ.....	50
2.8.1. Türkçe Öğretim Programında Eleştirel Düşünme.....	50
2.8.2. Türkçe Öğretim Programında Metinler ve Eleştirel Düşünme.....	52

2.9.METİN TÜRLERİ.....	53
2.9.1. Bilgi Verici Metinler.....	55
2.9.1.1. Bilgi Verici Metinlerin Özellikleri	56
2.9.1.2. Türkçe Öğretim Programında Bilgi Verici Metinler.....	57
2.9.2. Öyküleyici Metinler.....	58
2.9.2.1. Öyküleyici Metinlerin Özellikleri.....	59
2.9.2.2. Türkçe Öğretim Programında Öyküleyici Metinler.....	61
2.9.3. Şiir.....	62
2.9.3.1. Şiirlerin Özellikleri.....	63
2.9.3.2. Türkçe Öğretim Programında Şiir.....	64
2.10. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	65
2.10.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	65
2.10.1.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	65
2.10.1.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	69
2.10.2. Metin Türleri İle İlgili Araştırmalar.....	71
2.10.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	71
2.10.2.1. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	72
BÖLÜM III.....	73
3. YÖNTEM.....	73
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	73
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	73
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	74
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	75
BÖLÜM IV.....	78
4. BULGULAR	78

BÖLÜM V	88
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	88
5.2. ÖNERİLER.....	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	103
EK-1.....	104
EK-2.....	139
EK-3.....	144
ÖZ GEÇMİŞ.....	147

TABLolar LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 3.1. Örneklem Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	73
Tablo 4.1. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	78
Tablo 4.2. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Yorumlama Beceri Alanı Düzeyleri...	78
Tablo 4.3. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Analiz Beceri Alanı Düzeyleri.....	79
Tablo 4.4. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Beceri Alanı Düzeyleri	80
Tablo 4.5. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Çıkarım Beceri Alanı Düzeyleri.....	80
Tablo 4.6. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Açıklama Beceri Alanı Düzeyleri.....	81
Tablo 4.7. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Öz Düzenleme Beceri Alanı Düzeyleri.....	82
Tablo 4.8. Eleştirel Düşünmenin Beceri Alanlarına Ait Puanlara Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	83
Tablo 4.9. Eleştirel Düşünmenin Yorumlama Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	83
Tablo 4.10. Eleştirel Düşünmenin Analiz Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	84
Tablo 4.11. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirme Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	85
Tablo 4.12. Eleştirel Düşünmenin Çıkarım Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	85
Tablo 4.13. Eleştirel Düşünmenin Açıklama Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	86
Tablo 4.14. Eleştirel Düşünmenin Öz Düzenleme Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	87

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1. Düşünme Türleri ve Becerileri.....	12
Çizelge 2.2. Delphi Projesinde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri	31
Çizelge 2.3. Olağan Düşünme ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması	36
Çizelge 2.4. Yüksek Seviye Düşünme Becerileri.....	43
Çizelge 3.2. Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Metin Türlerine Göre Dağılımları.....	74



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Düşünme Becerileri.....	13
Şekil 2.2. Dört Çeyrek Daireli Zihinsel Tercih Modeli.....	23



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, kuramsal açıklamalara, araştırmanın amacına ve önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Günümüzde artarak devam eden bilim ve teknolojideki gelişmeler, toplumsal ilişkilerin her geçen karmaşık hale gelmesi, eğitim anlayışını ve yöntemlerini etkilemektedir. Bireyin üst düzey becerileri kazanması, eğitimin başlıca amaçları arasındadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2005: 6) yer aldığı gibi; “dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi” Türkçe programının genel amaçları arasındadır. Türkçe derslerinde yer alan metinlerin belirlenen amaçlara uygun olması zorunluluğu vardır. Çünkü Türkçe derslerinin en önemli aracı, ders kitaplarında yer alan okuma metinleridir. Eleştirel düşünme tutum ve becerilerini geliştirmede seçilen metinlerin önemi büyüktür.

Ders kitaplarında düşünce, duygu ve olay ağırlıklı metin türleri bulunmaktadır (Ünalın, 2001). Düşünce ağırlıklı metinlerde bir düşüncenin doğrulanması, savunulması ya da bir düşünceye karşı çıkılması söz konusudur. Bu tür metinlerde yazarın düşünceleri, görüşleri, hayata bakışı rahatlıkla görülebilir. Olay ağırlıklı diye sınıflandırılan öyküleyici metinlerde yazarın kimliği arka planda kalmaktadır. Öyküleyici metinlerde olay ve kahramanlar öne çıkmış gibi görünse de okuyucu, metni yazarın penceresinden ve yazarın öncelikleri doğrultusunda görmektedir. Yazarın dünya görüşü, yaşam felsefesi, kişilik yapısı ve ruhsal durumu okuyucuyu ister istemez etkilemektedir. Eğer okuyan kişi yazarın kişisel önceliklerinin ve düşüncelerinin bilincinde olmazsa metin okuyucuyu farklı düşüncelere yönlendirebilir.

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir. “Günümüz yaşamı bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını gerektirmekte ve onları kendi düşüncelerinin farkında olmaya zorlamaktadır. Çağdaş toplumların kendi düşünme sürecinin farkında olan, eleştirel ve bilimsel düşünebilen bireylerden oluşması

beklenmektedir. Çünkü eleştirel ve bilimsel düşünebilen bireylerin oluşturduğu toplumların gelişmişlik düzeylerinin artacağı bilinmektedir” (Zayif, 2008).

Düşünürlere göre; yaşadığımız bu bilgi çağında, eğitimin en temel amaçlarından biri hiç şüphesiz düşünebilen, anlamlandırabilen, sorgulayabilen, çıkarım yapabilen, sorun çözebilen ve bilgi üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde eğitim programlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim programların günümüz eğitim yaklaşımlarına ve bilimsel gelişmelere dayalı olarak geliştirilmeleri gerekmektedir. Ülkemizde hazırlanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda; “Türkçe dersini doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır” (MEB, 2006) ifadeleri yer almaktadır.

İletişim araçlarının en ücra yerlere kadar ulaşması dünyada meydana gelen olayların izlemesinin anlık düzeye inmesine, insanların özellikle televizyon, cep telefonu ve internet aracılığıyla her geçen gün farklı kaynaklardan gelen yoğun bilgi akışına maruz kalmaktadırlar. Bilgiye ulaşma yollarının artması sebebiyle farklı fikir, düşünce veya ideolojilerin diğer insanlara ulaştırılması, reklam ve propagandalarının yapılması yaşadığımız çağda oldukça kolaylaşmıştır. Hal böyle olunca maruz kalınan bilgi akışı içerisinde hangi bilgilerin doğru veya gerçek, hangilerinin güvenilir olduğunu anlamak da giderek güçleşmektedir (Akar, 2007). Benzer nitelikteki sorunları insanlar günlük işlerini gerçekleştirirken de yaşamakta ve sık sık şu sorularla karşı karşıya kalmaktadır: “Ne yapacağıma ve neye inanacağıma nasıl karar verebilirim? İzlediğim programın ne kadarı doğruluğu yansıtıyor? Duyduğum, gördüğüm veya okuduklarımın doğruluğuna nasıl inanabilirim? Hangi ürünü seçmeliyim? Hangi partiye oy vermeliyim? gibi...”

Küreselleşen dünyanın artan seçenek ve çeşitliliği arasında hemen her gün benzer nitelikte pek çok soru, bireylerden en doğru cevabı bulmalarını beklemektedir. En doğru cevabı bulabilmek ise bireylerin üst düzeyde eleştirel düşünebilme becerisine sahip olmalarına bağlıdır (Ennis, 1996; Akt: Akar, 2007). Eleştirel düşünebilen bireyler, karşılaştıkları herhangi bir duruma farklı bakış açılarıyla bakabilirler, başkalarının düşüncelerini ve bakış açılarını sorgulayarak altta yatan niyetlerin farkına varabilir, karşılaştıkları olayları sorgulayarak bu olaylar arasındaki ilişkileri analiz edebilirler. Maruz kaldıkları iddiaların ne kadar güvenilir olduğunu test ederek, iddialarda yer alan çelişki ve tutarsızlıkları ortaya çıkarabilirler. İyi gözlem yaparlar ve gözlemlerinden doğru çıkarımlar

yaparak, elde ettikleri gözlemlerin doğruluğunu muhakeme ederek duyduğu bilgileri test edebilme özelliklerine sahiptirler.

Türkçe Programının ilgili maddesinde yer alan “Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır” (MEB; 2006: 56) ifadesi yer alsa da okullarda kullanılmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bu özelliğin çok fazla önemsenmediği gözlenmektedir. Öğretmenlerin metinleri işlerken yöntemleri kullanmadaki başarısı, metinlerdeki bu eksiklikleri kapatma fırsatı vermesine karşın öğretmenlerin yöntem bilgisinin de yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Metinlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmadaki katkısının incelenmesi Türkçe eğitimi alanı için önemli bir konudur. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında metinler tek başına yeterli olmadığı için Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek ders davranışlarına sahip olması beklenir.

Yaşadığımız çağın eğitim anlayışında; eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusu oldukça önemli bir yere sahiptir. Uygulanan çağdaş eğitim süreçleri sonunda, bireylerin çok yönlü düşünebilmeleri, karşılaştıkları olayları araştırabilmeleri ve olayları sorgulayabilmeleri, karşılaştıkları durumlarla ilgili farklı fikirler üretebilmeleri, doğru analiz yapabilmeleri, yeni durumlara kuşkuyla yaklaşabilmeleri hedeflenmekte ve bireylerin eleştirel bakış açısına sahip olmaları amaçlanmaktadır.

“Günlük yaşamımızdaki düşünme şeklimiz çoğunlukla eleştirel değildir. Bu sebepten dolayı gün içerisindeki düşüncelerimiz ortamdan ortama, konuya duyulan ilgiye hatta doğruluk, geçerlilik ve imkânlar göre hatalı olabilir. Eleştirel düşünme kendi düşünmemiz üzerine de düşünmemizi sağlar” (Dombaycı, Ülger, Gürbüz ve Arıboyun, 2011: 7).

Bu çalışma ile amaçlanan metin türlerinin 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: “Öyküleyici, bilgi verici ve şiir türündeki metinlerin, 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri üzerindeki etkisi nasıldır?”. Bu genel problem cümlesi doğrulusunda oluşturulan alt problemler ise şöyledir:

- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri nasıldır?

- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “yorumlama” beceri alanı puanları nedir?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “analiz” beceri alanı puanları nedir?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “değerlendirme” beceri alanı puanları nedir?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “çıkartım” beceri alanı puanları nedir?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “açıklama” beceri alanı puanları nedir?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “öz düzenleme” beceri alanı puanları nedir?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri; eleştirel düşünmenin beceri alanlarında (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkartım, açıklama, öz düzenleme) farklılıklaşmakta mıdır?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “yorumlama” beceri alanında farklılıklaşmakta mıdır?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “analiz” beceri alanında farklılıklaşmakta mıdır?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “değerlendirme” beceri alanında farklılıklaşmakta mıdır?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “çıkartım” beceri alanında farklılıklaşmakta mıdır?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “açıklama” beceri alanında farklılıklaşmakta mıdır?
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “öz düzenleme” beceri alanında farklılıklaşmakta mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışma ile temelde amaçlanan metin türlerinin 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Ders kitaplarında yer alan metin türlerinin; öğrencilere okudukları konular hakkında sorgulama yapıp yapmadıkları, bahsi geçen konular hakkında düşünüp düşünmediklerini, konunun olumlu ve olumsuz yanlarını görüp görmedikleri, konulara eleştirel bir bakış açısıyla bakıp konularla ilgili değerlendirme yapıp yapmadıkları, öğrencilerin okudukları konuların ardından kendi doğrularını buldurup buldurmadıklarını ortaya çıkarmaya çalışacaktır.

Eleştirel düşünme özellikle son yıllarda çok fazla önemsenmekte ve bu alanda yapılan çalışmalara daha fazla ağırlık verilmektedir. Bunun için gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bundan dolayı özellikle bu konu seçilmiş ve konuya dikkat çekilmek istenmiştir.

Bu araştırma sonucunda toplanacak verilerin özellikle;

- 5. sınıflarda metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmadaki etkisi üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağına;
- Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili eleştirel düşünme becerileri açısından daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılacağına,
- Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında bu çalışmada belirtilecek eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek metin ölçütlerinden yararlanılabileceğine,
- Türkçe öğretmenlerinin metin işleme yöntemi bilgisi ve uygulayışı hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını sağlayacağına,
- 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme becerileri ile örtüşme düzeyinin ölçüleceğine,
- 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında elde edilen bulgular sayesinde 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi konusunda farkındalık düzeylerinin artacağına vesile olabileceği beklenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde ders kitabı olarak okutulan Milli Eğitim Bakanlığı'na ait 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle ve Kayseri ili Talas ilçesi Rauf Denктаş Ortaokulu'nun 5. sınıflarında öğrenim gören 75 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmanın uygulama sürecinde, gönüllü katılımcı olan öğrencilerin istenmeyen etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri,
2. Seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerine, gelişim evrelerine uygun olduğu,
3. Metinlerle ilgili hazırlanan soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ortaya koyduğu,
4. Öğrencilerin kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları,
5. Araştırma için seçilen grubun belirlenen sınırlar içinde alındıkları evreni temsil ettikleri,
6. Uygulama sürecinde öğrenciler arasında olumlu ya da olumsuz etkileşim olmadığı,
7. Veri toplama araçlarının, öğrencilerin bilgisini makul seviyede ölçebilecek güce sahip olduğu görülmüştür.

1.5. TANIMLAR

Düşünme: “Tefekkür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir” (TDK, 2005: 592).

Eleştirel Düşünme: “Bilgi edinme sürecinde irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren, düşünme süreçlerini etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir” (Akinoğlu, 2001: 20).

Metin: “Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekstir. Bu anlamda yazılan her şey metindir” (TDK, 2005).

Bilgi Verici Metin: “Okuyucuya bilgi vermek, onun düşünce ve kanaatlerini değiştirmek veya kuvvetlendirmek kastıyla kaleme alınan metinlere öğretici (bilgi verici) metinler adı verilir” (Aktaş ve Gündüz, 2001: 135).

Öyküleyici Metin: “Olay ve durum anlatımına dayanan ve okuru o olayın içinde yaşatmayı amaçlayan öyküleyici anlatım biçimini kullanan metinlerdir” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 70).

Şiir: “Hayal gücü, duygusallık, uyum (ahenk) ve ölçü (vezin) gibi birtakım içerik, anlatım ve biçim özellikleriyle öteki tür edebiyat eserlerinden ayrılan, düz yazıya göre, daha çok estetik değerler taşıyan ve daha yoğun bir dikkat gerektiren bir yazı türüdür” (Oğuzkan, 1997: 212).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde konuya açıklık getirmek amacıyla; düşünme kavramı, düşünme türleri, eleştirel düşünme, metin ve metin türleri ile ilgili genel bilgilere ve benzerlik gösteren araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. DÜŞÜNMENİN TANIMI

Düşünme, insanın doğumu ile başlayıp, yaşamı boyunca devam eden doğrudan veya dolaylı olarak gelişim gösterebilen insana has bir özelliktir. İnsanı insan yapan ve onun var oluşundan bugüne kadar gelişimini sağlayan düşünme yetisidir. Düşünme insanın yaşadığı dünyadan haberdar olması demektir. Onu diğer tüm canlılardan ayıran bu üstün özellik sayesinde bugün insanlık her alanda ilerleyebilmiş ve hızlı şekilde de ilerlemeye devam etmektedir.

Düşünme konusunda Aristo'dan günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak yine de bugün bile düşünmenin ne olduğu konusunda tam bir anlaşmaya varılamamıştır. Farklı bilim adamları birbirinden değişik tanımlar yapmışlardır (Kazancı, 1989: 9). Bu durumun nedeni düşünme kavramının olabildiğince karmaşık bir yapıya sahip olması ve tam olarak açıklamasının yapılamamasından kaynaklanmaktadır.

Thomson (1969; Akt: Demir, 2006: 16)'a göre düşünme, “içe dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü, hatırlama, zihinde arayıp bulma, hayal kurma, hayali düşünme, imgeleme, uyarma ve dikkat çekme amacına yönelik zihinsel süreç, belirli bir şeye ya da şeylere inanma, inanç anlamına gelen süreç, akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç durumlarını anlatmak için kullanılmaktadır”.

Düşünmenin tanımlarına bakıldığında, bu tanımlardan bazılarının aklın anlamlandırılmaya yönelik bağımsız, kendine özgü bir işlevi olarak tanımlandığı, bazılarının ise bireyin problem çözmeye yönelik disipline edilmiş zihinsel bir süreç olarak ifadelendirildiği görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

TDK Türkçe sözlüğünde ise düşünme “düşünmek işi, tefekkür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak tanımlanmıştır (TDK: 2005: 592).

Dewey de (2004: 176-179) Demokrasi ve Eğitim adlı kitabında düşünmenin zihni kullanan ve zihni ödüllendiren bir eğitim yöntemi olduğunu belirtir. Ona göre düşünme, gelişime açık bir deneyim yöntemidir. Hiç kimse daha önce hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmadığı konular hakkında düşünemez. Okullarda verilen eğitim de deneyim ve düşünceden ayrılamaz. Düşünme süreçlerinden bağımsız olarak geliştirilen beceriler hiçbir amaç taşımaz.

Cüceloğlu (1997: 243) düşünmeyi şöyle tanımlanmıştır: “İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır”. Özden (2008: 139) ise düşünmeyi “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş” şekli olarak tanımlamıştır.

Paul (1995; Akt : Demir, 2006: 16)’a göre düşünme; fikirleri şekillendirmek, sonuçlara ulaşmak vb. için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir; düşüncenin mantıksal dizisini içeren akıl yürütme, neyin bilindiğinden ya da varsayıldığından başlamak ve çıkarımlar yoluyla kesin bir sonuca ilerlemek; bir konu üzerine kişinin geriye dönen düşüncelerini yansıtmak ve derin ya da sessizce sürdürülen düşünmeyi akla getirmek; eksik ya da kesin olmayan kanıt temelinde akıl yürütmeyi speküle etmek ve oluşturulan görüşlerin tahmini karakterini vurgulamak; bir sonuca ulaşmak için konunun kapsamlarını özenli olarak düşünmektir.

Düşünme, “zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği; zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma; tasarlama, anımsama şeklinde açıklanmaktadır” (TDK, 2005). Kazancı (1989: 12) ise düşünmenin “bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümünü” kapsadığını belirtmektedir. Düşünme genel olarak “bilgi, beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreç” olarak kabul edilmektedir (Gibson, 1998; Akt. Demir, 2006: 16).

Verilen tanımlarda düşünmenin zihin işlevleri olarak açıklandığı söylenebilir. Düşünme olabildiğince karmaşık zihinsel işlevleri gerektirmektedir. Ancak düşünme, her zaman başarılı ve etkili bir biçimde gerçekleşmeyebilir. Chaffee (2000: 12), başarılı bir

düşünmenin yaşantımızdaki kararları ve eylemlerimizi belirleyen amaçlara ulaşarak ve zekice kararlar vererek daima var olan problemleri çözerek mümkün olduğunu söyler.

Çağdaş psikologlar düşünmenin bir problemin farkına varılmasıyla başladığını ileri sürerler. Kişi, karşılaştığı herhangi bir olay hakkında zihnini aydınlatamamışsa ve bu olay onu fiziksel veya zihinsel olarak rahatsız ediyorsa düşünme başlar. Bundan sonra düşünme sorunun çözümü için bir amaç haline dönüşür (Kazancı, 1989: 11).

Düşünme, aslında her zaman yukarıdaki tanımlarda anladığımız şekliyle gerçekleşmez. Fisher (1990), düşünmenin değişik şekillerde olduğunu ifade ederek, günlük yaşamın içinde kullanılan düşünmenin bilinçli bir düşünme olmadığını belirtmiştir. Bu tür düşünmenin gerisinde otomatik bir düşüncenin varlığı olduğunu, bilinçli düşünmenin ise kişiyi belli bir amaca ya da sonuca götüreceğini ileri sürmektedir. Zihnin eleştirel düşünebilmesi, yaratıcı gücünün ortaya çıkması, akıl yürütebilme kabiliyetinin ortaya konması, yeni fikirler üretebilmesi bilinçli düşünme becerisidir. Bir problemle karşılaştığı zaman, problemin varlığını ortaya koyma ya da problem çözme, problem için bir karar verme ya da problem anlamaya çalışma gibi her türlü zihinsel faaliyet bilinçli düşünmenin içinde yer alır. Bu tür düşünmeyle bireyler yaşamı anlamlandırır. İster bilinçli, isterse günlük yaşamın içinde olsun düşünme, sosyal ortamda gerçekleşir; çevre ve kültür tarafından etkilenecek biçimlenir.

Düşünmenin bu kadar önemli olmasının sebeplerini Kazancı (1989: 24) şöyle açıklamıştır:

- Düşünme insanı belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı, kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan korur. İnsana, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine, eylemlerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.
- Düşünme, hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynar.
- Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı olarak, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar. En basit işten en karmaşığınaya kadar, ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.

- Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, gelişen her kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı oranında geliştiği bilimsel bir gerçektir.

Tarih boyunca düşünme üzerine yapılan tartışmalar, onun değişik yönlerinin tanınmasına fırsat vermiştir. Düşünme sözcüğüne bakış 20. yüzyıla kadar çok daha farklıyken 20. yüzyılda düşünmeyle ilgili tartışmalar yeni bir boyut kazanmıştır. Yirminci yüzyıl öncesi düşünme, sağlam ve köklü bir mantık bilgisine dayandırılmış; bireylerin düşünmedeki başarısı, çözebildiği problem sayısı ile ölçülmüştür.

Sonuç olarak; tüm bu tanımlamalar ışığında düşünme için henüz tam bir tanımlamanın yapılamadığı, bununla birlikte bu tanımlamaların giderek yaygınlaştığı söylenebilir. Düşünebilen tek varlık insandır. İnsan, düşünmeyi açıkça ortaya koyduğunda; nesnelere, kişileri, olguları, kavramları ya da bunların meydana getirdiği daha karmaşık bütünleri algılaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle düşünüldüğünde düşünme; bireylerin söylemek veya yapmak istediği her şeyin zihinsel bir sürecidir denilebilir.

2.2. DÜŞÜNME TÜRLERİ VE BECERİLERİ

Bu başlık altında düşünme türleri ve becerileri konusu incelenecektir. Biliyoruz ki düşünme becerilerinde ve düşünme türlerinde de düşünmenin tanımında olduğu gibi ortak bir görüş yoktur. Düşünme türleri arasında en çok bilinenler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme, karar verme ve bilimsel düşünme sayılabilir. Yalnız bu düşünme türleri birbirinden bağımsız olan zihinsel süreçler değil aksine birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde birbiri içine geçmiş zihinsel etkinlikler bütünüdür (Kürüm, 2002: 18).

Özden (2008), yaygın düşünme türlerini;

- Eleştirel düşünme,
- Problem çözme,
- Analitik düşünme
- Okuduğunu anlama, yazma,
- Tümevarım, tümdengelim,
- Bilimsel düşünme,
- Yaratıcı düşünme
- Yaratıcı problem çözme

- Düşünme ve ilişkisel düşünme olarak saymaktadır.

Bruning ve arkadaşları (1995) ise düşünme türlerini dörde ayırarak aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır;

- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- Karar verme
- Sorun çözme

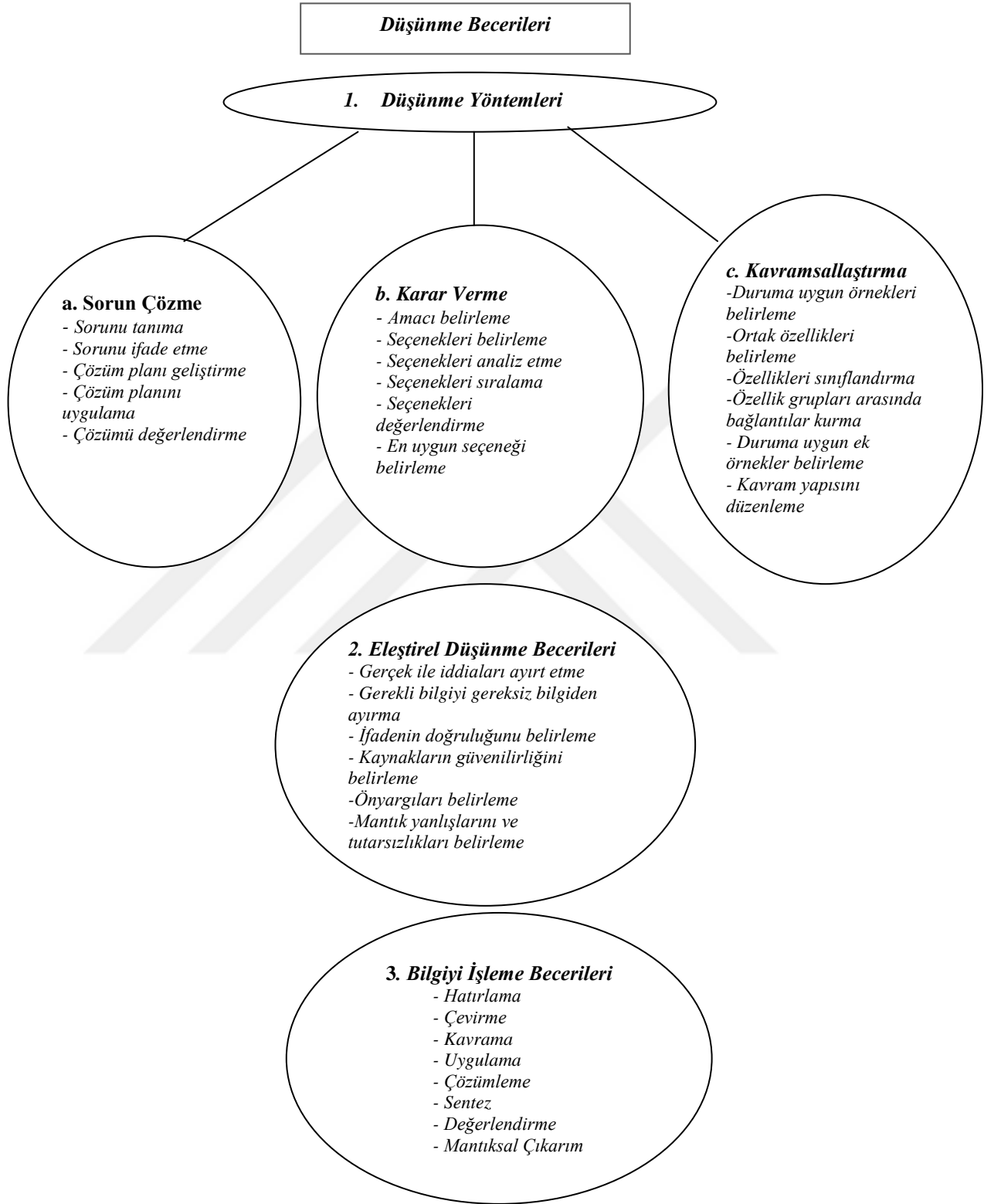
Düşünme türlerinin amacını ve düşünme becerilerini ise çizelge 2.1.' de açıklamışlardır. (Akt: Kürüm, 2002: 16).

Çizelge 2.1. Düşünme Türleri ve Becerileri

Düşünme Türü	Amacı	Düşünme Becerileri
Eleştirel Düşünme	Karşıt durumların ya da düşüncelerin açıklığını değerlendirmek	Bir durumu ya da fikri tanımlama, karşıt görüşleri analiz etme, kanıtları değerlendirme
Yaratıcı Düşünme	Yeni düşünceler üretmek, yeni ürünler geliştirmek	Düşünceleri saptanma, sorunu yeniden yapılandırma, olasılıkları belirleme
Karar Verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Var olan bilgiyi düşünme, seçenekleri tanımlama ve karar verme
Sorun Çözme	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm yolu bulmak	Bir strateji tanımlama, anlatma, seçme, uygulama ve değerlendirme

Bu çizelgeye göre; karşılaşılan karşıt durumların ya da düşüncelerin açıklığını değerlendirebilmek, bir durumu ya da fikri tanımlayabilmek, karşıt görüşleri analiz edebilmek eleştirel düşünme becerisidir. Yeni düşünceler üretmek, geliştirmek, olasılıkları belirlemek ve düşünceleri saptayabilmek yaratıcı düşünme becerisidir. Karar verme becerisi ise; bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak, varolan bilgiyi düşünme, seçenekleri gözden geçirip karara ulaşma becerisiyken sorun çözme becerisi bir sorunla karşılaşıldığında varolan soruna çözüm yolu bulma, soruna yönelik strateji geliştirme, seçme ve uygulama becerisidir.

Beyer ise düşünme becerilerini Şekil 2.1.'deki gibi sınıflamıştır (Beyer, 1988:142).



Şekil 2.1. Düşünme becerileri (Kaynak: Beyer, Barry, Developing a scope sequence for thinking skills instruction. Educational Leadership, 1988, s. 27)

Güneşli (2012: 132)'e göre ise düşünme, “zihnimizin sınırsız bir becerisidir ve zihnimizde uygulanan işlem ve süreçlere göre çeşitli türlere ayrılmaktadır”. Bunlara düşünme türleri denilmektedir. Eğitim programlarında daha çok temel düşünme becerilerini içeren, önemli görülen ve yaygın kullanılan türlere yer verilmektedir. Bu düşünme türlerini; Tümdengelim düşünme, tümevarım düşünme, anolojik düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme, altı şapkalı düşünme, klinik düşünme, süreçsel düşünme, etkileşimsel düşünme, koşulsal düşünme, öyküsel düşünme, yararlı düşünme olarak sınıflandırabiliriz.

Sonuç olarak gerek tanımlamalar gerekse yukarıdaki tablolardan da çıkan sonuç düşünme türleri, becerileri ve şekilleri üzerine ortak bir kabulün olmadığı gerçeğidir. O zaman düşünmenin kendi içinde karmaşık bir yapısı vardır ve bütün bu beceriler bir bütünlük içindedir. Bu yüzden bu beceriler kesin çizgilerle birbirinden ayıramamaktadır demek yanlış olmayacaktır.

2.2.1. Eleştirel Düşünme

Düşünme türleri başlığı altında yer alan eleştirel düşünme alt başlığının ana değişkenimiz olması sebebiyle eleştirel düşünme konusu 2. bölüm 2.4. ile başlıklandırılarak eleştirel düşünme kavramı ve analizi ana başlığı altında açıklanmıştır.

2.2.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık “varolan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünme çizgisini kırma ve yeni bir düşünme çizgisi ortaya koymaktır”. Aynı zamanda belli bir problem için alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmaktır. Yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen bir teknik veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıt bulma yaratıcılık olarak tanımlanmaktadır (Rıza, 2000).

Yarım asırdan beri, farklı yaklaşımlarla izahı yapılmaya çalışılan yaratıcılık kavramının, bugün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımına rastlamak mümkün değildir. “Tarihsel gelişim içerisinde, kavramla ilgili olarak, psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş,

ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde ortaya çıkarılamamıştır” (Gow, 2000:33; Birinci, 2008: 44).

Yaratıcılık bir tefekkür biçimidir. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde bulunmaktır. İnsanın yaratması, var olanın yeni durumlara uyarlanması; yeni ve değişik bir fikir ya da durum üretmesi ile olmaktadır (Özden, 2008: 174). Üstündağ (2005: 77), yaratıcı düşünmeyi “daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurmak” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim terimleri sözlüğünde yaratıcı düşünme, “buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan tefekkür biçimi” şeklinde açıklanmaktadır. Yaratıcı düşünmeyle var olandan yola çıkarak yeni bir şeyler üretme hedeflenmektedir. Bu düşünme türünde hayal gücü olmazsa olmazdır ve bireyleri pek çok olası yanıt, çözüme ya da düşünceye götürmektedir. Yaratıcılık bireyde doğuştan itibaren bulunan bir beceridir. Bu becerinin uygun ortamda ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Ülgen’e (1995; Akt: Üstündağ, 2005) göre; yaratıcılık bir süreç ve ürün olarak ele alındığında şu özellikleri gösterir:

- 1- Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır; ürünün tamamı özgün olabileceği gibi, özgün ürünlerden yeni bir ürün oluşturma şeklinde de olabilir.
- 2- Olgular arasında ilişki kurma yeteneği düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.
- 3- İster bilim isterse sanat dalları olsun, her alanının kendine özgü, kendi içinde sistemi olan sembolleri ve bu sembolleri içeren araçlar vardır. Özgün bir ürünün oluşabilmesi için, bireyin ilgilendiği alandaki sembol ve araçları çok iyi öğrenmiş olması, birleştirmede etkili olması beklenir.
- 4- İş, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde, sürekli ilgi ve özenle yapılmalıdır. Birey amacı doğrultusunda işine yoğunlaşabilmelidir.
- 5- Birey hayal kurmamalı ancak işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.
- 6- Yaratıcı düşünmenin ne zaman ortaya çıkacağı önceden kestirilemez. Bireye bol gereç, istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir. Özgün ürün birdenbire ortaya çıkabilir.
- 7- Yaratıcılık algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür.

Kazancı (1989: 32-34), yaratıcılığı ortaya çıkaran etmenleri; psikolojik etmenler, toplumsal-çevresel etmenler ve eğitsel etmenler olarak ayırmaktadır. Yaratıcı düşünme buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir tefekkür biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılıkta, verileri akıllıca düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma, yaratıcılıktır. Genel olarak yaratıcılık; “sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm arama ve kestirimde bulunma” olarak tanımlanmaktadır (Torrance, 1966; Akt: Kaloç, 2005: 35).

Hermann’ın yaratıcılıkla ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

- Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir. Yaratıcılık insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir.
- Yaratıcı sayılmak için bir dahi olmak gerekli değildir.
- Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir, geliştirilebilir (Akt: San, 2002).

Yıldırım (1993; Akt: Kürüm, 2002: 20)’a göre; yaratıcı düşünmenin gelişmesi için gerekli tutumlar şu şekilde sıralanabilir:

- Farklı olabilmeyi göze alabilme,
- Çabuk karar vermeme,
- Esnek düşünebilme,
- Hızlı akıl yürütme,
- Konuya çabuk odaklanabilme,
- Yüksek özgüven,
- Mükemmeliyetçi olma,
- Her şeyi siyah beyaz görmeme,
- Mizah duygusuna sahip olma,
- Hayal gücünü kullanabilme.

Yaratıcı düşünmeye sahip olan bireylerin gösterdiği tutum ve beceriler incelendiğinde; bu bireylerin, diğer bireylere nazaran daha esnek oldukları, karşılaştıkları yeni durumlara daha hızlı uyum sağlayabildikleri, alışılmışın dışında farklı ürünler üretebildikleri, olaylara farklı açılardan bakabildikleri, olaylara mizahi yönden bakabildikleri söylenebilir.

Yaratıcı olabilmek için; öncelikle kişinin kendine güven duyması, özgür düşünebilmesi, alışılmış kalıp ve yargıları aşması ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabilmesi için gerekli ortamın ve özgürlüğün sağlanmış olması gerekmektedir.

2.2.3. Sorun Çözme

Bir diğer düşünme türü de sorun çözmedir. Dewey sorunu, “insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey” olarak tanımlamaktadır (Gelbal, 1991, s.167; Akt: Kürüm, 2002: 23). Başka bir yerde de sorun, “bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karışlaştığı çatışma durumu” olarak tanımlanır (Kazancı, 1989:27). Sorun çözme, istenilen hedeflere ulaşabilmek için en doğru ve en uygun araç ve davranışları seçenekler arasından seçmek ve belirlediği seçeneği uygulamak olarak açıklanmaktadır.

Günlük yaşamında her birey pek çok sorunun çözümünüyle uğraşır. Bunların bazıları sorun olarak adlandırılmadan ve hatta sorun olduğunun farkına bile varılmadan çözülürken, bazıları da çözümü için yoğun çabalar gerektiren sorunlar niteliğindedir. Hangi nitelikte olursa olsun karışılaşılan her bir sorunun çözümü düşünmeyi gerektirir (Yıldırım, 1999: 99; Akt: Kürüm, 2002: 23)

Sorunu aşabilmek için her şeyden önce onun farkında olmak ve onu bir engel olarak düşünmek gerekmektedir. İnsan yaşadığı dünyayı tanımaya başladığı andan itibaren yaşamında pek çok sorunla karışlaşmaktadır. Sorunlarını çözebilmek için belli bir düşünsel çaba harcamaktadır. Bu nedenle düşünsel bir etkinlik olarak tanımlanan sorun çözme kimi kuramcılar tarafından bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Kürüm, 2002: 22). Sorun çözme üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren bir süreç olarak karışımıza çıkmaktadır. Sorun çözme sürecini bireysel durumlar da etkilemektedir (Kazancı, 1989: 28).

Eleştirel düşünme ile sorun çözme birbirine olabildiğince yakın iki kavramdır. Bazı eğitimciler eleştirel düşünmeyi sorun çözmeyle eş anlamlı olarak kabul etmektedir (Karadeniz, 2006: 38). Aslında eleştirel düşünme, sorun çözme de içine alan kişisel bilgi

ve becerilerden oluşan zihinsel bir süreçtir. Eleştirel düşünmenin başlayabilmesi için sorun çözmede olduğu gibi bireyin her şeyden önce problemin varlığının farkına varması gerekmektedir.

Paul ve Elder (2008), etkili sorun çözebilen bir kişi olabilmek için şunlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedirler:

- İlk olarak hedefleri, amaçları ve gereksinimleri düşünüp, bunları düzenli bir şekilde yeniden ortaya koyma davranışı,
- İkinci olarak sorunları tek tek ele alma ve problemi mümkün olduğunca açıkça ve net bir şekilde ifade etme davranışı,
- Üçüncü olarak çözebilecek sorunlar üzerinde yoğunlaşma davranışı,
- Dördüncü olarak sorunu çözmek için gerekli bilgiye sahip olma davranışı,
- Beşinci olarak toplanan bilgiyi analiz etme ve yorumlama davranışı,
- Altıncı olarak eylem seçeneklerini belirleme. Kısa ve uzun vadede neler yapabileceğini belirleme davranışı,
- Yedinci olarak seçeneklerinizi, içinde bulunulan durumun üstünlük ve kısıtlılıklarını dikkate alarak değerlendirme davranışı,
- Sekizinci olarak sorunla ilgili olarak stratejik bir tavır belirleme davranışı,
- Dokuzuncu ve son olarak gerektiğinde soruna ilişkin stratejiyi, analizi ya da probleme ilişkin ifadeyi değiştirebilme davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sorun çözme becerisi, eğitimde öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir. Sorun çözme yönteminin, eğitimde kullanılması ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesi mümkündür. Çünkü bu yöntem, öğrencilere geniş bir bakış açısı kazandıracaktır. Böylece sorun çözme yöntemi, birçok eleştirel düşünürün yetişmesini sağlayabilir.

Özden (2008: 158–159) sorun çözme becerisinin; öğrencilerin karar verme yeteneğini geliştirdiğini, eleştirel düşünmeye yardımcı olduğunu, aktif katılım sağladığını, geniş ilgi ve merak uyandırdığını, problem çözme sürecinin alışkanlık haline gelmesine yardımcı olduğunu, gözlemlene, rapor verme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme ve özetleme gibi yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunduğunu, yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini, demokratik tutum ve tavırları geliştirdiğini ileri sürmüştür.

Sonuç olarak, sorun çözüme eleştirel düşünmenin temelini oluşturmakla beraber öğrencilerin sorun çözüme becerilerini kazanması eleştirel düşünme yolunda atılmış önemli bir adım olarak görülmektedir.

2.3. DÜŞÜNME İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.3.1. Düşünme ve Düşünme Eğitimi

Düşünüyorum, öyleyse varım diyen ünlü rasyonalist filozof Descartes'ın da belirttiği gibi düşünme eylemi aslında insanoğlunun en büyük var olma sebebidir. İnsanlar hayatlarını düşünceleri çerçevesinde yönetmekte ve yönlendirmektedirler. Cüceloğlu (1997: 243)' na göre düşünme; "içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik, organize zihinsel bir süreçtir".

Özden (2008)'e düşünmeyi, "gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir" diye tanımlamaktadır. Kazancı (1989: 12)'ya göre ise düşünme, "bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür".

Düşünme ile ilgili tanımlardan anlaşılacağı üzere; düşünme eyleminin gerçekleşmesinde iki temel kavram önemli yer tutmaktadır. Bunlardan birincisi amaç, ikincisi ise değerlendirme kavramıdır. Düşünme eylemi bir amaca yönelik başlamakta ve bilgilerin karşılaştırılması yani zihinsel bir değerlendirme etkinliği ile devam etmektedir.

2.3.2. Sokrat Yöntemi ve Düşünme Eğitimi

Özden (2008)'in Sudman ve Bradburn (1991)'dan aktardığına göre soru sorma, "düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir". İnsanların düşünmesi, daha çok kafalarında soru işareti oluşturarak meydana gelmektedir. İnsanların zihinlerini çalıştırmaları için sorulara ihtiyaç vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Düşünme, bir konu üzerinde sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren oluşmaya başlar. Bilimsel düşünmeyi öğrenmede soru sormanın önemi büyüktür. Çünkü bilimdeki gelişmeler zihinlere takılan sorulara cevap arama sonucu gerçekleşmektedir.

İnsan zihnindeki sorular, çoğu zaman düşünme eyleminin başlangıç nedeni olmakla kalmayıp düşünme eyleminin şekillenmesini, gelişmesini sağlayan hatta eylemi sonuca

ulaştıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Amaçlı ve planlı bir düşünme sürecinin altında cevap bekleyen sorular bulunmaktadır.

Soru sorarak gerçeğe ulaşma yöntemine “sokratik” ya da “diyalektik” yöntem denir (Şahinel, 2007: 112). Sokratik soru sorma; anlamı, tarafsızlığı veya herhangi bir iddianın mantık gücünü derinlemesine irdeleyen soru sorma biçimidir. Sokratik soru sorma çok değişik yollarla yapılabilir ya da değişik düzeydeki anlamalara veya becerilere uyarlanabilir.

Düşünmeyi geliştiren en eski yöntemlerden biri Sokrat yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilere cevaplar yerine, sorular verilir. Sorulan her sorunun cevabı başka bir soruyla verilir. Yani, her bir soru bir öncekinin cevabı olduğu gibi aynı zamanda cevaplanması gereken yeni bir sorudur. Sokrat yöntemi son derece disipline edilmiş, sorgulayıcı bir akıl yürütme biçimidir. Bu yöntem kişinin sorumluluk almasını, soruları amacına yönelik olarak, konunun derinliğine doğru yönlendirmesini hedefler. Her öğrenciyi tartışmanın içine çekmek bu öğrenme yönteminin odak noktasıdır (Özden, 2008).

Bugün artık sorun bilgiye ulaşmak değildir. Sorun, alınan bilgilerin yapılandırılması ve bireyi üst düzey işlem yapmaya zorlamasıdır. İşte tam da bu nedenle okulda bilgiyi alma biçimi önemli olmaktadır. Sorgulayan ve sorgulatici bir eğitim yaklaşımı ile bilgilerin anlamlandırılması önceki bilgilerle bağlantı kurulması sağlanabilir (Çebi, 2006: 12). Tek başına hafızaya alınan yalıtılmış bilgiler öğrenci için hiçbir anlam ifade etmemektedir. Bilgi diğer disiplinlerle ilişkilendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Sindirilmiş öğrenci tipinden kurtulmak için eğitim sistemi ile birlikte öğrencilere, Sokratesçi yaklaşımla düşünme eğitimi verilmelidir. Bilgiler hazır bir şekilde öğrencilere verilmemeli, öğrencilere sorular sorularak oluşturulan tartışma ortamında öğrencilerin hedeflenen amaca ulaşmaları sağlanmalıdır.

Şaban (2002: 250–253)’ a göre eğitim sürecinin en genel amacı, bireylerin hem zihinlerini hem de karakterlerini geliştirmeye yardım etmektir. Şaban, Sokratik yöntemin faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

- Sokratik yöntem, öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini değerlendirmelerine fırsat verir.
- Sokratik yöntem, öğrencilerin sözel iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişmesine yardım eder.

- Sokratik yöntem, öğrencileri analitik ve eleştirel düşünmeye sevk eder.
- Sokratik yöntem, öğrencilerin toplumda iyi bir karaktere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlar.
- Sokratik yöntem, öğrencilerin yeni değerler ve tutumlar geliştirmelerine yardım eder.
- Sokratik yöntem, öğretimde analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyde bilişsel amaçların kazandırılmasına yardım eder.

Sonuç olarak Sokrat yöntemi ve düşünme eğitimini çocuklarımıza verebilmek için düşünen, düşündüklerini özgür bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Dolayısı ile öğrencilerimiz ancak bu şekilde öğretmeni ve ders kitaplarını birer otorite merkezi olarak görmeyecek, aktarılan bilgileri ezberlemek zorunda kalmayacak ve karşılaştıkları yeni bilgilere sorular yönelterek, elde ettikleri verilerin olumlu ve olumsuz yönlerini tespit ederek düşündüklerini analiz edebileceklerdir.

2.3.3. Dil ve Düşünce İlişkisi

Sever (2007: 27); dil kavramını “konuşurken çıkardığımız, duyarak algıladığımız ses örüntüleriyle anlatmak ya da kavrayıp yorumlamak istediğimiz anlam örüntüleri arasındaki ilişkiyi kuran yapısal bir sistem” olarak tanımlar. Aslında Sever; dilin, düşüncelerin aktarılmasında başvurulan vazgeçilmez kaynak olduğunu, düşüncelerin doğru ve tutarlı izah edilmesi gerektiğini bizlere vurgular.

Bilindiği gibi, dil ve düşünce arasındaki ilişki kopmaz bir bağ gibidir. Zamanla birbirini etkileyen, besleyen ve geliştiren iki ögedir dil ve düşünce. Dil, düşünmek için yapılmış mamur bir yoldur (Esengül, 2006: 7). Düşüncelerimiz ne kadar derin olursa olsun onları aktarmak için aynı nitelikte derin kelimeler seçmediğimizde yeterli anlamı taşıyamazlar. Düşünceleri eyleme dönüştüren dildir ve dil doğru kullanılıp güzel bir ifadeyle açıklandığında anlam kazanır.

İnsanın sözlü ve yazılı ifadeleri algılama yetisi ile dilini kullanma becerisi arasında doğru bir orantı vardır. Kişi dilini ne kadar iyi bilir ve kullanırsa karşısına çıkan iletileri o denli hızlı, doğru ve pürüzsüz anlamlandırır. Bireyin mesajları doğru algılamasını ve yorum kabiliyetini geliştirir, olaylara değişik açılardan bakmasını sağlar (Günay, 2007: 9). “Düşüncenin yazılı veya sözlü olarak doğru bir biçimde dile getirilebilmesi anadiline olan

hâkimiyetle ilgilidir. Anadilini iyi bilmek dile hâkim olmak, aynı zamanda düşünceye hâkim olmak demektir” (Pilancı, 2008: 24).

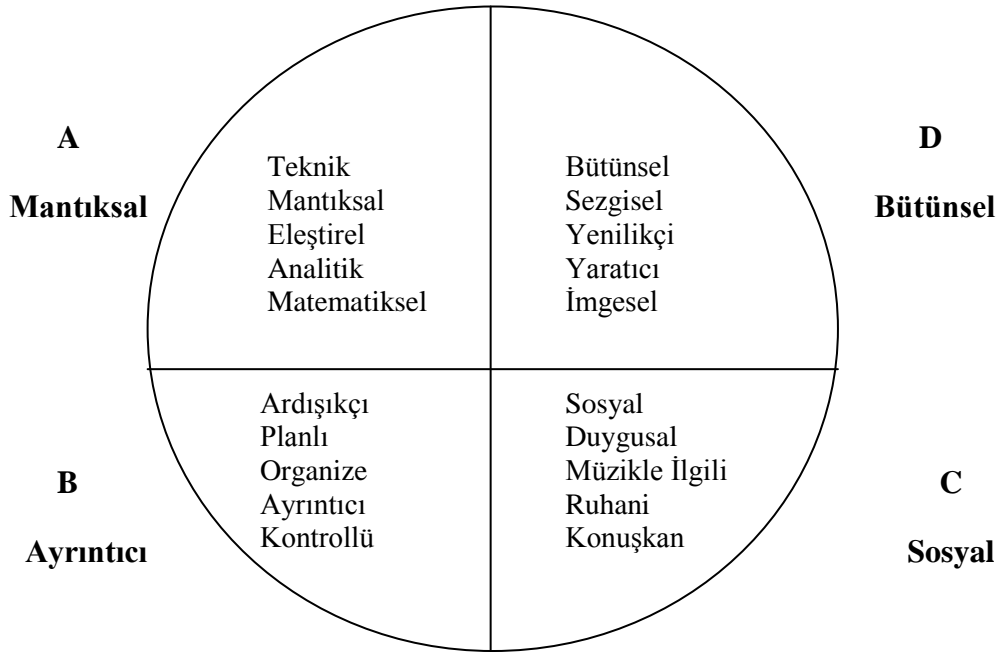
Sonuç olarak düşünmeyi öğrenen bireylerin, düşündüklerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmeleri için dilin kurallarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Düşünceler yoluyla dış dünyayla dil sayesinde buluşmakta ve doğru bir düşünme eyleminin başlangıç noktası olarak beynimizi görmektedirler.

2.3.4. Düşünme Eylemi ve Beyin

Düşünme eylemi, beynin sağ ve sol loblarının işleyişiyle can bulur. Çeşitli düşünme becerileri, beynin çeşitli etkinlik alanlarında gün yüzüne çıkar. Avcı ve Yağbasan (2008: 3), “sağ ve sol olmak üzere iki yarı küreden oluşan beynimizde her yarı küre farklı işlevlerden sorumludur. Her yarı küre farklı fonksiyonların merkezi olmasına rağmen beyin fonksiyonlarını yerine getirme sürecinde birbirlerine katkı sağlarlar. Beyin bir bütün olarak işlevlerini yerine getirir. Beyindeki en sıradan işlem sürecinde bile, beynin çok sayıda bölgesi birbiriyle koordinasyon halinde çalışır” demektedir.

Bilgi ve becerilerimizin merkezi olan beynimiz sağ ve sol olmak üzere iki yarımküreden oluşur. Beyin yarımküreleri farklı işlevlerden sorumludur. Yoğun bir sinir ağı demetinden oluşan korpus kallosum ağ demeti, beynin sağ ve sol lobu arasında sürekli bilgi alışverişinin yapılmasını sağlayan bir köprü vazifesi görmektedir (Avcı ve Yağbasan, 2008).

Hermann (1996) tarafından geliştirilen dört çeyrek bütün beyin modelinde, beyin zihinsel özelliklerine göre belirlenmiş ve A,B,C,D harfleriyle simgelenen dört kısma ayrılmıştır. Buna göre: A çeyreği (sol yarı küre) mantıksal, analitik ve gerçeğe dayalı bilgileri kapsayan aktiviteleri tercih eder; B çeyreği (sol limbik sistem) organize, planlı ve ayrıntılı bilgileri düzenler; C çeyreği (sağ limbik sistem) sosyal, duygusal ve kişisel hisleri içerir; D çeyreği (sağ yarı küre) ise bütünsel ve kavramsal yaklaşımla düşünür (De Boer ve Bothma, 2003; Akt: Avcı ve Yağbasan, 2008: 8).



Şekil 2.2. Dört çeyrek daireli zihinsel tercih modeli (Kaynak: Özden, 2005:80)

İnsan beyni dört çeyreğe ayrılmakta ve her bir çeyrek farklı zihinsel işlevleri içermektedir. Örneğin, beynin A çeyreğini başat olarak kullanan kişiler mantıksal, olgusal, analitik ve elştirel düşünürken, beynin D çeyreğini kullanan kişiler sezgisel, yenilikçi, sentezci ve yaratıcı düşünüyor demektir. Eğitim ve öğretim ortamında bireylerin farklı düşünme eğilimlerinin bilinmesi, eğitim öğretim sürecinin onların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, bu eğilimler yönünde yönlendirilmeleri ve zayıf yanlarının geliştirilmesi bakımından önemlidir (Çetin, 2008: 19).

Beynimizin sol yanı; “matematik, dil, mantık, irdelemek, yazmak ve diğer benzeri faaliyetleri ele almaktayken sağ yanı ise; hayal gücü, renk, müzik, ahenk, hayal kurmak ve diğer benzeri faaliyetleri” ele almaktadır (Buzan, 1998: 26). Buzan (1998: 27), Ornstein’in araştırmasından hareketle beynin zayıf yanının kuvvetli yanıyla birlikte çalışmaya teşvik edilmesiyle zihnin iki misli etkili performans sergileyeceğini belirtmektedir. Ayrıca Buzan (1998: 27), MarkRosenzweig ve arkadaşlarının araştırmalarında beynin yaşlandıkça düşüğe geçtiğini ispatladıklarını da ifade etmektedir. “Bir kuşun uçabilmesinin iki kanatla mümkün olması gibi etkili öğrenme için beyin loblarının her ikisinin dengeli gelişimine ihtiyaç vardır” (Gürel, 2006: 33). Bu bulgulardan hareketle, düşünme eyleminin genç yaşlarda yani eğitim öğretim çağında öğretilmesinin daha verimli olduğu ve beynin düşünme eylemini gerçekleştirirken sağ ve sol lobun işbirlikli harekete geçirilmesi gerektiği yargılarına varmak yanlış olmayacaktır.

Eğitim sisteminden beklenen bireylerin, beyinlerinin tüm melekelerini kullanma ve geliştirme olanağı verecek eğitim programları sunmasıdır. Eğitim programlarının beynin

her iki yarısına ait melekeleri dengeli bir şekilde geliştirmeye özen göstermesi, okulları herkesin öğrenme ihtiyacına karşılık verecek mekânlar haline getirecektir (Özden, 2005: 79).

Sonuç olarak beynimizin her iki lobunun harekete geçirildiği bir düşünme eylemi, günümüz şartlarında ihtiyaç duyulan ve ulaşılmak istenen bir durumdur. Nitekim ilköğretim çağındaki öğrencilerimizin düşünme becerilerinin bu durum göz önüne alınarak geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin önemi, gerek yenilenen eğitim sisteminde gerekse gelişen dünyada açık bir şekilde görülmekte ve kendini göstermektedir.

2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI VE ANALİZİ

Bu bölümde eleştirel düşünme ile ilgili kavram ve tanımlar, eleştirel düşünme ve eğitim, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi, eleştirel düşünme ve dört temel dil becerisi, eleştirel düşünme stratejileri, eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili araştırmalar gibi konular derinlemesine analiz edilecektir.

2.4.1. Eleştiri

“İngilizce “critical”, eleştirmen anlamına gelirken “critique”, eleştiri anlamına gelir. Fransızca “critique” eleştirel, eleştirme, eleştirmen anlamlarına gelir. Batı dillerindeki bu sözcükler Yunanca “kritikos” sözcüğünden çıkmaz. “Kritikos” sözcüğü de ilk kez Homeros destanlarına sonradan katılmış olabilecek dizeleri ayırmakla görevli İskenderiyeli üç Yunan bilgini için kullanılmıştır” (Ünlü, 1997; Akt: Demir, 2006: 21).

Eleştirel düşünme ile ilgili bilgi edinmek için öncelikle “eleştiri” sözcüğünün karşıladığı kavramları tespit etmek gerekmektedir. En genel anlamda eleştiri, herhangi bir konuda, dalda; nesne, olay, olgu ya da davranış üzerinde değerlendirme yapmak demektir ki her alanda, her türde, ortaya konulan her yapıta, üründe söz konusu olabilir (Ünlü, 1997: 11; Akt: Demir, 2006). Karaca’ya göre (2009); “Eleştiri, bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlilik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme işidir”.

TDK internet sitesinde ise eleştiri sözcüğü; Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit olarak tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr)

Eleştiri sözcüğünün karşıladığı kavramları nesnel bir değerlendirme, inceleme yapma şeklinde özetlemek yerinde olacaktır. Eleştiri kavramını hayatın tüm alanlarına yerleştirmek ve karşılaşılan sorunları olumlu ve olumsuz yönlerini ele alarak değerlendirmek, eleştirel düşünmeyi kavramış olmakla mümkündür. Eleştirel düşünmeyi kavramak için ise eleştirel düşünmeyi oluşturan temel özellikleri tespit etmek gerekir.

2.4.2. Eleştirel Düşünme

Günümüzde bireylerin “neyi” düşündüklerinden ziyade, “nasıl” düşündükleri önemli hale gelmiştir. “Nasıl düşünülür?” sorusu eleştirel düşünme kavramını çağrıştırmaktadır. Eleştirel düşünme kavramı, üzerinde çok yazılan ve çok konuşulan bir konudur.

Eleştirel düşünme kavramı Sokrates’e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Farklı zamanlarda olayların doğru bir şekilde algılanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha kapsamlı bir şekilde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya, 1997: 8).

“Eleştirel (critic) kelimesi değerlendirme, ayırt etme, yargılama anlamlarını dile getiren Yunanca ‘kritikos’ teriminden türemiş, Latince’ye ‘critius’ olarak geçmiş ve diğer dillere de yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir” (Kaya, 1997: 8). Cüceloğlu (1997) ise “eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları algılayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamıştır. Yani aslında Cüceloğlu eleştirel düşünen bireyin öncelikle kendi düşüncesinin yapısını ve işleyişini bilmesi gerektiğini, kendi düşüncelerinin bilincinde olmayan bir kişinin değişik düşünceleri algılaması söz konusu olmayacağını ifade etmektedir.

Özden (2005)’e göre eleştirel düşünme, “kendi düşüncelerimizin farkında olup bizim dışımızdakilerin de düşünme süreçlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir”. Özdemir (2008: 95) ise eleştirel düşünmeyi “bir olayı, bir konuyu sorgulamadan kabullenmek yerine, farklı yönleriyle ele

alıp değerlendirmeye ve sonuçlar çıkarmaya yönelik bir düşünme yöntemidir” Şeklinde tanımlamıştır.

Bu tanımlarda eleştirel düşünmenin “sorgulayıcı” bir düşünme Şekli olduğu vurgulanmıŐtır. Eleştirel düşünmenin bu özelliği; olayları anlamaya çalışırken çok yönlü bir düşünme sürecinde bulunmayı ve sorunları çözerken farklı fikirlerin varlığından haberdar olmayı gerektirir. Sorgulayıcı düşünme, bağımsız olmayı da içinde barındırır. Düşünceleri otoriter öğeler olarak görmemeyi, irdelemeyi ğretir.

Argüden (2005)’e göre eleştirel düşünme; “n yargıların, varsayımların, sunulan her türlü bilginin sınıandığı ve değerlendirildiği; farklı yönlerinin ve sonuçlarının tartıŐıldıęı ve sonunda bir karara varmayı hedefleyen bir düşünce biçimidir”. Argüden’in tanımında diğerlerinden farklı olarak eleştirel düşünmenin “n yargısız olma” özelliği vurgulanmıŐtır. n yargı barındıran unsurlar eleştirel düşünmenin gelişmesini engeller. n yargılı olma tek yönlü bakış açısını doğurur. Şahinel (2007: 111), eleştirel düşünmeyi “zel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimi” Şeklinde tanımlamaktadır.

Paul ve Elder (2008)’e göre; eleştirel düşünme, “kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir Şekilde yöneterek ve bu yapılara entellektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir süreçtir”. R.Ennis, eleştirel düşünmeyi neye inanacağına veya neye karar vereceğine odaklanmış mantıklı, Şüpheci düşünme olarak tanımlar ve eleştirel düşünmenin mantıksal tümdengelimci bir yöntem olduğunu açıklar (Kaya, 1997: 9). Eleştirel düşünme, kesin olarak yanıtlanamayan ve ilgili bütün bilginin elde edilemediği sorulara rasyonel bir yanıtır (Kurfiss, 1988; Akt: Koç, 2007: 40).

Eleştirel düşünmenin, eğitim araştırmalarında ve programların geliştirilmesinde önemli bir kavram olduğunu belirten Potts (1994:1; Akt: Kürüm, 2002: 28), eleştirel düşünmeyle ilgili beceriler üzerinde durarak, bu becerileri Şu Şekilde açıklamaktadır

- Bilgi parçacıkları arasında benzerlikleri ve diğer ilişkileri bulma.
- Sorunları çözmek için kullanılabilecek bilginin geçerliliğini ve ilgililiğini belirleme.
- Sorunların çözümlerini ya da alternatif çözüm yollarını bulma ve değerlendirme.

Kazancı (1989: 50-51) da eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim anlayıŐının  önemli gerekçesini olduğunu ileri sürer: Bunlardan ilki, bireyin

yaşamı boyunca vereceği her türlü kararda en isabetli tercihi yapabilmesi eleştirel düşünme becerilerine bağlıdır. İkinci neden, eleştirel düşünme gücünün çıkar çevreleriyle, her türden sömürücüyle, gerçekten otorite olmadıkları halde kendilerini otorite gibi kabul ettirmeye zorlayanlarla, propaganda, reklam vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireyleri koruyan önemli bir araç olmasıdır. Üçüncü neden ise, eleştirel düşünme gücünün ancak erken yaşlarda geliştirilirse etkili olur. Bundan dolayı ilköğretimde eleştirel düşünmenin öğrencilere bir beceri olarak kazandırılması gerekmektedir.

Cüceloğlu (1993; Akt: Kaloç, 2005) bireyin kendini gerçekleştirerek, eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için aşağıdaki maddeleri sıralamıştır:

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı. Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.

2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli. Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Günümüz toplumunda değişen ve gelişen, aynı zamanda daha çok karmaşık bir yapıya bürünen dünyaya ayak uydurabilmek için düşünme ve düşünme yöntemlerini öğrenmek ve de öğretmek gereği belirginleşmiştir. Değişen değerler ve çapraşık toplum düzeni ile kişinin sorunlarla başa çıkabilecek yöntemleri öğrenmesi gerekecektir. Çağdaş toplumlar, artık yalnızca ezberleyen ve kendisine öğretilmeye çalışılan bilgileri tekrar eden bireyler yerine yaşam boyu öğrenmeyi hedeflemiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Bu yüzden eleştirel düşünmenin eğitimde yer alması gerektiği düşüncesi önem kazanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri Hemşire Okulları Birliği (AACN– 1988)' nin yaptığı eleştirel düşünme “karar verme ile ilgili çok boyutlu bir sürecin parçası olup sorgulamayı,

çözümlemeyi, sentez yapmayı, yorumlamayı, çıkarımda bulunmayı, tümevarım ve tümden gelim yaparak yargıda bulunmayı, sezgiyi, uygulamayı ve yaratıcılığı içermektedir” şeklinde tanımlanmaktadır (Akt: Akbıyık, 2002: 9).

Eleştirel düşünmenin değişik disiplinler ve farklı bakış açılarına göre yapılmış tanımlarının dışında da disiplinler arası bir tanıma ulaşmak adına çeşitli çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin, 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan 46 kuramcının katılımıyla yapılan çalışmalar sonunda eleştirel düşünme, “bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi” biçiminde tanımlanmıştır (Evancho, 2000; Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006 :195).

1988- 1989 yılları arasında gerçekleştirilen Delphi Paneli’nde uzmanlar fikir birliği yaparak, eleştirel düşünme için ortak bir tanım oluşturmuşlardır. Sonuç olarak, eleştirel düşünme için Delphi Modeli ya da tanımı olarak anılan bir kavram ortaya çıkmıştır. Bu uzlaşma sonunda eleştirel düşünme, Delphi Raporu olarak adlandırılmış ve Amerikan Felsefe Birliği tarafından 1990 yılında açıklanmıştır. Raporda eleştirel düşünmenin sonuç tanımı şu şekildedir:

Eleştirel düşünme “yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir” (Facione, 1990; Akt: Demir, 2006: 29).

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme “yüksek seviyeli bir düşünme becerisi”dir. Değerlendirme yapmayı ve en doğru bilgiye ulaşmayı amaçlar. Sıradan düşünme yaklaşımlarından uzaklaşmak için disiplinli ve öz denetimli bir düşünme eylemi içerisinde olmak şarttır. Ancak kendi düşüncelerini denetleyenler, düşüncelerinin seviyelerini yükseltebilirler. Tanımlarda vurgulanan ortak düşünce eleştirel düşünmenin “mantıklı ve akılcı olma” özelliğidir. Eleştirel düşünme bilgilerin, mantık silsilesi içinde sıralanmasını ve tutarlı olmasını gerektirir. Olaylara şüpheci ve akılcı bir tavırla yaklaşmak bu açıdan önemlidir. Eleştirel düşünme ile ilgili tanımların da ortaya koyduğu gibi eleştirel

düşünme yüksek seviyeli bir düşünme sürecidir ve bu süreçte sorgulamak, ön yargılardan uzak olmak, mantıklı ve tutarlı olmak oldukça önemlidir.

Eleştirel düşünmeyi gerektiren en önemli nedenlerden birisi demokratik toplum kültürünü geliştirebilme ve sürdürebilme gerekliliğidir. Demokrasinin hâkim olduğu toplumlarda eleştirel düşünme her zaman olacaktır. Çünkü eleştiri toplumun gelişimi ve kendini yenilemesi için gereklidir. Eleştirel düşünmeyi okullarda önemli ve vazgeçilmez yapan eleştirel düşünme becerileri ile okul başarısı arasındaki ilişkidir. Yapılan araştırmalar eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin daha yüksek not ortalamalarına sahip olduklarını da göstermektedir (Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünme, eğitimin genel amacı olmamasına karşın; öğrenme ortamında ne öğretildiğinin ya da ne öğrenildiğinin kalitesi ile yakından ilişkilidir. Bu noktada, eğitim programı amaçlarının, ders kitaplarının, değerlendirme ve personel gelişiminin tümünü kapsayan bir ilgi alanına sahiptir. Hızla değişen dünyada hayatta kalabilmek için her insanın ihtiyacı olan düşünme tarzı olarak ifade edilen eleştirel düşünme; öğretmenlerin öğrencilerindeki düşüncelerin bağımsızlığını nasıl ortaya çıkarabileceklerini ve geliştirebileceklerini gösterir. Örneğin; “Öğrencilerin kendi ders kitaplarında karşılaştıkları fikirleri basitçe karşılaştırmaları yerine kendi fikirlerini beyin fırtınası yoluyla oluşturmaları ve bir problemi ve bu problemin çözüm yollarını kendi aralarında tartışmaları sağlanabilir ya da “güncel fikir, kavram ve yayınlarda öğrencilere kendi bakış açıları sorulabilir”. Benzer şekilde; “öğrencilere hazır yapılmış olanı sunmak yerine, kendi sınıflandırma tarzlarını ve kendi kategorilerini geliştirebilecekleri görevler verilebilir. Çünkü öğrenciler kendi düşünce çerçevelerini oluştururken ya da bakış açılarındaki değişimin gerektirdiği düşünce sistemlerindeki gelişme ile daha iyi öğrenirler” (Dam ve Volman, 2004; Akt: Birinci, 2008: 39).

2.4.3. Delphi Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünmeyi açıklamak için yapılan tanımların birbirleriyle ortak yönleri olmakla birlikte birbirlerinden ayrılan yönlerinin de olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tanımların eleştirel düşünme konusunda bir karmaşıklık yarattığı da anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme için çok sayıda tanımlamanın yapılmış olmasının yarattığı karışıklığı gidermek için Amerikan Felsefe Birliği, Kolej Öncesi Komitesi aracılığıyla birleştirici bir rol üstlenerek eleştirel düşünme alanında önemli bir yazar ve felsefeci olan Peter A. Facione başkanlığında 1987 yılı aralık ayında eleştirel düşünmenin

ve eleştirel düşünme değerlendirmesinin geçerli durumunu sistematik olarak araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Facione başkanlığında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’ dan eleştirel düşünme öğretimi, değerlendirmesi ve teorisinde uzman olan ve profesyonel meslektaşları tarafından geniş ölçüde özel tecrübe sahibi olarak bilinen 46 kişinin (%52’ si felsefe, %22’ si eğitim, %20’ si sosyal bilimler, %6’ sı da fizik bilimleri uzmanı) Delphi Projesi’ ne katılmasına karar verilmiştir (Demir, 2006).

Facione (1990; Akt. Akbıyık, 2002)’dan aktarıldığına göre 1988 yılı şubat ayında başlayıp, 1989 yılı kasım ayına kadar devam eden Delphi Paneli’ nde “düşünce dolu ve detaylı yanıtlar elde etmek için altı soru turu gerçekleştirilmiştir. Panelistler, muhakeme edilen görüşlerini paylaşarak ve onları diğer uzmanlar tarafından sunulan yorumlar, itirazlar ve tartışmalar ışığında yeniden incelemeye razı olarak bir fikir birliğine ulaşma doğrultusunda çalışmışlardır. Her bir soru turu, uzmanın profesyonel statüsüne olumsuz bir etki meydana getirirmeden proje direktörü Facione tarafından başlatılmış ve bütün yanıtlar koordine edilmiştir. Proje direktörü, yazarların isimlerini kaldırarak doğrudan alıntılar ve sentez yapılan yanıtları bütün panele dolaştırmıştır. Bununla birlikte panelistler kendilerini, yazdıkları yanıtlarının düşünce doluluğu ve ikna edebilme gücü vasıtasıyla araştırma doğrultusunda şekillendirmişlerdir”.

Eleştirel düşünmeyle ilgili ortak bir anlayışa ulaşabilme adına yürütülen Delphi Projesi, toplamda 5 etap içeren proje sonuç raporu 1990 yılında yayımlanmıştır. Proje kapsamında çeşitli disiplinlerden 46 uzmanın görüşlerine başvurularak eleştirel düşünmenin boyut ve alt beceri alanları tanımlanmıştır (Facione, 1990; Akt: Akbıyık, 2002).

Delphi Projesi’ ne katılan uzmanlar, iyi eleştirel düşünmenin bir beceri boyutunu bir de eğilim boyutunu kapsadığını ortaya koymuşlardır. Uzmanlar, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Bu altı becerinin her biri eleştirel düşünmenin merkezinde ve özündedir (Facione, 1990: Akt: Demir, 2006: 34). Eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri ile alt becerileri Çizelge 2.2.’de sunulmuştur.

Çizelge 2.2. Delphi Projesi'nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri (Kaynak: Demir, 2006: 34)

Beceri	Alt Beceri
Yorumlama	Sınıflandırma
	Önemini çözme
	Anlamını aydınlatma
Analiz	Fikirleri gözden geçirme
	Argümanları ortaya çıkarma
	Argümanları analiz etme
Değerlendirme	İddiaları değerlendirme
	Argümanları değerlendirme
Çıkarım yapma	Kanıtta kuşkulama
	Alternatifleri tahmin etme
	Sonuçlar çıkarma
Açıklama	Sonuçları ifade etme
	Prosedürleri doğrulama
	Argümanları sunma
Öz düzenleme	Kendini gözden geçirme
	Kendini düzeltme

Delphi Projesi'nde ortaya çıkan merkezi-öz eleştirel düşünme becerileri ve alt becerilerinin uzlaşılan tanımları alt başlıklarla açıklanmıştır (Kaynak: Demir, 2006: 35).

2.4.3.1. Yorumlama

Eleştirel düşünme becerisi olan yorumlama, çok çeşitli deneyim, durum, veri, olay, yargı, gelenek, inanç, kural, prosedür ya da kriterin anlamını ya da önemini kavrama ve ifade etme” olarak açıklanmaktadır. Bu becerinin alt becerilerinin açıklaması ise şu şekildedir.

Sınıflandırma

Sınıflandırma alt becerisi bilgiyi anlama, betimleme ya da karakterize etmek için kategorileri, farkları ya da çerçeveleri yakalama ya da uygun olarak formüle etmek ve uygun kategori, fark ya da çerçeve tarzında anlaşılabilir anlamlar almaları için tecrübe, durum, inanç, olay ve benzerini betimlemektir.

Önemini Çözme

Önemini çözme alt becerisi; dil, sosyal davranışlar, çizimler, rakamlar, grafikler, tablolar, çizelgeler, işaretler ve semboller gibi gelenek temelli iletişim sistemlerinde belirtilen çıkarımsal ilişkiler, kriter, prosedürler, kurallar, bakış açıları, değerler, sosyal önem, amaçlar, güdüler, anlamlar, direktif fonksiyonlar, etkileyici anlam ya da bilgi içeriğini betimleme, dikkat etme ve ortaya çıkarmaktır.

Anlamını Aydınlatma

Kelimelerin, fikirlerin, kavramların, ifadelerin, davranışların, çizimlerin, rakamların, işaretlerin, çizelgelerin, grafiklerin, sembollerin, kuralların, olayların ya da törenlerin durumsal, geleneksel ya da amaçlanan anlamlarını şart koşma, betimleme, analogi ya da mecazi anlatım sayesinde başka sözcüklerle anlatma ya da açıklamak ve kafa karışıklığı, istenmeyen belirsizlik ya da birden fazla anlama gelme durumunu kaldırmak için ya da mantıklı bir prosedür düzenlemek için şart koşma, betimleme, analogi ya da mecazi anlatım kullanmaktır (Demir, 2006: 35).

2.4.3.2. Analiz

Eleştirel düşünmenin analiz becerisi ise şu şekilde tanımlanmaktadır. İnanç, yargı, tecrübe, sebep, bilgi ya da görüşleri belirtmeyi amaçlayan ifadeler, sorular, kavramlar, betimlemeler ya da diğer açıklama türleri arasındaki amaçlanan ve aktüel olan çıkarımsal ilişkileri saptamaktır. Bu beceriye ait alt becerilerinin tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Fikirleri Gözden Geçirme

Tartışma, muhakeme ya da ikna etme durumunda çeşitli ifadelerin oynadığı rolü ya da amaçlanan rolü belirlemek, terimleri tanımlamak, fikir, kavram ya da ifadeleri karşılaştırmak ya da aralarındaki farkı göstermek, konuları ya da problemleri saptamak ve onların bütüncül parçalarını belirlemek ve o parçaların birbirleriyle ve bütünüyle olan kavramsal ilişkilerini saptamaktır.

Argümanları Ortaya Çıkarma

Verilen ifade, betimleme, soru ya da grafik sunumlarının açık olup olmadığını ya da bazı iddia, görüş ya da bakış açılarını yanlışlayan ya da destekleyen sebep ya da sebepleri ifade etmeyi amaçlama durumunu belirlemektir.

Argümanları Analiz Etme

Argümanlara analiz etme alt becerisi ise; amaçlanan temel sonucu tanıma ve ayırt etme, temel sonucu desteklemeye yardım eden varsayım ve sebepleri tanıma ve ayırt etme, temel sonucu destekleyici ilave ya da yedek varsayım ve sebepleri tanıma ve ayırt etme, aracılık eden sonuçlar, belirtilmeyen varsayımlar ya da ön tahminler gibi ifade edilmeyen muhakeme unsurlarını tanıma ve ayırt etme, argümanın kapsamlı yapısını ya da amaçlanan muhakeme zincirini tanıma ve ayırt etme, arka planda amaçlanan ya da belirtilen

muhakemenin bir parçası olarak amaçlanmadığı incelenmiş olan ifadelerin yapısında bulunan maddeleri tanıma ve ayırt etmektir (Demir, 2006: 35).

2.4.3.3. Değerlendirme

Eleştirel düşünmenin değerlendirme becerisi; ifadelerin ya da bir kişinin algı, tecrübe, konum, yargı, inanç ya da görüşünün betimlenmesi ya da açıklanması gibi diğer sunumların güvenilirliğini değerlendirmek ve ifadeler, betimlemeler, sorular ya da diğer sunum türleri arasındaki aktüel ya da planlı çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirme anlamına gelmektedir”. Bu becerinin alt becerileri aşağıdaki açıklanmıştır.

İddiaları Değerlendirme

Bilgi ya da görüşün kaynağının güvenilirlik derecesini değerlendirme ile ilgili faktörleri tanıma, soru, bilgi, prensip, kural ya da prosedür talimatlarının durumsal ilgisini değerlendirme, verilen herhangi bir tecrübe, konum, yargı, inanç ya da görüşün doğruluk ya da olasılığının güven düzeyini, kabul edilebilirliğini değerlendirmektir.

Argümanları Değerlendirme

Verilen bir argümanın varsayımlarının kabul edilebilirliğinin bir kişinin doğru olarak ya da çok muhtemelen doğru olarak kabul ettiği argümanın belirtilen sonucunu doğrulayıp doğrulamadığını yargılama, soruları ya da itirazları önceden tahmin etme ya da ileri sürme ve bunların değerlendirilen argümanda önemli zayıflık olup olmadığını değerlendirme, bir argümanın yanlış ya da kuşkulu varsayımlara ya da ön tahminlere bel bağlayıp bağlamadığını belirleme ve sonra bu durumun onun gücünü nasıl etkilediğini belirleme, mantıklı ve temelsiz çıkarımlar arasında yargılama yapma, bir argümanın kabul edilebilirliğini belirlemeye yönelik bir bakışla argümanın varsayımlarının gücünü yargılama, bir argümanın kabul edilebilirliğini yargılamaya yönelik bir bakışla argümanın amaçlanan ya da amaçlanmayan sonuçlarının gücünü belirleme ve yargılama, bir argümanı zayıflatabilen ya da güçlendirebilen olası ilave bilgilerin boyutunu belirleme (Demir, 2006: 36).

2.4.3.4. Çıkarım Yapma

Eleştirel düşünmenin çıkarım yapma becerisi; mantıklı sonuçlar elde etmek için gerekli olan unsurları saptama ve elde etme; varsayımlar ve hipotezler düzenleme; veri, ifade, prensip, kanıt, yargı, inanç, görüş, kavram, betimleme, sorular ya da diğer sunum

türlerinden elde edilen sonuçlar ve ilgili bilgi üzerinde düşünülmesi demektir. Çıkarım yapma becerisinin alt becerileri ise şu şekildedir;

Kanıttan Kuşkulanma

Destekleme gerektiren önermeleri fark etme ve destek sağlayabilecek bilgiyi araştırmak ve toplamak için özel olarak bir strateji belirtme, verilen bir alternatif, soru, sorun, teori, hipotez ya da gerekli bir ifadenin değerini, akla yatkınlığını ya da kabul edilebilirliğine karar vermeyle ilgili bilgiyi genel olarak yargılamaktır.

Alternatifleri Tahmin Etme

Bir problemi çözmek için çok sayıda alternatif belirtme, bir soruyla ilgili bir dizi tahmini varsayma, bir olayla ilgili alternatif hipotezleri tasarlama, hedefi gerçekleştirmek için farklı planlar geliştirme, karar, pozisyon, politika, teori ya da inançların olası sonuçlarını tasarlama ve öntahminler oluşturmaktır.

Sonuçlar Çıkarma

Verilen bir konu ya da sorunla uğraşması gereken bir kişinin pozisyon, görüş ya da bakış açısını belirlemede uygun çıkarım usullerini uygulama, bir dizi ifade, betimleme, soru ya da diğer sunum türleri verildiğinde onları destekleyen, haklı çıkararak, kapsayan ya da gerektiren çıkarımsal ilişkiler ve sonuçlar ya da ön tahminlerin mantıksal güç düzeyini düşünme, analogik, aritmetik, diyalektik ve bilimsel olarak sorgulama gibi çeşitli alt tür sorgulamaları başarılı olarak kullanma, bir kanıt tarafından çok güçlü bir şekilde desteklenen ya da haklı çıkarılan ya da verilen bilgi tarafından reddedilmesi ya da daha az akla yatkın olması gereken çeşitli olası sonuçları belirlemektir (Demir, 2006: 37).

2.4.3.5. Açıklama

Açıklama becerisi ise; bir kişinin yaptığı muhakemenin sonuçlarını belirtme; bir kişinin sonuçları üzerine temellenen açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı ve durumsal düşüncelerin koşullarında yapılan muhakemeyi haklı çıkarma ve bir kişinin muhakemesini ikna edici argümanlar tarzında sunması anlamına gelmektedir. Bu becerinin alt becerileri ise aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Sonuçları İfade Etme

Bir kişinin muhakeme sonuçlarını analiz etmek, değerlendirmek, çıkarım yapmada kullanmak ya da izlemek için sonuçlardan doğru ifadeler, betimlemeler ya da sunumlar oluşturmaktır.

Prosedürleri Doğrulama

Bir kişinin yorumlamalar, analizler, değerlendirme ya da çıkarımlar oluşturmada kullandığı açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı ve durumsal düşünceleri, bu süreçleri kendi kendine ya da diğer kişilere doğru olarak kaydedebilme, değerlendirebilme, betimleyebilme ya da haklı çıkarabilmek için ya da bir kişinin genel olarak bu süreçleri uygularken algılanan eksikliklerini düzeltmek için sunmaktır.

Argümanları Sunma

Bir iddiayı kabul etmek için nedenler gösterme, çıkarımsal, analitik, değerlendirici kararların metot, kavramsallaştırma, kanıt, ölçüt ya da durumsal uygunluğuna olan itirazları karşılamaktır (Demir, 2006: 39).

2.4.3.6. Öz Düzenleme

Eleştirel düşünmenin son becerisi olan öz düzenleme; bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan unsurları sorgulama, doğrulama, onaylama ya da bir kişinin muhakemesini ya da sonuçlarını düzeltmeye yönelik bir bakışla kişinin kendi çıkarımsal yargılarını analiz ve değerlendirme becerilerini özellikle uygulayarak elde edilen sonuçları kendini bilerek göstermesidir. Öz düzenleme becerisinin alt becerileri ise şu şekilde açıklanmıştır:

Kendini Gözden Geçirme

Bir kişinin kendi muhakemesini düşünme ve elde edilen sonuçları, doğru uygulamayı ve istenen bilişsel becerileri yerine getirmeyi onaylama, bir kişinin görüşlerini ve nedenlerini kabul etmek için düşünce dolu meta-bilişsel öz değerlendirmeyi ve hedefi gerçekleştirme, bir kişinin nesnellik ya da rasyonelliğini engelleyen basmakalıplar, önyargılar, duygular ya da diğer faktörler veya kişinin bilgi eksikliğinden etkilenen düşünmesinin boyutunu yargılama, bir kişinin analiz, yorumlama, değerlendirme, çıkarım ya da ifadelere karşı tarafsız, uygun düşünceli, titiz, objektif, dürüstlüğe saygılı, mantıklı

ve rasyonel olmaya çalışmasını belirlemeye yönelik bir bakışla kişinin güdülerini, değerlerini, tutumlarını ve ilgilerini düşünmektir.

Kendini Düzeltme

Kendini gözden geçirmenin ortaya çıkardığı hatalar ya da eksiklikler olduğunda eğer mümkünse hataları ve onların nedenlerini düzeltme ve çaresini bulmak için uygun yöntemler tasarlamaktır (Demir, 2006: 39).

2.4.4. Eleştirel Düşünmenin Önemli Boyutları

Uygarlık sürecinde çağdışı “inanç ve saplantıları yeterince aşamamış toplumların günümüzde göze çarpan özelliklerinden biri, belki de başta geleni, problemlerini çözmede gösterdikleri yetersizliktir. Dahası, bu toplumların problemlerini çoğu kez içinden çıkılmaz bir tür kör düğüme dönüştürmeye daha yatkın oldukları bile söylenebilir” (Yıldırım, 1997: 281). Toplumların buna benzer durumları aşabilmeleri için, yapacakları ilk iş, düşünme biçimlerini değiştirmeleri olacaktır. Modern toplumlarda bilimsel düşünebilmenin, çağdışı inançlardan korunabilmenin ve maruz kaldıkları her türlü bilgiyi sorgulamanın temelinde eleştirel düşünmenin yattığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme, “kişinin belli bir sonucu desteklemekte kullanılan gerekçeleri değerlendirmesi, eldeki verilerden ve bulgulardan, doğru çıkarımların yapılması ile mümkün olur. Karar verme sürecinde, farklı alternatifleri değerlendirmenin ve tartmanın yanı sıra, akılcı kıstaslara ağırlık vermek de önemlidir. Okuma sürecinde, anlamak için okumak ve zihinsel süreçlerin farkında olmak, içeriği doğru kavramayı sağlayacak ve eleştirel bir bakışı olası kılacaktır” (Gürkaynak, 2008).

Demirci (2002; Akt: Birsnel, 2006: 29)’ye göre eleştirel düşünme, sıradan düşünme eyleminden farklıdır. Bu farklılıkları aşağıda belirtilen çizelgede ile göstermek mümkündür.

Çizelge 2. 3. Olağan Düşünme ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması (Kaynak: Birsnel, 2006: 29).

Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Karar verme
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplandırma	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Anlama	Mantıksal olarak anlama
Kavramları çağrıştırma	İlkeleri kavrama
Kanıtız düşünceleri sunma	Kanıtı dayalı düşünceleri sunma
Ölçüte dayanmayan kararlar alma	Kanıtı dayalı kararlar alma

Bu karşılaştırmada da açıkça görüldüğü üzere, eleştirel düşünme planlı ve tutarlı bir düşünme şeklidir. Bütünlük içerisinde gerçekleşen bir irdeleme süreci sonucunda oluşmaktadır. Varsayımlarla çeşitlenen düşünceler mantıklı bir bakış açısıyla ispatlanabilir hale gelmektedir.

Yıldırım (1997: 283), eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden farklı kılan özellik bağımsız kafa disiplini, ölçülü kuşku ve gerçeğe yöneliş olarak nitelendirdiği üç ögenin birleşimine dayandırmaktadır. Eleştirel düşünme; zihnin karşılaştığı bir bilgiyi, bir davranışı, bir haberi veya izlediği bir reklamı kabul etmeden önce ölçülü şüphecilik içinde bu bilgiyi, davranışı, haberi veya reklamı değerlendirme, kanıtla dayandırarak sorgulama, analiz ederek çıkarım yapma etkinliğidir.

Eleştirel düşünmenin özünde kendi düşüncelerimizi gözleyebilmek ve bu gözlemlerimizi anlamlandırabilmek yatar. Kişi kendi düşünce sürecini gözlemleyebildiği oranda eleştirel düşünme yeteneğini oluşturabilir. Kendi düşünce süreçlerinin özelliklerini gözleme yeteneğinden yoksun kişi etkili düşüncenin temeli olan eleştirel düşünmeye ulaşamaz (Cüceloğlu, 1997: 257)

Eleştirel düşünme eylemi, her biri eleştirel düşünmenin farklı bir yönüne odaklanan bir dizi zihinsel eylemden oluşur. Gürkaynak (2008), “değişkenlerin ayırt edilmesi ve denetimi ile kastedilen bir olayın çözümlenmesi yapılırken, etkili olabilecek değişken ve unsurları ilintisiz olanları ve etkisi olup olmadığı belirsiz olanları birbirinden ayırt etmek ve farklı şekilde ele almaktır. Sunulan bilginin yetersiz olduğu ya da kişinin bilgisinin sunulduğu anlamlandıramadığı durumlarda, eksikliklerin farkına varılması ve giderilmeye çalışılması önemlidir. Tanımları açık ve belirgin olmayan kavramların açıklanması ve soyut kavramların, somut ve işlemlere bölünmüş bir biçimde açıklanmasını istemek de bu eylemlerin arasındadır” ifadesini açıklamıştır.

Eleştirel düşünmeyi bir bütün kabul eden Cüceloğlu (1997: 260), bu bütünün boyutlarını şöyle sıralamaktadır:

- Eleştirel düşünme aktiftir,
- Eleştirel düşünme bağımsızdır,
- Eleştirel düşünme yeni fikirlere açıktır,

- Eleştirel düşünme fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutar,
- Eleştirel düşünme fikirlerin organizasyonuna önem verir.

Eleştirel düşünmenin boyutları ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından elde edilen veriler, eleştirel düşünmenin belirli kurallar çerçevesinde gerçekleşen bir disiplin olduğunu göstermektedir.

Özden (2005: 159), eleştirel düşünmenin beş ana kuralı olduğunu söyler:

1. Tutarlılık
2. Birleştirme
3. Uygulanabilme
4. Yeterlilik
5. İletişim kurabilme

Bu beş ana kuraldan tutarlılık kuralının, eleştirel düşünebilen kişinin düşüncedeki tezatlıkları eleyebilmesi; birleştirme kuralının, eleştirel düşünebilen kişinin düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmesi; uygulanabilme kuralının, kişinin deneyimlerinden faydalanarak anladığı bir modele uygulayabilmesi; yeterlilik kuralının, eleştirel düşünebilen kişinin deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmesi; iletişim kurabilme kuralının ise, eleştirel düşünebilen kişinin anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmesi olarak tanımlandığı görülmüştür.

Eleştirel düşünme, “öncelikle karmaşık durumların anlaşılması ve çözümlenerek bir karara varılması sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemlerdir. Sözü edilen zihinsel işlemler, sorgulama temelinde akıl ve mantık yürütmeye dayalı işlemlerdir. Bilgiyi, olgular arasında ilişki kurmayı, ortaya atılan savların gerekçelendirilmesini, soruna çeşitli açılardan bakılmasını zorunlu kılar” (Özdemir, 2008: 20).

Neden ve kanıtlar ilk düşünceyi hem destekleyebilir hem de karşıt olabilir. Sadece bizim düşüncemizi destekleyen neden ve kanıtları bilmek eleştirel düşünmeyi başarmak için yeterli değildir. İlk düşüncenin hem lehindeki hem de aleyhindeki bütün neden ve kanıtları bilmemiz gerekir. Lehteki ve aleyhteki tüm düşüncelerin ışığı altında daha sağlıklı bir karara doğru gidilebilir (Cüceloğlu, 1997: 263). Diğer türlü hareket etmek yani sadece kendi düşüncelerimizi destekleyen neden ve kanıtları toplamak eleştirel düşünmeyi engellerken, yanlı bir bakış açısını ve düşünce tarzını geliştirir.

Sorgulamanın sonucunda bir karara veya bir yargıya ulaşmak vardır. Yargıda bulunabilme ve doğru karar verebilme eleştirel düşünmenin temel özelliği arasında yer almaktadır. Eleştirel bakış açısına sahip olan bireyler olayların olumlu ve olumsuz yanlarını tespit edebilen, düşünceleri sorgulayabilen bireylerdir. Belirli bir öğrenim düzeyine gelmiş olan bireylerin karşılaştıkları olaylarda hemen yargıya varmak yerine olayları irdeleme, kıyas yapma ve doğru çıkarım yapma davranışlarını da kazanmaları gerekmektedir.

Ön yargılar, değerler ve belli grup ya da fikirlerle özdeşleşmek, genel olarak eleştirici düşünmenin niteliğini olumsuz yönde etkiler. Bu duygulardan ya da tavırdan arınmışlık, kararlılık, zihinsel saldırganlık, objektiflik, kendine güven ve akılcılık gibi özellikler eleştirici düşünmenin gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunurlar. Bu tavırların aksi ise, eleştirici düşünme gücünün gelişmesini engellemekte, en azından yavaşlatmaktadır (Kazancı, 1989: 49).

Akar (2007: 3–4)'ın Walsh ve Paul (1988)'dan aktardığına göre; eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerin:

- Karşılaştıkları durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilen,
- Başkalarının düşüncelerinin ve bakış açılarının farkına varan,
- Olayları sorgulamadan kabul etmeyen,
- Olaylar arasındaki ilişkileri analiz edebilen,
- İddiaların güvenilirliğini test edebilen, çelişki ve tutarsızlıkları yakalayabilen,
- İyi gözlemler ve gözlemlerinden doğru çıkarımlar yapabilen,
- Tümevarım ve tümdengelimli muhakeme yapabilen,
- Verilerin doğruluğunu test edebilen,
- Tartışmalardaki kanıtların farkına varabilen özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir.

Eleştirel düşünen bir birey; mantığı ile hareket eder ve karşılaştığı problemleri çözüme ulaştırır, soyut fikirleri somutlaştırıp yorumlar, alternatif düşüncelere açıktır, gözlemlediklerini olduğu gibi tarafsız yansıtır (Paul ve Elder, 2008; Fidan, 2008). Özden (2005)'e göre eleştirel düşünmenin yararları şunlardır:

- Düşünce özgürlüğü kazandırır.

- Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde etmesine neden olur.
- Bilgi birikimini arttırır.
- Düşünce sorunlarını çözüme yardımcı olur.
- Mantıksız düşüncelerden alıkoyar.
- Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hisseder.
- Okuduğu bir metne, söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir.
- Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür.

Eleştirel düşünme, olaylara kalıplaşmış bakış açılarından bakmayı engeller, bireyin önce kendini ve sonra çevresini sorgulayabilmesini, olayları daha iyi algılayabilmesini sağlar. Atomu parçalamaktan zor olan bir şey vardır o da kişileri “ön yargılar” ından uzaklaştırmaktır. Bu sebeple önyargıdan uzakta, düşünmeyi öğrenmiş, çözüm üretebilen ve kendini savunabilen bireyler yetiştirilmesi her geçen gün önemini hissedildiği söylenebilir. Eğitim alanındaki uygulamalarla, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir.

2.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EĞİTİM

21. yüzyıl eğitiminde aranan en temel özelliklerden biri, bireyin bilgiyi arayıp bulması, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurması, gerektiğinde toplumdaki olumlu değişimlere kaynak oluşturabilmesidir. Eğitimden istenen insanı yetiştirmekle görevli olan okullar, bu işi ancak iyi yetiştirilmiş öğretmenlerle gerçekleştirebilir. İyi yetişmiş bir öğretmen; yaşadığımız çağda dünyada meydana gelen değişimlere ayak uydurmalı, öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlamalı ve bunun için de uygun yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalı, öğrenme ortamını demokratik ve aktif hale getirmelidir.

Bilgi patlamasının yaşandığı günümüzde eğitim sisteminin temel amacı bireylere, mevcut bilgileri doğrudan aktarmak yerine bilgiye doğru yoldan ulaşma becerisini kazandırmak olmalıdır. Bu amaç çağdaş eğitim sisteminin gereksinimlerindedir. Öğrencilere bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak ve bilgi çeşitliliği karşısında gerekli bilgiyi gereksiz bilgidan ayıklamalarını sağlamak düşünme becerilerinin işe koşulmasıyla mümkündür.

Elias & Kress (1994; Akt: Demir, 2006: 49)' e göre eleştirel düşünme becerileri ile akademik performans arasında olumlu bir ilişkinin bulunması çok şaşırtıcı değildir. Hatta eleştirel düşünme eğitiminin, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda öğrenciler yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmaktadır.

Eğitimde öğrencinin ve öğretmenin konumu çok önemlidir. Olağan düşünmede öğretmen merkezli bir eğitim yeterlidir. Eleştirel düşünme eğitiminde ise öğrenci merkezli bir eğitimin gerekliliği tartışılmaz nitelikte karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programlarının uzun dönemli olması eleştirel düşünme becerilerinin sağlıklı bir biçimde kazandırılmasına yardımcı olur. Eleştirel düşünmeyi kazandırmayı amaçlayan programlarla, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirmek daha kesin ve hızlı olacaktır.

Facione (1990; Akt: Demir, 2006: 56), Delphi Raporu' nda bu konuda şunları belirtmektedir: Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesine özen göstermek ilk ve orta öğretim müfredatının bütün düzeylerinde öğretimsel bir hedef olmalıdır. Eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirme ve sebepler sunma ve değerlendirmede ısrarcılık, ilköğretim okulu eğitiminin bütüncül bir parçası olmalıdır. Ortaokullar ve liselerde eleştirel düşünmenin çeşitli yönleri ve uygulamaları üzerine öğretim, öğretimin bütün konu alanlarıyla bütünleştirilmiş olmalıdır.

Bilgiler hayatımızı kolaylaştırdıkları ya da bize yol gösterdikleri müddetçe değerlidir. Ezber yoluyla edinilen, sorgulanmayan bilgilerin insan hayatında önemli bir işlevi bulunmamaktadır. Eleştirel düşünme eğitiminin verilmesi için öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçilmesi artık zaruri hale gelmiştir. 21. yüzyıl Türkiye'sinde eleştirel düşünme sisteminin dışında metot aramak mantıksız hale gelmiştir.

2.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİLMESİ

Yıldırım (1998, 131–132)'a göre; ideal öğrenme süreci bilgi aktarmakla sınırlandırılırsa, ezberle sonuçlanır. Öğrenmek kişisel bir süreçtir. Önemli olan ise bilgi birikiminin geliştirilmesine katkı yapmak ve bilginin kullanılmasını öğretmektir.

Günümüz eğitim-öğretim anlayışında, çağdaş yaklaşımlar benimsenir ve öğretmenin hangi konuyu anlatırsa anlatsın öğrencilerin birtakım yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olması beklenmektedir. Bu tür bir yaklaşımda öğrencinin bilgiyi

sadece ezberlemesi değil, öğrendiği bilgiyi kullanması ve yeni bilgi üretmesi yani düşünmesi amaçlanır (Özden, 2005).

Düşünme becerilerinin öğretimi, Akınoğlu (2001:15)'nin Bakıoğlu ve Hesapçıoğlu (1997: 55)'ndan aktardığına göre şu temel varsayımlar üzerine kurulabilir:

- Bütün öğrenciler yüksek düzeyde düşünme kapasitesine sahiptir
- Düşünme becerileri öğretilebilir
- Düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumdadır

Öğrenme konusunda bilmemiz gereken en önemli şey “öğrenmenin eğitimden, eğitimin ise bilgi aktarımından ibaret olmadığıdır. Öğrenmeyi kişinin herhangi bir kanaldan aldığı uyarılardan sonuçlar çıkarması, bunları kullanması geliştirmesi ve böylece birtakım amaçlarına ulaşması şeklinde anlamamız gerekir. Böyle baktığımızda öğrenme becerimizin büyük ölçüde düşünme kapasitemize bağlı olduğu, bu yüzden düşünsel kapasitemizi arttırmaya yönelik çabalarımıza özel bir önem vermemiz gerektiği” sonucuna varırız (Yıldırım, 1998: 116).

Ennis (1989)'e göre; eleştirel düşünme öğretilir hatta başka alanlara da transfer edilebilir. Ennis'e göre eleştirel düşünmenin bileşenleri doğru biçimde tanımlanır ve bu bileşenler aşama aşama öğretilirse öğrenciler eleştirel düşünme becerilerine sahip olabilirler. Bu bileşenleri doğru olarak öğrenen öğrenci eleştirel düşünme becerisini diğer alanlarda da kullanabilir (Akt: Gülveren, 2007: 47) .

Alkaya (2006: 52)'nin Hannel ve Hannel (1998: 1-5)'den aktardığına göre eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenilebilecek yedi adım vardır. Bu adımlarla ardışık yedi bilişsel becerinin öğrencilere soru sorularak kazandırılması hedeflenmiştir. Bu yedi adımı şöyle sıralamak mümkündür;

- Bilgiye göz atma
- Benzerlikleri ve farklılıkları belirleme,
- Genel temayı ve ilişkileri bulma,
- Sonuç çıkarma,
- Kanıtlandırma,
- Çıkarımda bulunma,

- Özetleme.

Hirose (1992)'e göre (Akt: Akbıyık 2002: 25); eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri için öğrencilere açık uçlu sorular sorulmasının önemi büyüktür. Öğrenciler, bilgileri ezberlemek yerine problemleri çözümlenmeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırma yapmaya yönlendirilmelidir.

Sarıgül (2005: 50–51), eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde soru sormanın önemli bir yeri olduğunu belirttikten sonra Bloom ve arkadaşları tarafından oluşturulan hedeflerin soru sormanın düzenlenmesi için kullanılabilceğini açıklamaktadır. Bu hedeflerden düşük seviye olarak bilinen bilgi, kavrama ve uygulama seviyeleri ile hazırlanan soruların öğrencilerin öğrendiklerini tekrarlamasını sağlayacağını, üst seviye olarak bilinen analiz, sentez, değerlendirme seviyeleri ile hazırlanan soruların ise öğrencilerin yaratıcı düşünmesini, eleştirel düşünmesini ve problem çözmesini sağlayacağını ifade etmekte ve aşağıda verilen çizelgeyi örnek göstermektedir.

Çizelge 2.4. Yüksek Seviye Düşünme Becerileri (Kaynak: Gülnur, Sarıgül, 2005: 50-51).

Analiz	Sentez	Değerlendirme
...ile nasıl ilişkilendirilebilir?		...nasıl değerlendiriyorsun?
...hakkında ne düşünüyorsun?	...olsaydı ne olurdu?	...neden daha iyidir?
...parçalarını listeler misin?		...nasıl karşılaştırdın?
...hakkında hangi sonuçları elde edersin?	...hakkında bir alternatif sunar mısın?	...için neyi seçerdin?
...arasındaki ilişki nedir?	...çözmek için nasıl değişiklikler yaparsın?	...nasıl kanıtlarsın?
...arasında ayırım yapabilir misin?	...nasıl tasarlarsın?	...nasıl çürütürsün?

Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinin temelinde analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına olan ihtiyaç dikkat çekicidir. Analiz basamağında düşüncelerini ilişkilendiren, sentez basamağında ilişkilendirdiği düşünceleri planlayıp çözüme yönelen ve son olarak değerlendirme basamağında neyi neden düşündüğünü kavrayan bireyler yetiştirmek için bu basamaklara bağlı kalmak gereklidir. Eleştirel düşünmeyi harekete geçiren en önemli unsur öğrenci zihninde meydana gelen sorulardır. Düşüncelerini soruya dönüştüremeyen bir bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi beklenemez.

Kökdemir (2003; 3–5)'e göre eleştirel düşünme öğretilbilir ve bunun iki yolu vardır. Bunlardan birincisi; *Genel Yaklaşım Öğretisi*' dir. Eleştirel düşünme egzersizleri

tek bir derse ya da konuya bağılı olmamalıdır. Genel bilim eğitiminin eleştirel düşünme tabanında verilmesi gerekir. İkincisi ise; *Eleştirel Düşünme Dersi*' dir. Eleştirel/yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi faydalı olabilir. İdeal olarak bu tür ders ya da derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması gerekir.

Bireyler öğrenim hayatlarında eleştirel düşünme yeteneğini kazanırlarsa; dinledikleri konuşmacıların belirttiği fikirleri, varsayımları ve iddiaları hemen kabul etmek yerine, fikirlerin, varsayımların ve iddaların doğruluğunu açıklığa kavuşturmaya çalışacak, açıklığa kavuşmayan noktaları ve eksik kalan kısımları görebilme yeteneğine sahip olacaklardır.

Öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri hayatları boyunca kullanabilmeleri için bazı araştırmacılara göre “eleştirel düşünme becerileri bütün ders programlarına yayılarak, yani konu temelli öğretilmelidir. Eleştirel düşünme konu temelli öğretilirse, öğrencilerin konulara yoğunlaşacaklarından eleştirel düşünme becerilerini öğrenemeyecekleri iddia eden araştırmacılar da vardır. Bu görüşü savunanlara göre, eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinde hazırlanmış çeşitli programlar bulunmaktadır: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Fierstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı ve Cort Düşünme Programı gibi” (Güzel, 2005: 79–80). Güzel (2005)'in aktarımına göre bu teknikleri kısaca şöyle özetleyebiliriz:

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: De Bono (1999; Akt: Karakuş, 2001) tarafından, günlük yaşamda düşünme sırasındaki karışıklığın önlenmesi için önerilmiştir. Bir konuyu tamamen araştırmak için hangi şapkanın, hangi sırayla kullanılacağını belirleyen bir program hazırlanır. Altı düşünme şapkasının her biri değişik renktedir: Beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil, mavi her şapkanın rengi aynı zamanda onun ismidir. Şapkaların anlamlarını aşağıdaki gibidir:

Beyaz Şapka: Beyazın saflığı, katıksız olgular, bilgiler ve rakamlar

Siyah Şapka: Olumsuz yargılar, karamsarlık

Kırmızı Şapka: Tutkular ve duygular, sezgiler

Sarı Şapka: Güneş ışığı, parlaklık, iyimserlik, olumluluk, yapıcılık ve fırsatların değerlendirilmesi.

Mavi Şapka: Mantık, serinkanlılık ve kontrol, orkestra şefi, düşünme üzerine düşünmek

Yeşil Şapka: Verimlilik, yaratıcılık, tohumlardan bitkilerin ortaya çıkması, hareket ve kışkırtma.

“Altı düşünme şapkasının amacı düşünme faaliyetlerini belli bir düzene sokmak ve böylece düşünen kişinin her şeyi bir anda yapmaya çalışması yerine, her defasında bir tür düşünme faaliyetinde bulunmasını sağlamaktır” (Karakuş, 2001).

Fuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı: Akademik öğrenme ve başarı için önemli olan kavrama fonksiyonlarını arttırmak üzere Reuven Fuerstein tarafından hazırlanmış bir programdır. Adı geçen bu program; bir öğretmen rehberliğinde 14 etkinlikten oluşmaktadır. Öğretmen bu programda aracıdır. Program belli bir konudan bağımsızdır, yaşam becerileri ve akademik okul konuları arasında bir köprü oluşturmak amacıyla oluşturulmuştur” (Özüberk, 2002).

Cort Düşünme Programı: De Bono (1993) tarafından geliştirilen bu program; her yaşta öğrenciyi motive etmede ve düşünme becerilerinde başarılı olmaya, sınıf içi ve dışında problemlere yaratıcı çözümler geliştirmeye, öğrencilerin yaratıcı yazmalarının miktarını ve kalitesini geliştirmeye, kendilerini aktif düşünürler olarak görmeye ve böylece kendileriyle ilgili daha iyi bir imaj benimsemelerine, başarıya yeteneklerine güvenmeye özendirir (Akt: Güzel, 2005: 81).

İpşiroğlu (1997: 49), “Eleştirel düşünme nasıl öğretilir?” sorusuna bulduğu çözümü iki temel noktada toplamaktadır:

- Öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının aşılması.
- Düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi.

Türkçe dersi öğretim programının en temel amaçlarından birisi, eleştirel düşünen bireyler yetiştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan Türkçe dersi, bu amacı gerçekleştirmek için, ders kitaplarında yer alan metinleri kullanarak eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını sağlamaktadır. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik metinlerin ve eleştirel düşünmeye sevk eden soruların seçilmesiyle, öğrencilerin hem düşünceleri hem de eleştirel okuyarak doğru çıkarımlar yapmaları sağlanabilir. Dört temel dil becerisinin eleştirel bir nitelik kazanması da Türkçe dersi ile eleştirel bireyler yetiştirme amacının içinde yer almaktadır. Bu amaca bağlı olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin eleştirel düşünme bileşenlerine uygunluk göstermesi

gerekir. Aşağıda bu dört temel dil becerisi ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki açıklanmıştır.

2.7. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ

Kökdemir (2003: 52)'in Levy (1997)'den aktardığına göre “eleştirel düşünme eğitiminin ilk aşaması dil eğitimi olmalıdır. Çünkü tutum ve davranışlarımızla kullandığımız dil arasındaki ilişki tek yönlü değildir. Yalnızca tutum ve davranışlarımız kullandığımız dili etkilemez, kullandığımız dil de tutum ve davranışlarımızı etkiler; bu yüzden dil kullanımındaki hatalar önemlidir”denmektedir.

Dil kullanımında görülen hatalar, düşünme eğitimini yavaşlatmaktadır. Dil hataları anlaşılır olmayı, kişinin kendini doğru bir şekilde ifade etmesini engellemektedir. Bu sebeple doğru iletişim için dil becerileri titizlikle incelenmelidir. Türkçe eğitiminin temel unsurları olan dört temel dil becerisinden okuma ve dinleme bilgilerin irdelenmesini; konuşma ve yazma ise düşüncenin dışa vurulmasını sağlamaktadır. Türkçe eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin uygulanması, bu dört temel dil becerisi aracılığıyla gerçekleştirilir. Söylenilenleri eleştirel dinleyen, okuduklarını eleştirel okuyan, yazı yazarken eleştirel olan ve konuşurken kelimeleri seçerek konuşup eleştiri yapma yetisine kavuşan bireyler için “eleştirel düşünür” terimi kullanılabilir.

2.7.1. Eleştirel Dinleme/ İzleme

Dinleme, “bildirileri etkin bir yolda alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel tepkileri içerir. Dinlemeyi, düşünsel, eleştirel bir süreç olarak benimserseniz, kendi düşünme eylemimizi de denetim altına alabiliriz” (Özbay, 2005: 79).

Eleştirel dinleme eleştirel düşünmenin alt basamaklarından biridir. Çünkü insan öncelikle karşısındaki insanın sözlerini, dolayısı ile düşüncelerini bir süzgeçten geçirmek zorundadır. Bunun sonucunda karşısındaki insanın ne söylemek istediğini anlayacak ve kendisinin neye inanması gerektiğini daha kolay kavrayacaktır (Karadeniz, 2006: 84).

Eleştirel dinlemenin amacı; öğrencilere dinlediklerini veya izlediklerini kabul etmeden önce, edindiği bilgilere yönelik sorular sorma becerilerinin kazandırılması, konu hakkında düşüncelerinin sağlanması, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla irdeleyerek, tarafsız bir bakış açısıyla konunun değerlendirmelerini yapabilme becerisinin kazandırılmasıdır.

Demirel ve Şahinel (2006: 72–73), kişinin dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karışıklık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olmasını ve dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri, öznel ve nesnel yargıları, gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt edebilmesini dinleme öğretiminden beklenenler arasında kabul etmektedir.

Eleştirel dinleyenler, ifade edilen görüşün kanıtını dinler ve konuşmacının görüşünü olgular ve/veya nedenler ile destekleyip desteklemediğini araştırır. Konuşmacının olguları bilip bilmediği değerlendirilir. Eleştirel dinleyenler, konuşmacı ile aynı görüşü paylaşmasalar bile, dinleme boyunca açık fikirli ve tarafız olmayı sürdürür (Şahinel, 2007: 110).

2.7.2. Eleştirel Okuma

Okuma, “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (MEB, 2006: 6).

Eleştirel okuma; “bireyin okuma sürecinde, zihinsel olarak aktif bir şekilde yazarla iletişim kurması, bir nevi iç diyalog geliştirmesidir. Yazarla kurduğu diyalogda zihninde düşüncelerini hayata geçirmesidir. Yazarla empati kurulması gerekir” (Dolapçı, 2009: 29).

Eleştirel okumanın amacı; “öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır. Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırır” (MEB, 2006: 68).

Özdemir (2002: 18), eleştirel okumanın “zihinsel niteliğinin okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varması olduğunu belirtmektedir”. Eleştirel okuma becerisi, demokratik toplumların gereksinim duyduğu, düşünen- duyarlı kişilerin edinmesi gereken bir beceridir.” Çocuk kitapları, duyarlık kazandıran, düşünceyi geliştiren özellikleriyle, çocuklarda, eleştirel okuma-

düşünme becerisinin kültürel alt yapısını oluşturur. Eleştirel okuma becerisi, “temeli çocukluk yıllarında kitaplarla atılan, “okuma kültürünün” yapılanmış biçimi olarak da adlandırılabilir” (Sever, 2007: 19).

Özden (2005)’ e göre; eleştirel düşünmeyi öğretmenin bir diğer yolu okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi problem çözmeyi ve okuma boyunca mantık yürütmeyi içerir. Eleştirel okuyucular, aktif okuyuculardır. Okuma boyunca okuduklarını sorgular, destekler ve yargırlar. Eleştirel düşünebilen bireyler, okuduklarını dikkatli ve sağlam bir şüphecilikle okurlar. Ancak bu bireyler okuduklarını anlayana kadar şüphe duymazlar ve yargıya varmadan önce okuduklarını açık hale getirirler. Ders kitapları yazarları dâhil hemen hemen herkesin hata yapabileceğini kabul ederler. Eleştirel okuyucular okurken kendilerine sorular sorarlar, okudukları materyalin doğurgularını yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak ederler (Akınoğlu, 2001: 36–37). Bono (2007: 120)’ya göre, satır aralarını okuyarak bilgilerden tam bir anlam çıkarmaya çalışmak zor bir iştir; fakat bu bir alışkanlık haline gelebilir. Ve böylece zihnimizi birçok farklı yerde yararlı olabilecek bilgilerle doldurmaya başlayabiliriz.

Akbyık (2002: 127) öğrencilerin eleştirel okurken şu soruları yanıtlamaları gerektiğini belirtmektedir:

- Neden bu eseri okuyorum?
- Yazarın bu eserle vermek istediği düşünce nedir?
- Yazarın kullandığı bilgi kaynakları güvenilir mi?
- Eserde verilen bilgiler güncel mi? Esere verilen bilgilerin güncel olması gerekli mi?
- Yazarın bu eseri yazmadaki hedefi nedir?
- Yazar eserde duygusal ifadeler kullanıyor mu?
- Eserde verilen düşünceler gerçek mi yazarın kendi düşünceleri mi?
- Yazarın uslamlamasında zayıflıklar, yanlışlıklar var mı?
- Eserden yazarın kültür durumuyla ilgili çıkarımda bulunmak olası mı?

Bu sorulardan da anlaşılacağı üzere eleştirel okuma, metne –başından sonuna kadar- sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşma sürecidir. “Bireyler, sağlıklı bir şüphecilikle okumalıdır. Anlayıncaya kadar şüphe veya itirazda bulunmamalıdır. Materyalin

doğrulu veya anlamı için kendilerine hep sorular sormalılar, sebepleri ve uygulamaları merak etmelidir” (Dolapcı, 2009: 38).

2.7.3. Eleştirel Konuşma

Konuşma “düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır” (Demirel ve Şahinel, 2006: 98). Konuşma becerisi her ne kadar insanın doğuştan getirdiği bir özellik olsa bile, bu becerinin geliştirilmesi tamamen insanın kendi elindedir (Temizyürek, 2007: 129). Sınıfta ya da bir topluluk önünde işitebilecek, anlaşılabilir gibi, güçlük çekmeden, sözcükleri yerli yerinde kullanarak mantıksal bütünlük içinde konuşabilme konuşma öğretiminin temel amaçlarından biridir (Demirel ve Şahinel, 2006: 99).

MEB (2006: 63) e göre; “eleştirel konuşmanın amacı ise belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir”. Konuşmacı, bahsetmiş olduğu konuyla ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilere aktarır. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koymaya ve alternatif çözümler üretmeye dikkat eder.

Eleştirel konuşma becerisi; konuşurken bir düşüncenin ya da durumun bütün yönlerini gözden geçirerek konuşmayı, dile getirilen düşüncelerin tutarlı olmasını ve konuşma esnasında düşüncelerin ifade edilmesini sağlayacak olan doğru kelimelerin özenle seçilmesini gerektirir.

2.7.4. Eleştirel Yazma

İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için konuşmak dışında başvurdukları diğer yöntem de yazmaktır. Yazılanların anlaşılır, tutarlı ve ön yargısız olması eleştirel yazma konusunda aranacak temel özelliklerdir. Yazıdaki ifadelerin netliği, öne sürülen düşüncelerin kanıtlanabilir olması ve de okuyucuyu yönlendirecek herhangi bir bakış açısının bulunmaması eleştirel yazma etkinliğini geliştirecek unsurlardır.

Eleştirel yazma; sıralama için seçilen ilke ne olursa olsun, düşüncenin bir yerden bir diğerine aşamalı bir biçimde ilerlediği, belirli bir yönü olduğu, satırlar ve paragraflar arasında amaçsız gezinilmediği yazma biçimidir (Şahinel, 2007: 111). Dolapcı (2009: 30), eleştirel yazma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer vermektedir:

- Bireyin yazı dilinde kendini açıklayabilmesi için düşüncelerini düzenlemesi gerekir.
- Eğer konu bir gerçeği içeriyorsa, savını çok iyi anlamalı ve başkalarına düşüncesini ulaştırabilmek için desteklemelidir.

Eleştirel yazmanın amacı; “öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir”. Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar (MEB, 2006: 71).

2.8. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ YERİ

Öğretim programlarımız dahilinde hazırlanan ve okullarda işlenen derslerin hemen hemen önemli bir kısmında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttıracak etkinliklere yer verildiği görülmektedir. “Beyin fırtınası, yaratıcı düşünme, metin tamamlama gibi etkinlikler ile öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici etkinlikler ders kitaplarımızda yer almaktadır. Geleceğin toplumu olma yönünde yaratıcı düşünme becerisini elde etmek önemli bir vasıf haline gelecek gibi görünmektedir. Toplumumuz hızla ilerlemekte ve çağın gereklerine uygun olarak programını değiştirme eğilimindedir. 2005 yılında yeni oluşturulan Türkçe dersi (1-5 ve 6-8. sınıflar) öğretim programında yer alan eleştirel düşünme ders içerisinde ayrı bir yapıya oturtulmuştur” (Temizyürek, 2007: 129).

2005- 2006 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının temelini oluşturan yaklaşım ve modeller; “yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim şeklinde sıralanmaktadır. Bu kuram ve yaklaşımlar arasında beceri yaklaşımı ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü yaşamın gittikçe karmaşıklaşması ve eğitilmiş insan sayısının çoğalması, beceri boyutu gelişmiş insanlara olan ihtiyacı arttırmıştır” (Temizyürek, 2007: 134).

2.8.1. Türkçe Öğretim Programında Eleştirel Düşünme

Bu bölümde dilin mi düşünceden, düşüncenin mi dilden doğduğu tartışmasını sürdürmek yersiz olmakla birlikte özetle söylenebilir ki, dil ve düşünce birbirini tamamlayan iki yetidir. Dili düşünceden düşünceyi dilden tam anlamıyla soyutlamak mümkün görünmemektedir. Çünkü dil, insanların düşüncelerinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Dil ve düşünce arasındaki bu sıkı bağ nedeniyle

ana dili derslerinin temel işlevlerinden biri de öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak olmuştur (Özden, 2005).

Eleştirel düşünme ile Türkçe dersi arasındaki ilişkiyi anlamak için öncelikle dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi sorgulamak gerekir. Dil ve düşünce üzerine yazılmış ve söylenmiş pek çok söz, çeşitli kitaplar vardır. Cumhuriyetin kuruluşundan 2005 yılına kadar olan Türkçe öğretim programları incelendiğinde öğrencilere etkili düşünmenin öğretilmesinin programların genel amaçları arasında yer almadığı görülmektedir. Türkçe dersinin en önemli işlevlerinden birisi olan düşünme eğitimi 2005 yılına kadar göz ardı edilmiştir.

2006 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programında dil öğretiminin temel hedefi şu cümlelerle açıklanmıştır: “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir” (TTKB, 2006:2). Bu cümlede dil eğitiminin duygu, düşünce ve hayal dünyasını geliştirmeye dönük olduğu vurgulanmaktadır. Dil ve düşüncenin birbirinden bağımsızlığı söz konusu olmadığına göre etkili bir düşünme eğitiminin sırrı iyi bir dil eğitiminden geçecektir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçları arasında yer alan “dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan, duygu, düşünce ve hayallerini anlatan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi” ifadesiyle eleştirel düşünmeye de vurgu yapılmıştır (TTKB, 2006: 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ölçme ve değerlendirme kısmında yer alan “Akran Değerlendirmede” bölümünde; öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisinin kazanmasında etkili (TTKB, 2006: 220) olacağı belirtilerek eleştirel düşünme becerisinin kazanımına dikkat çekilmektedir. Aynı bölümdeki proje değerlendirme formunda, öğrencide gözlenecek kazanımlar içinde “eleştirel düşünme becerisini gösterme” (TTKB, 2006: 237) ifadesi yer almıştır. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlendiğinde başlığında ise; öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar

verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır. (TTKB, 2006: 227) ifadesiyle yine içinde eleştirel düşünme becerisinin de olduğu temel becerilere vurgu yapılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005 ve 2006)'nda çeşitli yerlerde ve şekillerde sık sık yer almıştır. Program eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasına önem vermektedir. Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanması için programla birlikte sınıf ortamını demokratik hale getirmesi, eleştirel düşünmeyi geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması, eleştirel düşünme konusunda öğrencilere model olması da gerekmektedir. “Eleştirel düşünebilen ve öğretim yöntemlerini etkin bir biçimde kullanan Türkçe ve sınıf öğretmenleri, yukarıda ifade edilen noktalara dikkat ettiklerinde öğrenciler programın hedeflerine daha kolay ve kısa zamanda ulaşacaktır” (Cüceloğlu, 1997: 266).

2.8.2. Türkçe Öğretim Programında Metinler ve Eleştirel Düşünme

Metin sözcüğünün Fransızcadaki (texte) ve İngilizcedeki (text) kökenine bakıldığında kelimenin Latince kumaş anlamına gelen textus sözcüğünden geldiği belirtilmektedir. Tıpkı kumaşın ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturması gibi metin de dil öğelerinin özenle, aşama aşama işlenmesiyle ortaya çıkmaktadır (Demir, 2008: 32).

“Metin kelimesi bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır” (Akyol, 2006: 203). Metin, “okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir üründür” (Özdemir,1983; Akt: Güneşli, 2003:7).

Metin, belirli bir iletişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle her metin bir iletişim değeri ve kendi içinde bir bütünlük taşır. “Metin onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Tümcelerden oluşan değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır” (Günay, 2007:33).

TDK (2005)'nin tanımına göre metin, “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekstir”. Bu bağlamda yazılan her şeyin metin

olduğu yargısına varılabilir. Özdemir (2002), “okumaya konu olan basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şeyin geniş anlamda bir bütün olduğunu belirtir”.

Metinler dil eğitiminin önemli araçlarıdır. Türkçe derslerinde öğrencilerin kazanması beklenen davranışlar metinler yoluyla öğrenciye sunulur. Öğrenci karşılaştığı farklı türlerdeki metinlerle hem iletişim kurmayı öğrenir, hem de ana dilinin zengin örnekleriyle karşılaşarak okuma sevgisi kazanır.

2015 Türkçe programında metin türleri metinler gerçeklikle ilişkileri, işlevleri ve yazılış amaçları bakımından sınıflandırılmıştır. Bu açıdan metinler, sanat metinleri ve öğretici metinler olmak üzere işlevleri bakımından ikiye ayrılmıştır. Sanat metinlerinde işlenen konular okuyucunun anlayışına, sezgisine yönelik ifadelerle yer verilirken; öğretici metinlerde ise kesin hüküm bildiren ve bilgi akataran ifadelerle yer verildiği görülmektedir.

Türkçe dersleri için metinler olmazsa olmaz unsurlardır. Dil eğitiminin metin merkezli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü dil eğitimi, kelime ve kural ezberleme işi değil; kelimelerin bir araya gelerek oluşturduğu sıra dışı dünyayı görme, tanıma, anlama, hissetme ve değerlendirme işidir.

İlköğretim yıllarında öğrencilerin karşılaştığı metinler onların yaşamında önemli izler bırakır. Metinlerdeki olaylar, kişiler, duygu ve düşünceler çocuğun kişilik yapısının şekillenmesinde etkilidir. Henüz kimlik gelişimini tamamlamamış bu öğrenciler çevrelerinde gördükleri, izledikleri ve okuduklarını model olarak alırlar.

2.9. METİN TÜRLERİ

Metinlerle ilgili ortak bir karara varılamayan bir diğer konu da metin türleridir. “Zira araştırmacıların metin türlerini belirlerken kullandıkları ölçütler birbirinden farklı olmakta ve edebî türler sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir. Ancak metinlerin farklı özelliklerini dikkate alarak farklı kriterler (yazarın amacı, işlev, yapı, konu veya anlatım tarzı) belirlemek ve belirlenen bu kriterlere göre metinleri sınıflandırmak mümkündür” (Yakıcı, Yücel, Doğan, Yelok, 2004).

Genel olarak metin türleri, ‘Öğretici Nitelikli’, ‘Yazınsal Nitelikli’ olmak üzere iki grupta karşımıza çıkmaktadır. Baraz ve Özdemir’e (1991; Akt: Güneşli, 2008: 83) göre, “yazınsal ve öğretici metin türleri kendi içlerinde de sınıflandırılır. Öğretici metinler, dergi ve gazete yazıları (makale, fıkra, röportaj, eleştiri, deneme) ve gerçek yaşam yazıları (günlük, anı, mektup, yaşamöyküsü, öz yaşamöyküsü, gezi) olmak üzere ayrılırlar.

Yazınsal metinler ise, şiirsel türler (epik, lirik, dramatik, didaktik, pastoral) ve düzyazısal türler (öykü, roman, tiyatro, bilimkurgu) olarak ayrılırlar”.

Her metin türünün kendine özgü bir yapısı vardır. De Beaugrande ve Dressler (1981; Akt: Coşkun, 2007: 252) geleneksel olarak oluşturulan üç metin türü (betimleyici, öyküleyici ve tartışmacı metin türü) üzerinde durmaktadır. Bu türlerin oluşmasında işlevsel niteliklerinin örneğin iletişime katkılarının belirleyici olduğunu belirten Beaugrande ve Dressler göre betimleyici metinler, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Öyküleyici metinler, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkan, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır. Tartışmacı metinler, inanç ve düşünceleri doğru-yanlış olumlu-olumsuz gibi şekillerde değerlendirmek veya kabulünü sağlamak amacıyla kullanılır. Bu tür metinlerde sebep, önem, irade, değer, karşıtlık gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır.

Metin türleri araştırmacılar tarafından farklı sınıflara ayrılmıştır. Cemiloğlu (2004) “metinleri olaya dayalı türler (öykü, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı, gezi yazısı), düşünceye dayalı türler (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme) ve duyguya dayalı türler (şiir)” olarak sınıflandırırken; Aktaş ve Gündüz (2001) ise metin türlerini “form yazılar (özgeçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilân, duyuru, tutanak, tebliğ, resmî yazılar vb.), öğretici metinler (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günlük, biyografi, didaktik yazılar vb.) ve edebî türler (anlatma esasına bağlı: destan, masal, fabl, hikâye, roman; lirik metinler: şiir; dramatik metinler: oyun)” olmak üzere üç grupta toplamıştır.

Yakıcı ve diğerleri (2004) başka bir sıralama yaparak “özgeçmiş, mektup, telgraf, davetiye, tebrik, not metinleri, özet metinleri, dilekçe, ilan/duyuru, mülakat/görüşme, rapor, karar, tebliğ/bildiri, fezleke, röportaj, tutanak, haber metinleri, makale, fıkra/köşe yazısı, deneme, portre, sohbet/söyleşi, eleştiri/tenkit, inceleme yazısı, anı/hatıra, günlük/günce, gezi/seyahat yazısı, şiir, roman, hikâye/öykü, destan, efsane, masal, fabl, tiyatro, senaryo, biyografi, otobiyografi, bibliyografya, kitabe” şeklinde ifadelendirmişlerdir.

Akyol'a (1999: 253) göre; "ders kitaplarındaki metinler genel olarak hikâye edici metinler, bilgi vermeye dayalı metinler" olarak ele alınmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005) ise metin türleri; "şiir, öyküleyici metin ve bilgi verici metin" olarak ayrılmıştır. Tüm metinler bir olay, bir fikir veya bir duygu anlatır. Çoğunlukla fikirleri anlatan metinlerin bilgi verici metinler olduğu, olaylar üzerine anlatım yapan metinlerin öyküleyici metinler olduğu, daha çok duyguları işleyen metinlerde de şiir türü metinler denilmektedir.

2.9.1. Bilgi Verici Metinler

"Okuyucuya bilgi vermek, onun düşünce ve kanaatlerini değiştirmek veya kuvvetlendirmek kastıyla kaleme alınan metinlere öğretici (bilgi verici) metinler adı verilir" (Aktaş, 2001: 135; Akt. Sulak, 2009). Bilgi verici metinlerin amacı okuyucuya bir konu hakkında bilgi vermek ve bir fikri aydınlatmaktır.

Bilgi edinme ve öğrenme amacını gerçekleştirme için bilimsel ve öğretici nitelikli metinlerden yararlanırız. Bu metinler içinde tüm insan bilimleri (toplumbilim, eğitim, felsefe, tarih, din, ekonomi, siyaset, dilbilim... gibi), fen bilimleri (fizik, kimya biyoloji, astronomi, matematik, tıp, mühendislik... gibi), yazınsal ürünleri anlamaya yönelik (yazınbilim, yazın tarihi... gibi) konular yer alır. Ayrıca güzel sanatların (resim, heykel, müzik, sinema... gibi) sorunlara ilişkin metinler ve gazete, dergi yazıları da (makale, röportaj, deneme, yemek tarifleri... gibi) bilgilenimsel okuma gerektiren metinler olarak düşünülebilir (Güneyli, 2003). Akyol (2010), bilgi verici metinlerin metinlerin öğretiminin ve anlaşılmasının öyküleyici metinlerden daha zor olduğunu vurgulamıştır.

Bilgi verici metinler, kaynağını hayal dünyasından değil, gerçek dünyadan alır. Metne yansıtılan gerçek yaşam ve yaşantılar çarpıtılmamaya özen gösterilir. Doğruya, gerçeğe ve nesnellığe önem verilir. Bu yüzden de anlatılanların doğruluğu ya da yanlışlığı genellikle kanıtlanabilir (Sulak, 2009).

Bilgi verici bir metinde amaç bilgi sunmaktır ve sözcükler temel anlamlarıyla kullanılır. Bilgi verici metnin iletmiş anlamların karşılığını günlük yaşamda, yaşantımızda bulmak olasıdır (İşeri,1998: 11; Akt. Güneyli, 2003). Bilgi verici metinlerin kaynağı gerçek dünyadandır. Gerçek yaşamdan seçilen bilgiler çarpıtılmadan, hayale kaçmadan verilmeye çalışılır. Bilgi verici metinler gerçekçi, doğru ve nesneldir. Bu sebepten bilgi verici metinlerde anlatılanların doğru ya da yanlış oluşu kolaylıkla ispatlanabilir. Bilgi verici metinlerin amacı "ya okura doğrudan bilgi vermek, ya da birtakım soruların ağına

düşürüp düşündürerek onda tutum ve davranış değişiklikleri meydana getirmektir. Bu yüzden de öğretici metinlere genel olarak açıklayıcı ve tartışmacı anlatıma ağırlık verilir” (Güneyli, 2003).

Bilgi verici metinler beş temel yapıya göre yazılırlar. Bunlar kronolojik sıralaması olan metinler, neden sonuç ilişkisi olan metinler, karşılaştırmalı metinler, problem çözüm metinleri ve bilgileri betimleyen metinlerdir. Bilgi verici metinlerde aşağıdaki yapının bulunması, bu metinlerin daha kolay anlaşılmasında ve öğretmenin okuduğunu anlama öğretimini düzenlemesinde etkili olur (Özmen, 2001: 22);

1. Bilgilerin sıralanması
2. Neden-sonuç ilişkisi kurulması
3. Bilgilerin bir sistem çerçevesinde karşılaştırılması
4. Bilgilerin sınıflandırılması
5. Problemin ortaya konup çözümünün sunulması
6. Bilgilerin bir sistem çerçevesinde betimlenmesi

2.9.1.1. Bilgi Verici Metinlerin Özellikleri

Bilgi verici metinler herhangi bir konu veya bir sorun hakkında bilgi vermeyi amaçlayan, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır. Bilgi verici metinlerde yaratıcılık ve okuyucuya yol gösterecek bir kurgusalılık yoktur. Genel olarak anlatımları düzdür ve üslup kaygısı taşımaz. Öncelik bir anlamı, özü doğrudan ve kestirme bir söylemle anlatmaktır. Yazar bu tür bir metni oluştururken genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanır. Metinde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesnelere, varlıklara, durumlara veya olgulara dayanır. Hayal gücünün payı yoktur. Mantık ölçüsü içerisinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basmaktadır. Bu tür metinlerin yazımında temel amaç bilgiyi aktarmaktır. Bu sebepten bilgi verici metinler, öyküleyici metinlere göre hem daha fonksiyonel hem de bilgi verme açısından daha faydalıdır. Bilgi verici metinlerde kullanılan dil duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaz. Bu yüzden anlamsal açıdan çokdeğerlilik söz konusu değildir. Böyle metinlerden alınan bilgiler yaşama doğrudan aktarılabilir. Bu tür metinler okuduğunu anlama açısından eşit düzeydeki herkese aynı şeyi söyler. Genelde farklı bir şekilde yorumlanmaya açık bir yapıları yoktur ancak öne sürülen fikrin doğruluğu veya yanlışlığı tartışılabilir (Özdemir,

1998: 30-31; Akt: Akbayır, 2006: 269).

Öyküleyici metinlerin aksine bilgi verici metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri karşılaştırma-kıyaslama, tanımlama, kronolojik sıralama ve sebep sonuç ilişkisi olmak üzere dört ana başlık altında ele almışlardır (Weaver ve Kintsch, 1991: 238; Akt: Başaran ve Akyol, 2009).

Bilgi verici metinlerde temel fikir bir dizi detay veya örnekle desteklenmektedir. Kronolojik sıralamada ana fikir detaylarla desteklenmektedir. Fakat bu detaylar mutlaka bir aşama içerisinde olmalıdır. Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde, iki veya daha fazla ana fikrin ve bu ana fikirleri destekleyen detayların birbirlerine benzerliklerini ve zıtlıklarını ortaya koyma söz konusudur. Sebep ve sonuç ilişkisini ele alan metinlerde de problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır (Özdemir, 1998: 30-31; Akt: Akbayır, 2006: 271).

2.9.1.2. Türkçe Öğretim Programında Bilgi Verici Metinler

Bilgi verici metin yerine ‘bilimsel ve öğretici nitelikli metinler’ adı da kullanılmaktadır. Çünkü bu metinlerin amacı, bir şeyi bildirmek ve anlaşılmasını sağlamaktır. Okuyucuya büyük bir yük bindirmeyen bu metinler, çok yönlü, çok amaçlı da değildir.

Öğrencinin metnin yapısını ve özelliklerini bilmesi zor bir metni daha kolay anlamasını sağlamaktadır. Bu nedenle metinlerin yapısını tanımak için metnin söz varlığı öğeleri ve metinde yer alan sözcükler önem taşır. Özellikle küçük yapıdaki metinleri tanımının ön koşulu ise sözcükleri tanımak ve cümle içinde anlamlandırabilmektir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında hangi metin türlerine ne kadar yer verilmesi gerektiği önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Buna göre öğrencilerin karşılaştıkları metin türlerinin dağılımının nasıl olacağı ve bu dağılımın neye göre yapılacağı ders kitaplarına metinler seçilmeden önce cevaplanması gereken sorulardır.

Bilgi verici metinlerde daha zor kelimeler ve kavramlar vardır. Ayrıca akılda kalmayı sağlayacak şekilde bir anlatım da söz konusu değildir. Bu sebeple bilgi verici metinlerin akılda kalma olasılığı öyküleyici metinlere göre daha zor olduğu söylenebilir.

Öğretim programlarında bilgi verici bir metin aracılığı ile öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Fen bilgisi, sosyal bilimler, trafik gibi derslerde kullanılan kitapların önemli bir kısmı bilgi verici metinlerden oluşmaktadır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında da metin türlerinin eşit dağıtıldığı her temanın altında muhakkak bilgi verici metinlerin yer aldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde bilgi verici metinler önemli bir araç olduğu söylenebilir. Ancak bütün bilgi verici metinler eleştirel düşünmeyi kazandıramaz. Bu beceriyi kazandıracak metinlerin titizlikle hazırlanması, hazırlanırken bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle bilgi verici metinler akıl yürütme, sorgulama, mantıksız düşünceyi ayıklama, sebep- sonuç ilişkisi kurma, kanıtlara dayandırma, karşılaştırma yapma, yaratıcı düşünme gücü kazandırma gibi özellikleri taşımalıdır. Bilgi verici metinlerle eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, metinlerin seçimi ve sınıfta nasıl kullanıldığıdır.

2.9.2. Öyküleyici Metinler

Hikâye, insanlık tarihinde binlerce yıldır kullanılan bir metin türüdür. Zamana ve kültürlere göre bir takım değişiklikler gösterse de hikâye, metin elementleri en somut biçimde tespit edilebilen ve metin yapısı bakımından ortak beklentiler oluşturan bir türdür. Her toplumda ve her kültürde hikâye ve masallar, çocukların en çok ilgi duyduğu türlerdendir. Çocukların ilk dil edinimlerinde hikâyeler ve masallar önemli bir yere sahiptir. Hikâye ve masallar belli bir yaşa kadar çocukların hayatının bir parçasıdır adeta (Coşkun, 2007: 255).

“Hikâyeler yeni kavramların kazanımında ve içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada da önemli araçlardır. Tahmin etme ve çıkarım becerilerini geliştirmenin temel araçlarından” diyen Akyol (2010: 161), öyküleyici metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolay olduğunu; çocukların okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahip olduklarını açıklamıştır (Akyol, 1999). Öyküleyici metinler, başka bir deyişle anlatı türündeki metinlerin amacı bir öyküyü anlatmaktır ve bu tür metinler kendine özgü bir yapıya sahiptirler diyebiliriz.

Sulak (2009) ‘ın Aktaş (2001)’den aktardığına göre; “öyküleyici metinlerin sunduğu dünya hem dış dünya ile bağıntılı, hem onun dışında kurmaca bir âlemdir. Yani gerçek değildir. Bu eserlerde sunulan, sanatçının dış dünyadan aldıklarını bize

kazandırmak istediği hayat felsefesi, hayat tarzı ve ülküsü doğrultusunda, kişisel anlatım ve yorumuyla yansıtmaktan ibaret” olduğunu vurgulanmaktadır.

Aytaş (2006: 46), “hikâyeyi olay ve konunun ele alınışına göre “serim”, “düğüm” ve “çözüm” bölümlerine ayırmıştır. Serim bölümünde, olay başlar, kısaca hikâye kişileri tanıtılır. Olayın geçtiği yer hakkında bilgi verilir. Düğüm bölümünde ise, olaylar gelişir ve merak unsuru artar. Çözüm bölümünde ise, olayı sürükleyen merak unsuru biter. Sonuç okuyucuda duygu ve ibret uyandırıcıdır”. Öyküleyici metinlerin sonunda okuyucular bir ders almaktadırlar. Akyol (2010: 150) ise bir hikâyenin elementlerini “sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki” olarak belirlemektedir.

2.9.2.1. Öyküleyici Metinlerin Özellikleri

Öyküleyici metinler olarak anılan metinler olay ve durum anlatımına dayanan ve okuru o olayın içinde yaşatmayı amaçlayan öyküleyici anlatım biçimini kullanan metinlerdir. Öyküleyici anlatım, iletilmek istenen duygunun bir olay içinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak verildiği anlatım türüdür. Bu metinlerde ileti olay akışı üzerinden verilir. Öyküleyici anlatım türünün dört ögesi vardır. Bunlar: olay, kişi, yer, zaman. Konu bu dört öge üzerine kurulur ve işlenir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 70).

Öyküleyici metinlerde gerçek veya tasarlanmış bir olay belli bir noktadan alınıp geliştirilerek sonuca ulaştırılır. Anlatımda olayın ilgi ve merak uyandıracak yönleri belirleyicidir. Olay akışında belli bir sıra izlenir. Bu durum olay aracılığıyla iletilecek düşüncenin ve duygunun bütün olarak aktarılmasını sağlar (Yakıcı ve diğ., 2004: 213).

Öyküleyici metinlerde anlatım genelde hikâye, roman ve tiyatro gibi türlerde yaygın olarak kullanılırken anı, günlük, biyografi, gezi yazısı gibi türlerde de kullanılır. Cemiloğlu (2004), öyküleyici metinleri olay ağırlıklı türler olarak tanımlamışlardır. Özdemir (2002) ise öyküleyici metinleri yazınsal nitelikli metinler olarak tanımlamıştır.

Her öyküleyici metin okura bir dünya, bir yaşantı sunar. Okurun kendisine sunulan bu dünyayı algılaması için öncelikle bu tür metinlerin dokusunu tanıması gerekir öyküleyici metinleri değerli kılan konu değildir; konunun yansıtılış ve kurgulanış biçimidir. Her tür metinde bulunan ileti, öyküleyici metinlerde örtük olarak yer alır.

Öyküleyici metin türlerinde ileti örtük olduğu için metinleri okurken harcanan çaba öğretici metinleri okurken harcanan çabadan daha fazla ve çok yönlü olmalıdır. Bu metinleri okurken okurun yapacağı iş söylenmiş olanlardan söylenmemiş olanı ortaya çıkarmaktır. Öyküleyici metinleri anlatırken bu metinlerin en tipik örneği olan öykü türünün genel özelliklerinden de bahsetmek gerekir. Öykünün en genel tanımı, yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları anlatan kısa edebiyat metnidir. Öykü insan yaşamından sunduğu kesitleri yer ve zamana bağlı olarak anlatan metin türüdür. Öyküyü tanımlarken genelde öykü ile roman arasındaki farktan yola çıkılır. Öykülerin romanlara göre daha kısa metin türü olduğu, ayrıca öykünün yaşamdan bir kesit sunduğu belirtilir. Öykü türü her yazar tarafından kendine özgü bir anlatım biçimine dönüştüğü için bu söylemler tek başına öyküyü anlatmaya yetmeyecektir. Öyküler diğer anlatı türlerinden farklı olarak bir çelişki, bir uyum eksikliği, bir yanlışlık üzerine kurulu olup her şey tıpkı fıkralardaki gibi sonuca yöneliktir (Demir, 2008: 42).

Öykülerin okuyucuya sağladığı pek çok katkı bulunmaktadır. Farklı araştırmacılar, öykülerin okuyucuya yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleri olduğunu belirtmişlerdir. Öykü okuma ve dinleme sürecinde olayların gerçek hayatla ilişkisinin kurulması iyi bir öğrenme yolu sayılmaktadır. Öykülerin, içinde yaşanan toplumun kültürünü ve sosyal değerlerini yansıtması öykünün bir eğitim aracı olarak kullanılmasını sağlar (Çeçen, 2008: 13).

Öyküde temel olan olaydır. Öykülerde işlenen fikir olay içindedir, fikir ve düşünceler doğrudan dile getirilmez. Öyküyü oluşturan ögeler genellikle şu başlıklar altında verilir: Olay örgüsü, kahramanlar, çevre (yer), zaman, ileti. Bir olay etrafında kurgulanan öykülerin yanı sıra gündelik yaşamın bir anını sergileyen öyküler de vardır. Bir olay etrafında kurgulanan öykülere olay öyküleri, bir durumu ve yaşamın bir kesitini aktaran öykülere durum öyküleri denir. Ancak her ikisinde de belli olaylar bulunmaktadır. Olay öykülerinde kurguyu olay belirler; bir olay belli bir yerden alınarak sona ulaştırılır. Olayların anlatılışı öykü kahramanlarının düşünce ve davranışları ile bağlantılı olarak ele alınır. Durum öykücülüğünde ise olay öyküsündeki plâna uyulmaz ve olayın kendisinin öykü olarak düşünülmediği görülür. Bu tür öykülerde, önemli olan olay değil, olayın öykü kahramanı üzerinde bıraktığı etkidir. Bu iki tür öykünün ortak özelliği her ikisinde olayın bulunmasıdır, ancak birinde olay ön plândayken diğerinde kahramanın olaydan etkilenişi ön plândadır (Yakıcı ve diğ., 2004: 316).

Dil eğitiminde öykü geniş ölçüde yararlanılan bir yazınsal türdür. Nedeni ise öykü romandaki gibi olaylar zinciri, konunun geçtiği yer ve zaman, karakterlerin tanımlanması, olay aktarımında bakış açısı, konu, ileti, atmosfer gibi tüm öğeleri içerir. Romandan farkı uzamsal ve zamansal sınırlamadır. Öykü ya tek bir olaya ya da tek bir karaktere odaklanır. Öyküyü etkili yapan onun bir oturuşta okunup bitirilecek kadar kısa olmasıdır. Öykü yoğun bir anlatıma sahiptir. Derslerde okumaya, yüzeysel ve derinine metin inceleme çalışmaları yapmaya uygundur.

Karakterlerin tüm yönleriyle değil de bazı yönleriyle ele alınması, metinde geçen yer ve zamanın birçok dolaylı göndermelerle dolu olması, olay örgüsünün karakterlerin ani tepkileriyle değişmesi ve tüm bunların örtük bir biçimde, kısa ve yoğun bir anlatımla sunulması öyküyü diğer türlerden karmaşık kılmıştır.

Böylece öykü, öğrenci merkezli bir çalışma biçimine dönüştürülebilen, öğrencinin mantıklı ve derin anlamlar çıkarmasına katkıda bulunan bir metin türü olarak anadili eğitiminde önemli bir yer almıştır (Aras, 2007: 99).

2.9.2.2. Türkçe Öğretim Programında Öyküleyici Metinler

Edebi eserler arasında yer alan öyküleyici metin türlerinin anadili eğitiminde bu vb. işlevleri bulunmaktadır. Anadili eğitiminde edebiyatın ve edebiyat eserlerinin kullanımının getireceği pek çok yarar vardır. Bu yararları Erdoğan (2007: 404) şöyle açıklar:

- Edebi eserler, öğrencilerin dili doğal ortamda ve anadili etkili bir biçimde kullanan yazarlardan öğrenmelerini sağlar.
- Öğrenciler, anadilinin yüzeysel özelliklerinin ötesinde dilin farklı ve sıra dışı kullanımlarıyla tanışırlar. Sadece söyleneni değil, söylenmeyi de fark etmeye başlarlar. Edebi metinler sayesinde dildeki derin anlamlar fark edilir.
- Edebi metinler, kişinin yorum yapma becerisi kazanmasına fırsat verir. Edebiyat, öğrencinin hayal dünyasını besleyerek yaratıcılığını geliştirmesine yardım eder.
- Okuma becerisi, yüksek düzeyde algılama ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Okurun metinle ilgili soru sorması, yorumlar yapması beklenir. Edebi metinlerde de iyi bir okurdan okuduklarını analiz etmesi, yorumlaması ve değerlendirmesi istenir.

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öyküleyici metinler önemli bir araç olduğu söylenebilir. Ancak bütün öyküleyici metinler eleştirel düşünmeyi kazandıramaz. Bu beceriyi kazandıracak metinlerin titizlikle hazırlanması, hazırlanırken bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle öyküleyici metinler akıl yürütme, sorgulama, mantıksız düşünceyi ayıklama, sebep- sonuç ilişkisi kurma, kanıtlara dayandırma, karşılaştırma yapma, yaratıcı düşünme gücü kazandırma gibi özellikleri taşımalıdır.

Öyküleyici metinlerle eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, metinlerin seçimi ve sınıfta kullanımınıdır. Öyküleyici metinler, müzik gibi dünyanın evrensel değerlerinden biridir. Anlatılan öyküler ister geleneksel, isterse modern olsun iki ana amaca hizmet etmektedir. Bunlardan ilki dilin yapı ve fonksiyonlarının öğrenilmesini sağlama ve diğeri düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olmasıdır (Akyol, 2010: 191).

Öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilmesi için metin işleme sürecinde Türkçe öğretmeni çağdaş eğitim yöntem ve ilkelerini kullanmalıdır. Türkçe öğretmeni, çocuğun sezerek, keşfederek öğrenmesi için çocuğa öyküleyici metni özetleyip sunmamalıdır. Çocuğun kendi çabasıyla metni kavramasına olanak vermelidir. Metnin öğrenci tarafından yeniden yapılandırılmasına yönelik sorular sormalıdır.

Öyküleyici metinde önemli olan öğelerden biri de kahramanlardır. Öyküleyici metinlerdeki kişilerin fiziksel ve ruhsal özellikleri çocuğun kahramanlara öykünmesini ve onlarla özdeşim kurmasını sağlar. Bu nedenle metnin ana kahramanının çocuğa örnek olacak davranışları sergilemesi beklenir (Cihaner, 2007: 22).

Öyküleyici metinlerin bir amacı da çocuklara mesaj vermektir. Çocuklar okudukları metinden sezerek, keşfederek, yorumlayarak değişik mesajlar çıkarırlar. Sınıf içerisinde çıkarılan yorumlar karşılaştırılıp, tartışılırsa çocuklar hem birbirlerinin görüşlerinden yararlanacaklar, hem de ufukları ve dünya görüşleri ile yorum güçleri genişleyecektir. Ana fikir önerisi olarak ortaya çıkan görüşlerin birleştirilmesi, sözlü ve yazılı kompozisyon çalışmaları için iyi bir örnek teşkil edecektir (Cemiloğlu, 2004: 37-38).

2.9.3. Şiir

Şiir, “en eski edebiyat türüdür. Her toplumda, sanat amacıyla ilkin şiir söylenmiş;

günlük hayatta kullanılan nesir, ancak yazının bulunmasından sonra sanat alanına girmiştir. Bu demektir ki, nesre (düzyazıya) dayalı edebiyat türleri, şiire göre çok yenidir ve edebiyat şiirle başlar” (Kavcar ve Oğuzkan, 1999: 3).

Değişik sanat anlayışlarına bağlı olarak şiirin çeşitli tanımları yapılmış, hatta onun tanımlanamayacağı bile öne sürülmüştür. Kimileri şiiri, nesir olmayan her şey olarak tanımlar. Ama böyle genel bir sözün, şiirin özelliklerini anlatmayacağı aşikârdır. Şiir, “zengin hayallerle ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebiyat türü” olarak tanımlanabilir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999:3).

Oğuzkan (1997: 212), genel olarak “şiirlerin, hayal gücü, duygusallık, uyum (ahenk) ve ölçü (vezin) gibi birtakım içerik, anlatım ve biçim özellikleriyle öteki tür edebiyat eserlerinden ayrıldığı görülür. Başka bir deyişle şiir, düz yazıya göre, daha çok estetik değer taşıyan ve daha yoğun bir dikkat gerektiren bir yazı türüdür” şeklinde tanımlanmıştır.

Çocuğa güzellik ve insanlık duyguları ile ulus ve yurt sevgisi kazandırmada şiirin etkisi çok önemli olduğunu belirten Oğuzkan (1997), anadilini sevdirmeye ve onun zenginliğini tanıtmaya, bir duygu, düşünce ve izlenimin sanatlı biçimde nasıl anlatılabileceğini öğretme bakımından da şiirin çocukların eğitiminde büyük bir işlevinin olduğunu belirtmiştir.

Şiirleri anlama sürecinde kullanılan dilin, günlük dilden farklı olan yönüne dikkat çekmek gerekir. Şiir dili kısa ve eksilteli bir anlatıma sahiptir. Bu kısa anlatım çabası bazı durumlarda ölçü ve şekil kaygısından da kaynaklanabilmektedir. Kullanılan kelimeler özenle seçilmekte ve kelimelerin anlam karşılıkları olabildiğince genişletilmeye çalışılmaktadır. Şiir dilinde uzak çağrışımlar, dil kurallarından uzaklaşmalar, anlam yoğunlaşmaları ve bilinen anlamlardan kopmalar olabilmektedir (Aksan, 1993; Akt. Akdal, 2011).

2.9.3.1. Şiirlerin Özellikleri

Şiir, “anadil eğitiminde sıkça başvurulan yazın türlerinden biridir. Türkçe ders kitaplarına alınan şiirler, dil öğretimi materyali olarak kullanılırken aynı zamanda şiir türünün özgün yapısını da yansıtabilecek nitelikte metinler olmak durumundadır” (Özmen, 2001: 44).

Öğrenciler, dilin şiirsel kullanımına ancak böyle metinlerle karşılaşılırsa tanık olabilirler. Şiirbilimin şiirin niteliklerine ilişkin ortaya koyduğu ilkelerle bir metnin ne oranda şiirsellik taşıdığı anlaşılabilir. “Dilin bu özel kullanımı, dil mekanizmasının nasıl işlediğine ilişkin değerli bir bilgi sunarken, anadili öğretiminde söz konusu nitelikleri taşıyan metinlerin kullanımını son derece önemlidir. Seçilecek olan şiirlerin özelliklerine bakacak olursak (Özmen, 2001: 58).

- Şiir türünde seçilen metinler şiir türünün özelliklerini yansıtmalı ve türünün güzel örneklerinden olmalıdır.
- Metinler öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirerek hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Metinler öğrencilere estetik duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.
- Şiirin derin bir anlatım olduğu kavratılan metinlerden seçilmelidir”.

2.9.3.2. Türkçe Öğretim Programında Şiir

Türkçe öğretim programlarında şiirlerin “yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından çözümlenmesi sürecini kapsamakta olduğu görülmektedir. Şiir incelemesi ile öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserlerinden zevk alma becerilerini kazanmaları; şiiri anlayıp ondan bilinçli olarak zevk almaları amaçlanmaktadır” (Akyol, 2010:160).

2005 Türk Edebiyatı Ders Programı’ na göre şiir, şiirin yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından çözümlenmesi sürecini kapsamaktadır. Şiir incelemesi ile öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserlerinden zevk alma becerilerini kazanmaları; metni anlayıp ondan bilinçli olarak zevk almaları amaçlanmaktadır. Bu çalışma, şiir öğretiminin ve metin çözümlenmelerinin yukarıdaki amaçları gerçekleştirmede ne kadar başarılı olduğunu, deneysel bir yöntemle ortaya koymasından önemlidir (Özmen, 2001: 66).

Türkçe dersinin kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılacak şiirler ve bunların üzerinde yaptırılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Derslerde tercih edilecek şiirler, Kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma,

olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, dil becerisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatım gibi amaçlara ulaşılabilecek nitelikte olmalıdır. Haftalık ders programında en fazla ders saatine sahip olan Türkçe dersinin temel amacı ise öğrencilere anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri kazandırmak ve bu becerileri geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için çeşitli materyaller kullanılabilir (Akyol, 2010: 193).

Şiir, duygu ve düşüncelerin estetik bir biçimde ifade edilmesinde kullanılan bir araçtır. Şiir, aslında başlı başına bir anlatım aracıdır ve duyguların en az sözcükle, güzel ve etkileyici bir biçimde yazıya dökülmesidir. Bu nedenle kimi şair ve eleştirmenlere göre şiir açıklanamaz, anlatılamaz; ancak hissedildiği yönündedir.

Şiir çözümlerinin Türkçe eğitiminde kullanılabilmesi için öncelikle öğrencilerin şiiri sevmeleri sağlanmalı ve eğitimin her kademesinde şiir çözümlerini içeren çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için de öğrencilerin şiirleri açıklayıp yorumlayacak beceriye sahip olmaları amacıyla uygun öğretim teknikleri belirlenmeli ve bu teknikler sistemli bir şekilde öğrenciye aktarılmalıdır. Ancak bu şekilde şiirler üzerinden eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak mümkün olacaktır. Şiir ile öğrencilerin tüm öğrenme alanlarındaki kazanımları edinmesi sağlanabilir. Şiir metinleri öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandırmada ve çeşitli ahenk unsurları içermesi ile ritim duygusu oluşturmada da oldukça etkilidir.

2.10. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme ve metin türleri ile ilgili daha önceden yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş olan çeşitli araştırmalar kısaca özetlenmiştir

2.10.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar

2.10.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Munzur (1999), “Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı araştırmasında, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte olup olmadıklarını incelemiştir. Araştırmacı, bu incelemeyi gerçekleştirmek için kitaplarda yer alan parçalardan önce ve sonra verilen bölümlerin (Hazırlık Çalışmaları, Açıklamalar, Metin Üzerine Çalışmalar, Araştırmalar, Sorular vb.) yaratıcılık, sorun çözme ve eleştirel düşünme alanlarına uygunluğunu hazırlamış olduğu 47 soru ile tespit etmiştir.

Sonuç olarak ise; parçalardan önce ve sonra verilen bölümlerin yaratıcılık, sorun çözme ve eleştirel düşünme alanlarına uygun olmadığını vurgulamış, bu konuda alınabilecek önlemlere yer vermiştir.

Şentürk (2009), “Kritik Düşünme Ölçeği” adlı çalışmasında; eleştiri becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretim materyalinin kullanıldığı öğretim ortamı ile bu materyalin öğrencilere verildiği fakat öğretim ortamında kullanılmadığı bir ortamın öğrencilerin eleştiri yapma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfında okuyan ve Mikro Öğretim dersi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinde daha fazla olmak üzere deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de eleştiri yapma becerisi gelişmiştir (Şentürk, 2009: 54).

İrfaner (2002)’in “Eleştirel Düşünme Oluşanlarının Bilkent Üniversitesi 1.Sınıf İngilizce Programı Bünyesinde Verilen ENG 101 Dersinde Uygulanması” adlı araştırmasının amacı; Eng 101 dersinde eleştirel düşünme oluşanlarını gerçekleştirmektir. Bu çalışmada, öğretmenin anlaşılabilirliğini ve eleştirel düşünme oluşanlarını içeren Eng 101 dersi müfredatının öğrencilerin denemeleriyle tamamlanması incelenmiştir. Görüşmeler 2001–2002 akademik bahar yarıyılına kadar okul öğretmenleri, iki öğrenci ve yönetici tarafından Bilkent Üniversitesi’nde yürütülmüştür. Okul öğretmenleri ve öğrenciler ile sekiz defa, yönetici ile ise bir defa görüşme yapılmıştır. Öğretmen görüşmelerinin amacı, eleştirel düşünme oluşanlarının tanımını temin etmek ve sonraki öğrenci denemelerini değerlendirmektir. Öğrenci görüşmelerinin amacı, eleştirel düşünme oluşanlarını sağlayan her yazı alıştırmaları için öğrenci beklentilerinin anlaşılmasını sağlamaktır.

Yönetici ile görüşme yapılmasının amacı ise, Eng 101 dersinin eleştirel düşünmeye ait hedeflerini ortaya çıkarmaktır. Görüşmelere ek olarak öğretmenlere amaçlarını ortaya çıkaracak bir form dağıtılmıştır. Dönemin sonunda öğretmenler, öğrenci seviyesine göre uygulanan eleştirel düşünme oluşanlarından duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, temel öğretmen beklentilerinin ve eleştirel düşünme oluşanlarının ne olduğunu anladıkları saptanmıştır.

Çebi (2006), “Sokratesçi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Türkçe Eğitim Programına Yansıması ve Uygulamadaki Durum” adlı çalışmasında; İlköğretim Türkçe

Eğitim Programı'nın temelini oluşturan sezdirerek üretme olgusunu, başka bir anlatımla, adı geçen programda kendini gösteren Sokratesçi retme yaklaşımının yansıdağı belirlenmeleri günümüz ağdaş eğitim biliminin çeşitli verileri ışığında çözümleyip anlamlandırmak, bunun bir sonucu olarak da anadilini öğrenen öğrencinin anadiline özgü incelik, ayırım, ayrıntı ve kuralları, Sokratesçi retme yaklaşımı bağlamında kavradığı bir eğitim ortamına olanak tanıyacak verilere ulaşarak Sokratesçi retme yaklaşımının uygulamada kendini nasıl gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, programın birçok yerinde “sezdirme” kavramıyla vurgulanan Sokratesçi retme yaklaşımının uygulamaya yeterince yansımadağı, rastlantısal örneklem yoluyla seçilen ğrenci defterleri ile çalışma yapraklarından elde edilen belgelerle ortaya konulmuştur.

Karadeniz (2006), Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi” adlı araştırmasında; “Türkiye’de eleştirel düşünme eğitiminin durumunu belirlemeyi, ğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymayı ve eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirilebileceğine dair önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırma Kırşehir ilinde liselerde görev yapan 100 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak Likert tipli anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler eleştirel düşünme eğitiminin yapılmasında birtakım güçlüklerle karşılaştıklarını ve en önemli engelin ğretim programı olduğunu ifade etmişlerdir.

Sünbül, alışkan ve Kozan (2006) tarafından yapılan Eleştirel Düşünme Becerisine Dayalı ğretim Uygulamasının ğrenci Erişine Etkisi” adlı çalışmanın amacı; “ğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde eleştirel düşünme becerisine dayalı ğretim yapılan grubun erişileriyle, geleneksel ğretim yapılan grubun erişileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada, n test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Gruplar, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce ğretmenliği Formasyon Programı’na devam eden iki sınıftan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda; eleştirel düşünme becerisine dayalı ğretim yapılan grubun bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki erişileriyle geleneksel ğretim yapılan grubun erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama düzeyinde ise, eleştirel düşünme becerisine dayalı ğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akar (2007), "İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri" adlı araştırmasında; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 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 ettiği araştırmasını, 2005–2006 öğretim yılı nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirmiştir. Araştırmaya toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTDX'ten ortalama 29 puan alabilmişlerdir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin "yetersiz" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamamıştır.

Özgür (2007) tarafından hazırlanan "Öğretmen Soruları: Eleştirel Düşünmeye Teşvik Ediyorlar mı?" adlı araştırmanın amacı; Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda orta seviyede eğitim veren öğretim elemanlarının Dinleme/Konuşma dersinde eleştirel düşünme gücünü geliştirmeye yönelik soruların sorulup sormadığını ve bu soruların işlevlerini saptamaktır. Araştırma, 2005- 2006 öğretim yılı bahar dönemi Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda orta düzeyde eğitim veren sekiz öğretim elemanı ve 400 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Sekiz öğretim elemanının Dinleme / Konuşma dersleri bir hafta boyunca videoya kaydedilmiştir. Analiz için sekiz öğretim elemanından üçü öğretim tecrübeleri ve ana dilleri farkı dikkate alınarak seçilmiş ve bu öğretim elemanlarının dersleri incelenmiştir. Veriler hem niceliksel hem niteliksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları öğretim elemanlarının değişik soru türleri sorduklarını ortaya koymuştur, ancak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirecek türde soruların çok sayıda sorulmadığı gözlenmiştir.

Dağlı (2008), "Eleştirel Düşünmenin Türkçe Öğretiminde Planlama ve Uygulama Süreçlerine Entegrasyonu: Üç Öğretmenin Karşılaştırmalı Durum Çalışması" adlı araştırmasında; öğretmenlerin ders planlama, ders uygulama ve ders üzerine yansıtma şeklindeki öğretim sürecinin üç ana aşamasına öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ne şekilde entegre ettiklerini araştırmayı ve öğretimin bu boyutunun öğrenciler

üzerindeki etkisini, dördüncü sınıf Türkçe dersleri kapsamında değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseni kullanılarak yapılan bu araştırma, hepsi Ankara’da olmak üzere, ilki yeni öğretim programının pilot olarak uygulandığı bir devlet okulu, ikincisi bir özel okul ve sonuncusu da düz bir devlet okulu olan toplam üç ilkokulun birinci kademe 4. sınıfında Türkçe derslerinde yürütülmüştür. Gözlenen derslerden sonra gerçekleşen görüşmelerde, öğretmenler derslerin planlanma ve uygulanma süreçlerine yönelik araştırmacının yönelttiği soruları yanıtlamışlardır. Araştırmada kullanılan belgeler; öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarından, derslerde kullandıkları her türlü malzemeden ve öğrencilerin her türlü ürünlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre; planlama aşamasında özerklik duygusu, eğitim yöntemlerine bakış, ders içeriğinin öğrencilerin hayatlarına uygunluğu, metinler, disiplinler arası bağlantı kurma, okuma becerisine yaklaşım, yazma becerisine yaklaşım ve öğrenciyi algılayış biçimleri gibi etkenler öğretmenlerin bu sürece eleştirel düşünmeyi ne şekilde kattıklarında belirleyici olmuştur. Sınıf içindeki çeşitli iletişim şekillerinin, merak ve ilginin öğrencileri eleştirel düşünmeye güdüleyen öğeler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Yahşi Cevher (2008), “Türkçe Öğretmenlerinin Algılarına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri” adlı araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın (2006), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye olan etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi; nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerine ‘yarı yapılandırılmış mülakat formu’ uygulanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın (2006), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye olan etkisi sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakabilme, fikir ve çözüm üretebilme becerileri bakımından yetersiz olduğu algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlandığını ancak uygulamada sorunlar olduğunu belirtmiştir.

2.10.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Paul ve Binker (1990), “Eleştirel Düşünme: Hızla Değişen Dünyada Her İnsan Ayakta Kalmaya İhtiyaç Duyar” adlı araştırmada, bir dizi dokümanı incelemiş ve bu

inceleme sonucunda değişen dünyaya ayak uydurabilmek için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Çalışma üç bölümden oluşmuştur. Bölümlerde; eleştirel düşünmenin tanımına ve boyutlarına, toplumsal açıdan önemine, günlük hayattaki yerine, özgür bir eğitim ortamı oluşturmadaki önemine, ön yargı ve eleştirel düşünme ilişkisine, sokratik soruların önemine yer verilmiştir.

Keller (2008)'in “ İlk Soru: Eleştirel Düşünmenin Tema Metin Analizi (Text Analysis Matrix) Kullanarak Tanıtımı” adlı araştırmasında, metinlerin eleştirel düşünme ile incelenmesini ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini bir model olarak sunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Tema Metin Analizi; iddialar, kanıtlar, sonuçlar ve eleştiri olmak üzere dört kategoriden oluşan bir formdur. Her kategori için de öğrencilere yöneltilecek dört soru hazırlanmıştır. Öğrencilere yöneltilecek olan sorular ile hakkında iddialar bulunan bir metnin açıklığa kavuşturulması, kanıtların keşfedilmesi, metinle ilgili etkilerin açığa çıkarılması, metnin siyasal ve sosyal yönünün eleştirisi planlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Tema Metin Analizi'nin az gelişmiş eleştirel düşünme becerilerinin ilerletilmesi bakımından öğrenci ve öğretmenlere yardımcı olabilecek bir analiz olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak; eleştirel düşünmeye uygun olarak sorgulama yönteminin uygulandığı öğrencilere bakıldığında, öğrencilerin bilgileri kavramlaştırma, değerlendirme, analiz etme konularında başarılı oldukları görülmüştür. Diğer grupta ise öğrencilerin bilgi sentezi yapmak yerine bilgileri ezberledikleri tespit edilmiştir.

Guzzetti (2009) “Adli Bir Bilim Adamı Gibi Düşünme: Akademik ve Günlük Metinler ile Öğrenme” adlı çalışmada, Sharon adlı bir lise kimya öğretmenin 55 öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmaya yer vermiştir. Sharon'un ilk hedefi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okumaya yönelik sorgulama becerilerini geliştirmektir. Sharon'a göre hukuksal aktiviteler, öğrencilerin dünyanın dört bir tarafında yaşananları bir bilim adamı gibi analiz etmelerini, eleştirel bir şekilde düşünmelerini sağlamıştır. Guzzetti, okuma-yazma ile ilgili faaliyetlerin çeşitlerini keşfetmeye ve günlük metinler ile öğrenilen beceriler ile ilgili öğrencilerden bilgi toplamaya çalışmıştır. Sonuç olarak; küçük tartışma gruplarının bulunduğu, farklı bakış açılarının dile getirildiği bir sınıf ortamında öğretmenlerin günlük veya akademik metinlerden faydalanarak öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı bir öğrenim ortamı oluşturabildiklerini tespit etmiştir.

Yu Yi-cheng (2009) “Dil Kullanımında Eleştirel Düşünme” adlı araştırmada, dil edinimi ve kullanımında eleştirel düşünmenin gereği üzerinde durmuştur. Eleştirel düşünme elemanlarını olası tanımlar ile açıklayarak yazılı ve sözlü dili kullanmakla ilgili gelişmekte olan bazı eleştirel düşünme yaklaşımlarını önermiştir. Eleştirel düşünme için gerekli standartları ele almıştır. Bu standartları; aktif düşünme, soru sorarak dildeki bağlamları keşfetme, bağımsız düşünme, durumlara farklı açılardan bakabilme ve fikirleri iyi bir şekilde yöneterek tartışma şeklindeki beş madde ile açıklamıştır. Araştırmanın sonucunda; konuşma, okuma ve dinleme gibi dil etkinliklerinde eleştirel düşünme uygulandığında Çince dil eğitimi verilen okullarda, öğrencilerin aktif öğretim faaliyetlerinde mümkün olduğunca çok soru sorarak derse katıldıkları kanıtlanmıştır.

2.10.2. Metin Türleri İle İlgili Araştırmalar

2.10.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkyılmaz ve Başarmak’ın (2011) yılında yaptığı çalışmayla hipermetinlerin basılı metinler ve dinleme karşısında anlama üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde, dört farklı okul ve sınıftan toplam 114 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda basılı metni sessiz okuyan grup, elde edilen başarı puanlarında diğer gruplara göre daha fazla puan elde etmiştir. Ancak elde edilen başarı puanı gruplar arasında anlamlılığa neden olacak kadar fazla çıkmamıştır.

Türkçe ders kitaplarında kullanılan edebi metinlerin belirlenmesi amacıyla Gülay Yurt ve Mustafa Arslan tarafından 2014 yılında “7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Şekil-İçerik-Metin Yönünden İncelenmesi” başlıkla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı iki farklı yayınevi tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı’na tavsiye edilen 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil, içerik ve kullanılan metin türleri yönünden karşılaştırılarak inceleme yapılmasıdır. Yapılan araştırma sonucunda her iki kitabın fiziksel özelliklerinin benzerlik göstermesine karşın, içerik yönüyle; kitaplarda kullanılan metinlerin sıklığı ve metin türlerinin çeşitliliği açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Ömer Faruk Tavşanlı ve Demet Seban tarafından “Grafik Örgütleyicilerin İlköğretim 4. sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Çözümleme Ve Özetleme Başarıları Üzerine Etkisi” konusu 2015 yılında yapılmıştır. Bu çalışma ile grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerinde etkisi olup olmadığı saptanmıştır.

2.10.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Tolhurst 1995 yılında yaptığı çalışma ile hiper metin, hiper ortam, çoklu ortam tanımlı metinler üzerine çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışma ile doğrusal olmayan şekilde organize edilmiş ve erişilebilen metin, grafik, resim ve tablolar incelenmiş ve yapılandırılmıştır. Bu çalışma ile bir öğretim tasarımcısının bakış açısından hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamlar ele alınmıştır. Öncelikle bu ortamların tanımları tarihsel gelişimleri açısından ele alınmış ardından sahip oldukları avantaj ve dezavantajlar incelenmiştir.

Shapiro ve Niederhauser'in 2004 yılında yaptığı çalışmasında, bilgi verici metinler üzerinde çalışmalar yürütmüştür. Yaptığı bu çalışma ile bilgi verici metinlerin öğretmek, açıklamak, bilgi vermek, göstermek olarak öne çıktığı, dil öğelerine yan anlam değeri yüklenmediği, mecazlı ifadelerin kullanılmayacağını, okuyucunun yeni ve farklı anlamlar çıkarabilmesinin söz konusu olmadığını ifade etmektedir. Shapiro ve Niederhauser, yaptığı çalışma ile metinlerdeki anlam birimleri, somut anlam düzeyinde gerçek yaşamda karşılıklarını bulduklarını, dilin göndergesel işlevinde kullanıldığını bildirmektedir.

Bruner 1990 yılında yaptığı çalışma ile metinler üzerinde eylemler ve eylemlerin anlamları üzerine çalışma yürütmüştür. Bu çalışma ile yazma eyleminin akla gelenin gelişigüzel sıralandığı bir etkinlik olmaması nedeniyle, düşüncelerin düzenlenebileceği ve yapılandırılabilabileceği bir yöntem olarak karşımıza çıktığını, bu nedenle, yazma öğretimi "anlatma becerileri" kapsamında bakıldığında metin üretimi sürecinde öğrencinin bilişsel gelişimine koşut olarak örneğin anlam, biçim, sözdizimi bileşenleriyle ilgili pek çok bilişsel düzenlemeyi birbiriyle ilişkilendirebilmesini hedeflediğini ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleminin oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Karasar (2009: 77)'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki eleştirel düzey metinlerinin türlerine göre farklılaşma düzeylerinin eleştirel düşünme tutum ve becerileri açısından var olan ve olması gereken şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. ÇALIŞMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

“Metin Türlerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” konulu bu araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri Talas İlçesindeki Rauf Denктаş Ortaokulu'nun 5. sınıf şubelerinde okuyan 75 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur

Tablo 3.1. Örneklem Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	45	60
Erkek	30	40
TOPLAM	75	100

Araştırmamıza katılan örneklem grubunda 45 kişi “Kız”; 30 kişi “Erkek” tir. Yüzde dağılımlarına bakıldığında % 60'lık oran kız, % 40'lık oran ise erkekleri temsil etmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı olarak, ortaokullarda okutulmak için basılmış MEB devlet kitapları yayınları İlköğretim Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı seçilmiştir. Bu ders kitabında 8 Tema yer almaktadır. Kitapta yer alan temalar şu şekildedir;

1. Tema: Birey ve Toplum
2. Tema: Atatürk
3. Tema: Sağlık ve Çevre
4. Tema: Yenilikler ve Gelişmeler
5. Tema: Güzel Sanatlar
6. Tema: Değerlerimiz
7. Tema: Doğal Afetler
8. Tema: Oyun ve Spor

Belirtilen bu 8 tema içerisinde toplam 40 metin yer almaktadır, bu 40 metin araştırmacı tarafından incelenmiş, alanında uzman sınıf ve Türkçe öğretmeni ile bir akademisyenden uzman görüşü alınarak bu 40 metin arasından 9 metin seçilmiştir. Seçilen bu 9 metinden 3 tanesi bilgi verici, 3 tanesi öyküleyici ve 3 tanesi şiir türünden metinlerdir. Seçilen bu metinlerin adları Çizelge 3.2.' de belirtilmiştir.

Çizelge 3.2. Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Metin Türlerine Göre Dağılımları

Bilgi Verici Metinler	Öyküleyici Metinler	Şiirler
Pandomima ve Beden Dili	Yeni Kırmızı Topum	Okulum
Dünya'dan Uzakta	Şeker Dede	Yeşil Örtü
Siz de Buluş Yapabilirsiniz	En İyiyeye En Güzele Ulaşma	Uygarlık Yolu

Veriler araştırmacı tarafından belirlenmiş olan metinler ve bu metinlerle ilgili araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde eleştirel düşünmenin altı beceri alanı (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz düzenleme) temele alınmıştır. Yani hazırlanan soruların bu altı düşünme becerisini kapsamasına dikkat edilmiştir.

Belirlenen bu metinlerle ilgili alanında uzman sınıf ve Türkçe öğretmeni ile bir akademisyen eşliğinde sorular hazırlanmıştır. Bu sorular metinlerin altına sıralanmış yan taraflarına uygun, uygun değil ve düzeltilmeli ibareleri yer alarak yan tarafta da öneriler

kısmı için uygun boşluklar bırakılmıştır. Araştırmacı, alanında uzman bir Türkçe ve bir sınıf öğretmeni ile bir akademisyen tarafından bu sorular gözden geçirilerek veriler hazırlanmıştır. Hazırlanan veriler son kez gözden geçirilerek bütün metinlerden 7 adet soru oluşturulmuş ve bu altı eleştirel düşünme beceri alanı (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz düzenleme) göz önünde bulundurularak sorular katılımcılara uygulanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen nitel veriler analiz edilip, çözümlenmiş ve sayısal değerlere dönüştürülerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Frekans ve yüzde değerler incelendiğinde etkinliklerin eleştirel düşünme becerileri ile örtüşme düzeyi daha anlaşılır bir şekilde yorumlanabilmektedir. 5. sınıf ders kitaplarına ait yüzde değerlerle ilgili anlamlı yorum yapabilmek için değer aralıkları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu değer aralığı 1-2-3' tür. Verilen her bir cevap kontrol edilerek alanında uzman bir sınıf öğretmeni ile alanında uzman Türkçe öğretmeni tarafından eleştirel düşünme altı beceri alanlarına göre puanlandırılmıştır. Düzey aralığını belirleyebilmek için de hesaplama yapılmıştır. En düşük 1 ve en yüksek puan 3 olduğu için düzeyler $2/3 = 0,66$ olarak hesaplanmış bu hesaba göre; Düşük düzey aralığı 1– 1,66; Orta düzey aralığı 1,67 – 2,33; Yüksek düzey aralığı 2,34 – 3 olarak kabul edilmiştir.

Eleştirel düşünme altı beceri alanına göre yapılan analizi örneklendirirsek;

Örnek: Okulum adlı metnine ait “ Sizce şair bu şiiri neden yazmış olabilir?” sorusuna;

A-13 kodlu öğrencinin cevabı “ Okulunu ne kadar sevdiği, okuluna önem verdiği işleniyor” şeklindedir.

A-57 kodlu öğrencinin cevabı ise “Okulu sevelim ve nasıl bir yer olduğunu öğrenmemiz için” şeklindedir.

Bu verilen cevaplara eleştirel düşünmenin altı beceri alanlarına (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz düzenleme) göre 1-2-3 değerinde puan verilmiştir.

A-13 kodlu öğrencinin “ Okulunu ne kadar sevdiği, okuluna önem verdiği işleniyor” cevabına, alanında uzman sınıf öğretmeni yorumlama alt beceri alanına göre 1 puan, analiz alt beceri alanına göre 2 puan, değerlendirme alt beceri alanına göre 1 puan, çıkarım alt beceri alanına göre 1 puan, açıklama alt beceri alanına göre 1 puan ve öz

düzenleme alt beceri alanına göre 1 puan verilmiş ve toplam 7 puan olarak kayıt edilmiştir. Aynı cevap, alanında uzman Türkçe öğretmeni tarafından da okunup değerlendirilmiş ve yorumlama alt beceri alanına göre 1 puan, analiz alt beceri alanına göre 1 puan, değerlendirme alt beceri alanına göre 1 puan, çıkarım alt beceri alanına göre 1 puan, açıklama alt beceri alanına göre 1 puan ve öz düzenleme alt beceri alanına göre 1 puan verilmiş ve toplam 6 puan verilmiştir.

A-57 kodlu öğrencinin “Okulu sevelim ve nasıl bir yer olduğunu öğrenmemiz için” şeklinde yazdığı cevabına ise alanında uzman sınıf öğretmeni altı beceri alanını göz önünde tutarak; 1+2+1+2+1+1 şeklinde puanlama yaparak toplam 8 puan vermiş; alanında uzman Türkçe öğretmeni ise aynı cevaba eleştirel düşünmenin altı beceri alanını göz önünde tutarak puanlama yapmış ve 1+1+1+2+1+1 şeklinde puanlandırarak toplam 7 puan vermiştir.

Analiz puanlama örneğine başka bir örnek verecek olursak; Pantomima ve Beden Dili metnine ait “ Sizce pantomima sanatçısının yüzünü boyarken beyaz boya kullanmasının bir sebebi var mıdır?” sorusuna

G-38 kodlu öğrencinin verdiği cevap “Evet, her şeyin bir rengi olduğu gibi o sanatın rengi de beyazdır.” şeklindeyken;

G-47 öğrencinin verdiği cevap ise “ Böylece sanatçılar yüzlerini boyuyorlar ve yansıtıyorlar.” şeklindedir.

G-38 kodlu öğrencinin “Evet, her şeyin bir rengi olduğu gibi o sanatın rengi de beyazdır.” cevabına alanında uzman sınıf öğretmeni eleştirel düşünme altı beceri alanını göz önünde bulundurarak 3+2+2+3+3+1 şeklinde puanlandırma yapmış ve toplam 14 puan vermiştir. Aynı cevaba alanında uzman Türkçe öğretmeni ise eleştirel düşünme alt beceri alanlarını göz önünde bulundurarak 3+3+3+3+3+1 şeklinde puanlandırma yaparak toplam 16 puan vermiştir.

G-47 kodlu öğrencinin“ Böylece sanatçılar yüzlerini boyuyorlar ve yansıtıyorlar.” şeklinde vermiş olduğu cevaba alanında uzman sınıf öğretmeni tarafından 1+1+1+1+1+1 şeklinde toplam 6 puan verilirken, alanında uzman Türkçe öğretmeni tarafından ise 2+1+1+2+1+1 şeklinde puanlandırma yapılarak toplam 8 puan verilmiştir.

Her bir seçilen metinlerin açık uçlu soruları, alanında uzman sınıf ve Türkçe öğretmeni tarafından eleştirel düşünme alt beceri alanlarına göre teker teker puanlandırılmıştır. Bu puanlar aşağıdaki puanları oluşturmak amacıyla analiz edilmiştir:

- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puanları
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “yorumlama” beceri alan puanları
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “analiz” beceri alan puanları
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “değerlendirme” beceri alan puanları
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “çıkarım” beceri alan puanları
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “açıklama” beceri alan puanları
- Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “öz düzenleme” beceri alan puanları analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri nasıldır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Metin türlerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

	Metin Türü	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek
Genel	Bilgi Verici	72	9,27	1,24	6,71	12,07
	Öyküleyici	74	8,84	1,03	6,14	11,29
	Şiir	75	9,21	1,19	6,43	12,29
	Tüm Metinler		9,11	1,17	6,14	12,29

Tablo-4.1’de sunulan bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlerden ($\bar{x} = 9,27$), öyküleyici metinlerden ($\bar{x} = 8,84$) ve şiir türündeki metinlerde ise ($\bar{x} = 9,21$) puan ortalamalarını almışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme puan ortalaması bilgi verici metinlerden ($\bar{x} = 9,27$), en düşük eleştirel düşünme puan ortalaması ise öyküleyici metinlerden ($\bar{x} = 8,84$) aldıkları görülmektedir. Tüm metinlerin eleştirel düşünme ortalama puan ortalaması ise ($\bar{x} = 9,11$) olarak bulunmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “yorumlama” beceri alanı puanları nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin yorumlama beceri alanı düzeyleri Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Yorumlama Beceri Alanı Düzeyleri

	Metin Türü	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek
Yorumlama	Bilgi Verici	72	2,25	0,34	1,43	2,93
	Öyküleyici	74	2,01	0,34	1,00	2,57
	Şiir	75	2,28	0,33	1,14	2,86
	Tüm Metinler		2,18	0,36	1,00	2,93

Tablo 4.2’ de sunulan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlere ilişkin yorumlama beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 2,25$), öyküleyici metinlere ilişkin yorumlama beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 2,01$), şiir türündeki metinlere ilişkin yorumlama beceri alanı puan ortalaması ise ($\bar{x} = 2,28$) olarak görülmektedir. Alınan puanlara bakıldığında en yüksek puanı şiir türündeki metinlerden aldıkları görülürken ($\bar{x} = 2,28$); en düşük puanı ise öyküleyici metinlerden aldıkları görülmüştür ($\bar{x} = 2,01$). Tüm metinlerin eleştirel düşünmenin “yorumlama” beceri alanı ortalama puanı ise ($\bar{x} = 2,18$) olarak bulunmuştur. Düzey aralıklarına bakıldığında; bilgi verici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin orta düzeyde oldukları saptanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “analiz” beceri alanı puanları nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin analiz beceri alanı düzeyleri Tablo 4.3.’ te verilmiştir.

Tablo 4.3. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Analiz Beceri Alanı Düzeyleri

	Metin Türü	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek
Analiz	Bilgi Verici	72	1,40	0,22	1,00	1,93
	Öyküleyici	74	1,28	0,19	1,00	2,00
	Şiir	75	1,39	0,22	1,00	1,86
	Tüm Metinler		1,36	0,21	1,00	2,00

Tablo 4.3’ te ortaya konulan verilere bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlere ilişkin analiz beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,40$), öyküleyici metinlere ilişkin analiz beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,28$), şiir türündeki metinlere ilişkin analiz beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,39$) olarak görülmektedir. Alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puanı bilgi verici metinlerden aldıkları ($\bar{x} = 1,40$); en düşük puanı ise öyküleyici metinlerden aldıkları görülmüştür ($\bar{x} = 1,28$). Tüm metinlerin eleştirel düşünmenin “analiz” beceri alanı ortalama puanı ise ($\bar{x} = 1,36$) olarak bulunmuştur. Düzey aralıklarına göre ise; bilgi verici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin düşük düzey aralığına sahip oldukları bulunmuştur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “değerlendirme” beceri alanı puanları nedir?*” şeklinde ifade

edilmiştir. Eleştirel düşünmenin değerlendirme beceri alanı düzeyleri Tablo 4.4.’ te verilmiştir.

Tablo 4.4. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Beceri Alan Düzeyleri

	Metin Türü	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek
Değerlendirme	Bilgi Verici	72	1,09	0,09	1,00	1,43
	Öyküleyici	74	1,06	0,08	1,00	1,29
	Şiir	75	1,20	0,17	1,00	1,64
	Tüm Metinler		1,11	0,13	1,00	1,64

Tablo 4.4’ te sunulan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlere ilişkin değerlendirme beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,09$), öyküleyici metinlere ilişkin değerlendirme beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,06$), şiir türündeki metinlere ilişkin değerlendirme beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,20$) olarak görülmektedir. Alınan puanlara bakıldığında en yüksek puanı şiir türündeki metinlerden aldıkları ($\bar{x} = 1,20$); en düşük puan ortalamasını ise öyküleyici metinlerden aldıkları görülmüştür ($\bar{x} = 1,06$). Tüm metinlerin eleştirel düşünmenin “değerlendirme” beceri alanı ortalama puanı ise ($\bar{x} = 1,11$) olarak bulunmuştur. Düzey aralıklarına bakıldığında ise; bilgi verici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin düşük düzey aralığına sahip oldukları saptanmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “çıkartım” beceri alanı puanları nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin çıkartım beceri alanı düzeyleri Tablo-4.5.’ te verilmiştir.

Tablo 4.5. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Çıkartım Beceri Alanı Düzeyleri

	Metin Türü	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek
Çıkartım	Bilgi Verici	72	1,83	0,33	1,14	2,57
	Öyküleyici	74	1,81	0,29	1,00	2,57
	Şiir	75	1,63	0,28	1,07	2,43
	Tüm Metinler		1,76	0,31	1,00	2,57

Tablo 4.5’ te sunulan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlere ilişkin çıkartım beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,83$), öyküleyici

metinlere ilişkin çıkarım beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,81$), şiir türündeki metinlere ilişkin çıkarım beceri alanı puan ortalaması ise ($\bar{x} = 1,63$) olarak görülmektedir. Alınan puanlara bakıldığında en yüksek puanı bilgi verici metinlerden aldıkları görülürken ($\bar{x}=1,83$); en düşük puanı ise şiir türündeki metinlerden aldıkları görülmüştür ($\bar{x} = 1,63$). Tüm metinlerin eleştirel düşünmenin “çıkartım” beceri alanı ortalama puanı ise ($\bar{x} =1,76$) olarak bulunmuştur. Düzey aralıklarına göre; bilgi verici ve öyküleyici metinlerin orta düzey aralığa sahip oldukları, şiir türündeki metinlerin ise düşük düzey aralığına sahip oldukları saptanmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “açıklama” beceri alanı puanları nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin açıklama beceri alanı düzeyleri Tablo 4.6.’ da verilmiştir.

Tablo 4.6. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Açıklama Beceri Alanı Düzeyleri

	Metin Türü	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek
Açıklama	Bilgi Verici	72	1,58	0,31	1,00	2,29
	Öyküleyici	74	1,45	0,22	1,00	2,14
	Şiir	75	1,64	0,32	1,07	2,43
	Tüm Metinler		1,55	0,29	1,00	2,43

Tablo 4.6’da ortaya konulan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metinlere ilişkin açıklama beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x}= 1,58$), öyküleyici metinlere ilişkin açıklama beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,45$), şiir türündeki metinlere ilişkin açıklama beceri alanı puan ortalaması ise ($\bar{x} = 1,64$) olarak görülmektedir. Alınan puanlara bakıldığında en yüksek puan ortalamasını şiir türündeki metinlerden alırken ($\bar{x} = 1,64$); en düşük puanı, öyküleyici metinlerden aldıkları görülmüştür ($\bar{x} = 1,45$). Tüm metinlerin eleştirel düşünmenin “açıklama” beceri alanı ortalama puanı ise ($\bar{x} = 1,55$) olarak bulunmuştur. Düzey aralıklarına bakıldığında; bilgi verici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin düşük düzey aralığına sahip oldukları bulunmuştur.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili “öz düzenleme” beceri alanı puanları nedir?*” şeklinde ifade

edilmiştir. Eleştirel düşünmenin öz düzenleme beceri alanı düzeyleri Tablo 4.7.’ de verilmiştir.

Tablo 4.7. Metin Türlerine Göre Öğrencilerin Öz Düzenleme Alt Beceri Alanı Düzeyleri

	Metin Türü	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek
Öz Düzenleme	Bilgi Verici	72	1,12	0,10	1,00	1,36
	Öyküleyici	74	1,24	0,13	1,00	1,57
	Şiir	75	1,08	0,08	1,00	1,29
	Tüm Metinler		1,15	0,12	1,00	1,57

Bu tabloda sunulan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlere ilişkin öz düzenleme beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,12$), öyküleyici metinlere ilişkin öz düzenleme beceri alanı puan ortalaması ($\bar{x} = 1,24$), şiir türündeki metinlere ilişkin öz düzenleme beceri alanı puan ortalaması ise ($\bar{x}=1,08$) olarak görülmektedir. Alınan puanlara bakıldığında en yüksek puan ortalamasını öyküleyici metinlerden aldıkları görülürken ($\bar{x} = 1,24$); en düşük puan ortalamasını ise şiir türündeki metinlerden aldıkları görülmüştür ($\bar{x} = 1,08$). Tüm metinlerin eleştirel düşünmenin “öz düzenleme” beceri alanı ortalama puanı ise ($\bar{x} = 1,15$) olarak bulunmuştur. Düzey aralıklarına göre ise; bilgi verici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin düşük düzey aralığına sahip oldukları bulunmuştur.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri; eleştirel düşünmenin beceri alanlarına göre (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz düzenleme) farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin alt beceri alanlarına ait puanlara göre metin türleri arasında farklılaşmanın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile yoklanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre metin türleri arasında eleştirel düşünmenin tüm alt beceri alanlarında anlamlı farklar belirlenmiştir ($p<.05$). Bu anlamlı farklar Tablo 4.8.’ de belirtilmiştir.

Tablo 4.8. Eleştirel Düşünmenin Beceri Alanlarına Ait Puanlara Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Düzyey	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yorumlama	3,26	2	1,63	14,53	,000
Analiz	0,59	2	0,30	6,89	,001
Değerlendirme	0,83	2	0,42	29,97	,000
Çıkarım	1,87	2	0,94	10,43	,000
Açıklama	1,44	2	0,72	8,90	,000
Öz Düzenleme	1,02	2	0,51	46,19	,000
Genel	8,00	2	4,00	2,98	,053

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici, bilgi verici ve şiir türlerinde aldıkları puanlar eleştirel düşünmenin tüm beceri alanlarına göre farklılaşmaktadır. Ancak eleştirel düşünmenin tüm beceri alanları bir arada incelendiğinde metin türleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır ($p > .05$).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “yorumlama” beceri alanında farklılıklaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin yorumlama beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumu Tablo 4.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Eleştirel Düşünmenin Yorumlama Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Metin Türü		\bar{x}	\bar{x}	P	
Yorumlama	Bilgi Verici	Öyküleyici	\bar{x} (bilg.) 2,25	\bar{x} (öyk.) 2,01	,000
	Bilgi Verici	Şiir	\bar{x} (bilg.) 2,25	\bar{x} (şiir) 2,28	1,000
	Öyküleyici	Şiir	\bar{x} (öyk.) 2,01	\bar{x} (şiir) 2,28	,000

Metin türleri arasında bir önceki analizde tespit edilen farkların hangi metin türleri arasında olduğu ise posthoc testleri ile yoklanmıştır. Bulgulara göre bilgi verici ve öyküleyici metinler arasında yorumlama beceri alanı puanı yönünden anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Öğrenciler bilgi verici metinlerde öyküleyici metinlere göre daha fazla yorumlama beceri alanı puanını almıştır. Benzer biçimde bu fark öyküleyici metin ve şiir türleri arasında da bulunmaktadır. Şiir türündeki metinler öyküleyici metinlere göre yorumlama beceri alanı puanını daha fazla etkilemektedir. Diğer taraftan bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında yorumlama beceri alanı puanı yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Onuncu alt problemde “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “analiz” beceri alanında farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin analiz beceri alanının metin türleri arasındaki farklılaşma durumu Tablo 4.10.’ da verilmiştir.

Tablo 4.10. Eleştirel Düşünmenin Analiz Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

		Metin Türü	\bar{x}	\bar{x}	P
Analiz	Bilgi Verici	Öyküleyici	\bar{x} (bilg.) 1,40	\bar{x} (öyk.) 1,28	,003
	Bilgi Verici	Şiir	\bar{x} (bilg.) 1,40	\bar{x} (şiir) 1,39	1,000
	Öyküleyici	Şiir	\bar{x} (öyk.) 1,28	\bar{x} (şiir) 1,39	,006

Eleştirel düşünmenin analiz beceri alanı metin türleri arasında farklılaşma olup olmadığı incelenerek analiz puanlarıyla ilgili posthoc testi bilgi verici ve öyküleyici metinler arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu ortaya çıkarmıştır ($p < .05$).

Öğrenciler bilgi verici metinlerde öyküleyici metinlere göre daha fazla analiz puanını almıştır. Aynı biçimde öyküleyici metin ve şiir türleri arasında da şiir türü lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öte yandan bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında analiz beceri alanı puanı yönünden anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On birinci alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “değerlendirme” beceri alanında farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin değerlendirme beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumu Tablo 4.11.’ de verilmiştir.

Tablo 4.11. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirme Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Metin Türü			\bar{x}	\bar{x}	P
Değerlendirme	Bilgi Verici	Öyküleyici	\bar{x} (bilg.) 1,09	\bar{x} (öyk.) 1,06	,466
		Şiir	\bar{x} (bilg.) 1,09	\bar{x} (şiir) 1,20	,000
	Öyküleyici	Şiir	\bar{x} (öyk.) 1,06	\bar{x} (şiir) 1,20	,000

Tablo 4.11’deki bulgulara göre bilgi verici ve öyküleyici metinler arasında değerlendirme beceri alanı puanı yönünden anlamlı bir fark belirlenememiştir ($p > .05$).

Diğer taraftan öyküleyici metin ve şiir türleri arasında değerlendirme beceri alanı puanı yönünden şiir türü lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Değerlendirme beceri alanı puanı yönünden bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında da anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrenciler şiir türündeki metinlerden daha fazla puan almışlardır.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On ikinci alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “çıkarm” beceri alanında farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin çıkarım beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumu Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Eleştirel Düşünmenin Çıkarım Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Metin Türü			\bar{x}	\bar{x}	P
Çıkarım	Bilgi Verici	Öyküleyici	\bar{x} (bilg.) 1,83	\bar{x} (öyk.) 1,81	1,000
		Şiir	\bar{x} (bilg.) 1,83	\bar{x} (şiir) 1,63	,000
	Öyküleyici	Şiir	\bar{x} (öyk.) 1,81	\bar{x} (şiir) 1,63	,001

Tablo 4.12.’deki bulgular incelendiğinde bilgi verici ve öyküleyici metinler arasında çıkarım beceri alanı puanı yönünden anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında ise çıkarım beceri alanı puanları açısından bilgi verici metinler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Bu

fark öyküleyici metin ve şiir türleri arasında da bulunmuştur. Öğrenciler öyküleyici metinlerden daha fazla çıkarım beceri alanı puan almışlardır.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

On üçüncü alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “açıklama” beceri alanında farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin açıklama beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumu Tablo 4.13.’ te verilmiştir.

Tablo 4.13. Eleştirel Düşünmenin Açıklama Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Metin Türü			\bar{x}	\bar{x}	P
Açıklama	Bilgi Verici	Öyküleyici	\bar{x} (bilg.) 1,58	\bar{x} (öyk.) 1,45	,013
	Bilgi Verici	Şiir	\bar{x} (bilg.) 1,58	\bar{x} (şiir) 1,64	,722
	Öyküleyici	Şiir	\bar{x} (öyk.) 1,45	\bar{x} (şiir) 1,64	,000

Tablo 4.13.’ teki bulgulara göre; eleştirel düşünmenin açıklama beceri alanıyla ilgili bilgi verici ve öyküleyici metinler arasında açıklama beceri alanı puanı yönünden bilgi verici metinler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$).

Bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında açıklama beceri alanı yönünden anlamlı bir fark belirlenmezken ($p > .05$), öyküleyici metin ve şiir türleri arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur. Öğrenciler şiir türündeki metinlerden daha fazla puan almışlardır.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

On dördüncü alt problem “*Metin türlerine göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “öz düzenleme beceri alanında farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmişti. Eleştirel düşünmenin öz değerlendirme beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumu Tablo 4.14.’ te verilmiştir.

Tablo 4.14. Eleştirel Düşünmenin Öz Düzenleme Beceri Alanına Göre Metin Türleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

	Metin Türü		\bar{x}	\bar{x}	P
Öz Düzenleme	Bilgi Verici	Öyküleyici	\bar{x} (bilg.) 1,12	\bar{x} (öyk.) 1,24	,000
	Bilgi Verici	Şiir	\bar{x} (bilg.) 1,12	\bar{x} (şiir) 1,08	,013
	Öyküleyici	Şiir	\bar{x} (öyk.) 1,24	\bar{x} (şiir) 1,08	,000

Öz düzenleme beceri alanı yönünden ortaya çıkan bulgulara göre bilgi verici ve öyküleyici metinler arasında öz düzenleme beceri alanı puanı yönünden anlamlı bir farkın bulunduğu ($p < .05$), Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metinlerden daha yüksek öz düzenleme beceri alanı puanı aldıkları görülmektedir.

Bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında da öz düzenleme puanları açısından bilgi verici metinler lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öz düzenleme beceri alanı puanları yönünden öyküleyici metin ve şiir türleri arasında da anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrenciler öyküleyici türündeki metinlerden daha fazla puan almışlardır.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, en yüksek eleştirel düşünme puanını bilgi verici metinlerden alırken; en düşük eleştirel düşünme puanını öyküleyici metinlerden almışlardır. Güneşli (2003)'nin yaptığı araştırma sonucunda, uygulama yapılan yükseköğretim öğrencilerinin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin öğretici metinleri okuduğunu anlama düzeylerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Okuma anlama sürecinde okuyucu bilgi verici metinlerde yer alan kavramları, anlatılmak istenenleri daha iyi anlamaktadır. Bu sebeple bilgi verici metinlerin okuyucuların eleştirel düşünme beceri alanları olan yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme becerilerini daha fazla ortaya çıkardığı söylenebilir.
2. Eleştirel düşünme beceri alanlarının düzey aralıklarına bakıldığında; yorumlama beceri alanında metin türlerinin orta düzey aralığına sahip olduğu görülürken, analiz, değerlendirme, açıklama ve öz düzenleme beceri alanlarında bütün metin türlerinin düşük düzey aralığına sahip olduğu, çıkarım beceri alanında ise bilgi verici ve öyküleyici metin türlerinde orta düzey, şiir türündeki metinlerde düşük düzey aralığına sahip olduğu saptanmıştır. Şen'in (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaya yönelik olarak yaptığı çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, genel olarak öğretmen adaylarının "orta düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Özdemir'in (2005) ise üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaya yönelik olarak yaptığı çalışmada genel olarak öğrencilerin "orta düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkarılmışken; Dirimeşe'nin (2006) yaptığı çalışmada hemşirelerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur. "Yeni bin yılın başlangıcında okuma, önceki anlamlarına ek anlamlar yükleyerek önemini daha da artırmıştır. Okumaktan maksat anlam kurmaktır. Fakat anlamın

nereden, nelerden ve nasıl kurulduđu (oluřturulduđu) üzerinde dűřünűlmesi ve arařtırılması gereken bir konudur. Özellikle űlkemizde sınıf içinde anlam kurma tek kitapla veya kitap içerisinde bir metinle sınırlı kalmaktadır. Bu durum yetiřen çocuklarımızın okuma zevkini olumsuz yűnde etkilemekte, anlama yerine ezbere yűneltmekte, metinler arası iliřkiler kurmalarını engellemekte ve sorunları çözmede alternatif bakıř açıları geliřtirememelerine yol açmaktadır” (Akyol, 2003: 49). Akyol’un da belirttiđi gibi űlkemizde anlam kurma tek kitapla sınırlı kaldıđı ve bu durumun öđrencilerin okuma zevkini olumsuz etkilemesi ve öđrencilerin az kitap okuması da eleřtirel dűřünme becerilerinin orta ve dűřük dűzeyde çıkma nedeni olarak gűsterilebilir.

3. řiir tűrűndeki metinler arařtırmaya katılan öđrencilerin en yűksek yorumlama puan ortalamasını aldıđı metin tűrűyken ykűleyici metinler ise yorumlama puan ortalaması yűnűnden en dűřük puan aldıkları metin tűrűdűr. nal (2006)’ın ve am (2006)’ın yaptıđı arařtırmalarda ortaya çıkan ortak sonuç okuduđunu anlama bařarısı ile eleřtirel dűřünme becerileri arasında anlamlı bir iliřkinin bulunmasıdır. Yorumlama; sınıflandırma, aydınlatma gibi iřlemleri gerektiren bir beceridir. Öđrencilerin řiirleri daha iyi anladıkları ve yorumlabildikleri gűz nűnde tutulursa, eleřtirel dűřünme yorumlama beceri alanınında řiirlerin yűksek puan aldıklarını bu nedene bađlanabilir.
4. Eleřtirel dűřünmenin altı beceri alanları ele alındıđında öđrencilerin en yűksek deđerlendirme puanlarını řiirlerden elde ettikleri gűrűlmektedir. Deđerlendirme bir yargıya varmaktır. řiirlerin öznelliđe, farklı deđerlendirmeler yapmaya açık olması bu sonuçların elde edilmesine sebep olmuř olabilir. Koç’un (2007) yaptıđı arařtırma sonucunda okuduđunu anlama bařarısı ile eleřtirel dűřünme becerileri arasında anlamlı bir iliřki bulunmuřtur. Karadűz (2010: 1567)’e gűre; “Okuma becerisine yűnelik kazanımlar, öđrencilerde eleřtirel niteliđe dűnűřtűđűnde, onlar, okuduklarından sonuçlar çıkarıp deđerlendirme yapabilirler. Eleřtirel okuyucular, kullanmalık bir metinde yazarın kendisine aktardıđı bilginin gerçek hayattaki karřılıđını aramaya, bulmaya çalıřır. Okuyucu, okuduđunu anladıktan sonra onu bir deđerlendirmeye tabi tutabilir, yorumlayabilir ve

eleştirebilir.” Duygu ve heyecanı ifade etmeye yönelik olarak şiirler öğrencilerde zengin duyguların oluşmasına etkiler. Dolayısıyla çocuklar şiir türündeki metinlerde zengin duygularını aktarmak ister. Şiir türünü okuma ve yorumla sürecinde duygusal zekânın okuyucu tarafından daha yoğun olarak kullanılması gerekir. Şiirde yer alan çok zengin duygular çocukları derinden etkiler ve anlamı yapılandırmaya motive eder. Öğrencilerin şiirleri daha kolay anlayabildikleri için şiirde geçen kavramları daha kolay değerlendirdikleri söylenebilir.

5. Öğrenciler en yüksek analiz puanını bilgi verici metinlerden elde etmiştir. Demir (2006)’in yaptığı araştırma; SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) dördüncü sınıf öğrencilerinin, diğer üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) ise beşinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sanlı (2006)’nın yaptığı çalışmada ise uygulama, analiz, sentez gibi daha fazla yorum ve düşünme gücü isteyen sorularda öğrencilerin cevapları orta düzeyde olmuştur. Öğrenciler metinlerden hareketle bir analiz yapamamaktadır, bir senteze ulaşmamaktadır ya da genel olarak metinleri değerlendirme de yetersiz kalmaktadır sonucu bulunmuştur. Analiz yapma işi, fikirleri belirleyerek gözden geçirmeyi ve argümanları ortaya çıkarmayı içermektedir. Bilgi vermeye yönelik olan metinler çocukların gerçekliği anlama, bilgilenme ve öğrenme gerçekleştirdikleri işlevdedir. Okuyucu yeni bilgilere erişmeyi kendi bilgi birikimiyle yeni bilgileri karşılaştırmayı öğretici metinlerde gerçekleştirir. Buradan bilgi verici metinlerde sunulan yeni bilgilerin analiz yapmaya daha çok olanak sağladığı söylenebilir.
6. Çıkarım ve açıklama beceri alanlarına göre en yüksek puan bilgi verici metinlerden alınırken; en düşük çıkarım ve açıklama beceri alanları puanı şiirlerden alınmıştır. Kaloç (2005)’un yaptığı çalışmada boş zamanlarında kitap ve gazete okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin

diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çıkarım argümanlara dayanarak yeni argümanlar elde etmekle ilgilidir. Açıklama becerisi ise sonuç ve argümanların ifade edilmesidir. Bilgi verici metinlerin farklı argümanları ortaya çıkarmak, yeni argümanlar oluşturmak ve bunları ifade etmek açılarından elverişli olduğu söylenebilir.

7. Öyküleyici metinler öğrencilerin en yüksek öz düzenleme puanı aldıkları metin türü olarak görülmüştür. Kalkan (2008)'ın yaptığı çalışmada öz düzenleme boyutları ile matematik başarısı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öyküleyici metinlerde yer alan karakter ve olayların öğrencileri kendi deneyimleriyle karşılaşma yapmaya ve dolayısıyla öz düzenlemeye yönelttiği yorumu yapılabilir. Öyküleyici metinler kurmaca metinlerdir ve bu tür metinlerde hayat görselleriyle, diyaloglarıyla yer alır. Birey bu dünyada yaşama ait olan ne varsa her şeyi görme, tanıma, karşılaştırma fırsatını elde eder. Okuyucu kurmaca bir metinde beğenmediği durum, kişi ya da olayların karşısında yer alırken sevdiği kahramanların yerine kendisini koyar, empati kurar. Kurmaca metinde iyi, kötü, doğru, yanlış vs. her şey iç içedir. Okuyucu çok kolay görebildiği bu durumu benimser, özümser, empati kurar; bazen de tam karşısında olur. Öğrencilerin öyküleyici metinlerde yer alan karakter ve olaylarla kendi yaşamlarını karşılaştırma yaptıkları ve dolayısı ile değerlendirme yapmaya yönelerek öz düzenleme ile ilgili düşündükleri yorumu yapılabilir.
8. Metin türleri arasında eleştirel düşünmenin tüm boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici, bilgi verici ve şiir türlerinde aldıkları puanlar eleştirel düşünmenin tüm beceri alanlarına göre farklılaşmaktadır. Ancak eleştirel düşünmenin tüm beceri alanları bir arada incelendiğinde metin türleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Demir'in (2006) yaptığı çalışmada, eleştirel düşünme becerilerinin hepsinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme) matematik başarısı değişkenine göre matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken Akınoğlu'nun (2001) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme

becerilerini temele alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrenci başarıları üzerinde geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu belirtilmiştir.

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin, bilgi verici metinlerde öyküleyici metinlere göre daha fazla yorumlama beceri alanı puan ortalaması aldığı ortaya çıkmıştır. Ay (2005)'ın yaptığı çalışmada; 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre bazı alt düşünme becerilerinde (çıkarsama ve yorumlama) daha düşük düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şiir türündeki metinler, öyküleyici metinlere göre yorumlama beceri alanı puan ortalamasını daha fazla etkilerken; diğer taraftan bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında yorumlama beceri alanı puan ortalaması yönünden anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bilgi verici metinlerin yorumlama yapmaya daha uygun olması daha fazla yorumlama beceri alanı puanının alındığı sonucunu ortaya çıkarmış olabilir.
10. Eleştirel düşünmenin analiz beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumunda; araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlerde öyküleyici metinlere göre daha fazla analiz beceri alanı puan ortalaması aldıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde şiir türündeki metinlerden öyküleyici metinlere göre de fazla analiz beceri alanı puan ortalaması aldıkları görülürken; bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Kalkan (2008)'ın yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin analiz boyutu ile matematik başarıları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunurken; değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme alt beceri alanları ile matematik başarıları arasında ise anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin hepsinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme) matematik başarıları değişkenine göre matematik başarıları yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü de bulunmuştur. Bilgi verici metinlerin kurgusalıktan uzakta, bilgiyi net cümlelerle vermesi sebebiyle bu tür metinlerin analiz yapmaya uygun olmasından dolayı bilgi verici metinlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuş olabilir.

11. Araştırmaya katılan öğrencilerin, bilgi verici metinlerde öyküleyici metinler arasında değerlendirme beceri alanı puanına göre anlamlı bir fark bulunmazken; şiir türündeki metinlerin, bilgi verici metinlere göre değerlendirme beceri alanı puan yönünden lehine bir sonuç çıkmıştır. Diğer taraftan değerlendirme beceri alanı puanı yönünden şiir türündeki metinlerle öyküleyici metinler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.
12. Eleştirel düşünmenin çıkarım beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumunda; araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metinlerle öyküleyici metinler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında çıkarım beceri alanı puan açısından bilgi verici metinler lehine anlamlı bir fark bulunurken; öyküleyici metinlerle şiir türündeki metinler arasında da anlamlı bir fark bulunmuş, öyküleyici metinlerin lehine bir sonucun çıktığı tespit edilmiştir.
13. Araştırma bulgularına göre; eleştirel düşünmenin açıklama beceri alanı ile ilgili bilgi verici metinler ve öyküleyici metinler arasında bilgi verici metinler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında açıklama beceri alanı yönünden anlamlı bir fark belirlenemezken; öyküleyici metin ve şiir türündeki metinler arasında ise şiir türündeki metinler lehinde anlamlı sonucun bulunduğu ortaya çıkmıştır.
14. Öz düzenleme beceri alanına göre metin türleri arasındaki farklılaşma durumunda; bilgi verici metinlerle öyküleyici metinler arasında anlamlı bir farkın bulunduğu, araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metinlerden daha yüksek öz düzenleme beceri alanı puanı aldıkları görülmüştür. Bilgi verici metinlerle şiir türündeki metinler arasında anlamlı bir fark bulunarak bilgi verici metinler lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme beceri alanı puanları yönünden öyküleyici metin ve şiir türündeki metinler arasında da anlamlı bir fark bulunarak öyküleyici metinlerin lehine sonuçlanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

1. Farklı arařtırmacılar bilgi verici metnlerinin eleřtirel dūřünmeyi geliřtirebilmesi için sahip olması gereken özellikler üzerinde çalışabilir. Böylelikle eleřtirel dūřünmeyi geliřtirecek metin türleri için ölçütler belirlenip Türkçe ders kitabı hazırlamada bu ölçütlerden yararlanılabilir.
2. 5. sınıf Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi temel dil becerilerinin kazandırılmasıdır. Öğrencinin ana dilini etkin bir biçimde okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında kullanabilmesi için öğrenme araçlarından biri olan ders kitaplarında yer alan metinlerin, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanması etkili olacaktır. Bu konuda ders kitaplarındaki eksiklikleri belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenleri ve konu alanında uzman kişilerce toplantı ve konferanslar düzenlenebilir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili yaşanan eksikler ve güçlükler rapor edilerek düzeltmek için önlemler alınabilir.
3. Bu araştırmada sadece öğrenciler üzerinde çalışılmıştır, öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de görüşlerine başvurularak benzer çalışmalar yapılabilir.
4. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünmeye uygun nitelikte olması için, ders kitabı yazarlarının metinleri seçerken titiz, ön yargısız davranarak ve sorgulayıcı bakış açısıyla yazılmış metinleri seçmeleri önemlidir. Tebliğler Dergisi'nde "Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge"de ders kitaplarının niteliklerinde; "Ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içerir" (MEB, 2006: 424) şeklinde ifadeye yer verilmiştir. Eleştirel düşünme çok boyutlu bir düşünme becerisidir. Metinlerde bu boyutların tamamını bulmak mümkün olmayabilir fakat sorgulayıcı ve ön yargısız bir bakış açısı geliştirebilme eleştirel düşünmenin olmazsa olmazlarındandır.
5. Eleştirel düşünme becerilerinin metin aracılığıyla geliştirilmesi mümkün olan diğer derslerde (Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi v.b.) de yapılan bu çalışmaya benzer bir uygulama gerçekleştirilebilir.
6. Bu çalışma sadece bir okulda ki 75 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu çalışmanın içeriği ve katılımcılarının çoğaltılması bazında hatta Türkiye bazında uygulamak yerinde olacaktır.

7. Araştırmanın sonucunda; öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme puan ortalamasına göre en düşük puan alınan metin türü olarak tespit edilmesi sebebiyle; Türkçe ders kitaplarına öyküleyici metinlerin, eleştirel düşünme ölçütleri dikkate alınarak seçilmesi doğru bir adım olacaktır. Buradan hareketle, beşinci sınıf öğrencilerin öz düzenleme beceri alanının geliştirilmesi amacıyla kullanılacak olan metinlerin öyküleyici türde olması, öğrencilerin kendi deneyimleriyle okuduklarını karşılaştırmalarını temin etmesi önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem A.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. 253.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, TÜBAR-XIII-/2003-Bahar/13.Sayı*.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aras, G. (2007). Edebiyatın Yabancı Dil Öğretimindeki Rolü, Önemi ve Etkisinin Değerlendirilmesi. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi (Bildiriler) içinde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*. Ankara.
- Argüden, Y. (2005). *Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme*. Erişim tarihi: 10 Şubat 2016, <http://www.polater.com.tr>
- Ay, S. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri (Düzce İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*. 169 (Edebiyat Özel Sayısı).
- Avcı, E., D. ve Yağbasan, R. (2008). Beyin Yarı Kürelerinin Baskın olarak Kullanılmasına Yönelik Öğretim Stratejileri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 28, Sayı 2 (2008) 1-17*
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikaye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2009) 2/1, 11-23*.
- Beyer, B. (1988). *Developing a scope sequence for thinking skills instruction*. Educational Leadership, 1988.

- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Birinci, E. (2008). *Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerilerine*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Birsel, A. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret*. (Çev.: Sabahattin Arıbaş). İstanbul: Remzi.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buzan, T. (1998). *Aklımı En İyi Şekilde Kullanan*. (Çev.: Banu Ergüder). İstanbul: Arion.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Chaffee, J. (2000). *Thinking Critically*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Cihaner, C. (2007). *Eleştirel Düşünme Kazandırma Yönüyle Bilgin Adalı'nın Çocuk Kitapları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Coşkun, E. (2007). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi*. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editörler: Kırkkılıç, A. Ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduklarını Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çebi, B. (2006). *Sokratesçi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Türkçe Eğitim Programına Yansımaları ve Uygulamadaki Durum*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Çeçen, M. A. (2008). *Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinler Üzerine Tutarlılık Bakımından Bir Araştırma*. 22. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Eleştirel Gücü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dağlı, M. T. (2008). *Eleştirel Düşünmenin Türkçe Öğretiminde Planlama ve Uygulama Süreçlerine Entegrasyonu: Üç Öğretmenin Karşılaştırmalı Durum Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Metin Dilbilimsel Yöntemlerle İncelenmesi ve Bu Metinlerin Öğrencilerin Anlama*

- Düzeylerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim.* (Çev.: Tufan Göbekçin). Ankara: Yeryüzü.
- Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dolapcı, O. C. (2009). *Öğretmenleri Eleştirel düşünme Konusunda Bilgilendirmeye Yönelik Seminer Çalışmasının Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dombaycı, M. A., Ülger, M., Gürbüz, H. ve Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı.* Ankara: MEB Devlet Kitapları, 4. Baskı.
- Erdoğan, A. (2007). Edebiyat mı? Ne İşimize Yarayacak? *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Edebiyata Karşı İlgisizlik, Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri içinde,* Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Esengül, M. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil ve Anlatım Yanlılıkları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, M. B. (2008). Niçin Eleştirel Düşünme? Erişim tarihi: 20 Haziran 2015, <http://www.Ankarakad.info/news/OY3B14XB.pdf>,
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Thinking.* UK: Stanley Thornes Freire.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri.* Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günay, F. (2007). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kelime Serveti Bakımından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Güneşli, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *TÜBAR-XXXII-/2012-Güz.*
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güneyli, A. (2008). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi. Sayı : 179. Yaz/2008.*
- Gürel, P. (2006). *Öğretici Hikâyeler Yoluyla Düşünce ve Duygu Eğitimi Tanımlar ve Yöntemler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkaynak, İ. (2008). *Eleştirel Düşünme.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Afa.
- İrfaner, S. (2002). *Eleştirel Düşünme Oluşanlarının Bilkent Üniversitesi 1.Sınıf İngilizce Programı Bünyesinde Verilen ENG 101 Dersinde Uygulanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, L. (2009). *Eleştirel Düşünme*. Erişim tarihi: 09 Şubat 2016, <http://www2.aku.edu.tr/~gocak/yeni%20yönelimler/lutfuelestirel.pdf>.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim Programlarında Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmenin Bir Yolu Olarak Bilimsel Araştırmalar Vakfı Etkinlikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (8), 219–237.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk.
- Keller, J. G. (2008). Questions First: Introducing Critical Thinking Using The Text Analysis Matrix (TAM). *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Cilt 8, Sayı 2.
- Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf Etkileşimi Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri, Eskişehir.
- MEB. (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Erişim tarihi: 11 Şubat 2016, <http://cygm.meb.gov.tr>.
- MEB. (2006). *Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları. 2. Baskı.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim tarihi: 2 Aralık 2016, <http://iogm.meb.gov.tr>.

- Munzur, F. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzkan, F. (1997). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Emel.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma.*, İstanbul: Bilgi.
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarısı ve İnternet Kullanımına yönelik tutuma Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*, İstanbul: Kriter.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A.
- Özgür, N. (2007). *Öğretmen Soruları: Eleştirel Düşünmeye Teşvik Ediyorlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özmen, R. G. (2001). *Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Beceri Açısından İncelenmesi: Okuma Becerisi*. (Editör: Leyla Küçükahmet). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8. Ankara: Nobel.
- Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Paul, R. ve Elder, L. (2008). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar*. (Çeviren: Merih Bektaş Fidan). Eleştirel Düşünme Kurumu. Erişim tarihi: 13 Şubat 2016, <http://www.criticalthinking.org/data/pages/15/0dd60e987cbcd57c689a721d880478e8553532d5b5b0.pdf>.
- Paul, R. W. ve Binker Ed. A.J.A. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World*. Erişim tarihi: 10 Şubat 2016, <http://eric.ed.gov>,
- Pilancı, H. (2008). *Anadilinin Bireysel ve Toplumsal İşlevleri: Toplumsal İşlevlerin Soruna Dönüşmesi*. Erişim tarihi: 25 Ekim 2015, http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/ed2004_2_1/249497.pdf.
- Rıza, E. T. (2000). *Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır? Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 68, 5-12. Erişim tarihi: 15 Ekim 2015, <http://www.yasadikcaegitim.com.tr/detay.php?arsivdetay=11111168&dsx=068>
- San, İ. (2002). *Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık*. Ankara: M.E.B.
- Sarıgül, G. (2005). *Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Okullarının, Öğrencilerin Yabancı Dilde Kritik Düşünme Becerilerine Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30. 193-200.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök.
- Shapiro, A. ve Niederhauser, D. (2004). *Learning from hypertext: Rsearch issues and findings*. In D. H. Yonassen (Ed.). *handbook of Research for Education Communications and*.
- Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim Okulları 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Yapılarının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sünbül, A. M., Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2006). Eleştirel Düşünme Becerilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişimine Etkisi. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Muğla*.
- Şaban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A.
- Sanlı, H. (2006). *İlköğretim 6. Ve 8. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Metinlerin Bilişsel Beceri ve Duyuşsal Özellikleri Kazandırma Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT* Vol. 1, No. 2 (2009).
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Seban D. (2015). 9. Grafik Örgütleyicilerin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Çözümleme ve Özetleme Başarıları Üzerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 43.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 40, Sayı 2*.
- Tolhurst, D. (1995). Hypertext, hypermedia, multimedia defined? *Educational Technology*, 35(2). 21-26.
- TTKB, (2006). İlköğretim Okulları (1-5) Türkçe Öğretim Programı. Erişim tarihi: 21 Ekim 2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&do=download&cid=33>.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: TDK.
- Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2008). Ana Dil Öğretiminde Hiper Metin Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 23 (2011): 197-212.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.

- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S., (2004). *Üniversiteler için Türk dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Bilge.
- Yaman, H. ve Yahşi Cevher, Ö. (2008). Türkçe Öğretmenlerinin Algılarına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya*.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi: Yazılar, Bildiriler, Tartışmalar*. 1. Baskı, Bilgi Yayınları, Özel Dizi : 35, Ankara: Bilgi.
- Yıldırım, R. (1998). *Öğrenmeyi Öğretmek*. İstanbul: Sistem.
- Yurt, G. ve Arslan M. (2014). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Şekil- İçerik- Metin Yönünden İncelenmesi: Zambak ve Pasifik Yayınları Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2014.31.
- YU YI-cheng, (2009). Critical Thinking in Language Use. Erişim tarihi: 10 Ekim 2016, www.linguist.Org.cn/doc/uc200912/uc2009121
- Zayif, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EKLER

EK 1. Tezde Kullanılan Metinler ve Soruları

EK 2. Öğrenci Cevap Kâğıtlarından Örnekler

EK 3. Öğrenci Cevap Kâğıtlarının Değerlendirilmesinden Örnekler



EK 1. Tezde Kullanılan Metinler ve Soruları¹

OKULUM²

Ne kadar seviyorum
Okulumu bir bilsen..
Okul kadar güzel yer
Düşünemiyorum ben.

Benim gibi her çocuk,
Okulunu sevmeli.
Derslerini çalışıp
Kitaplarını övmeli.

Okulum, ah okulum!
Bilgi, sağlık yuvası..
Kaynıyor damarımda
Okulumun havası.

Cahil kalmak dünyada,
Yarım kalmak demektir.
Yarım adam bu yurda
Zararlı bir emektir.

Okumalı yurt için,
Çalışmalı yurt için.
Okullar kucak açmış,
Gitmemek sanki niçin?

Okulum, ah okulum!
Bilgi, sağlık yuvası..
Kaynıyor damarımda
Okulumun havası

Muzaffer BARANOK

¹ Metinlerin Tamamı MEB Yayınları Ders kitabından (2006, 2. Baskı) alınmıştır.

² A Kodlu Metin

EK 1. 'in Devamı

Okulum Şiirinin Soruları

1. Sizce şair bu şiiri neden yazmış olabilir?
2. Okuduğunuz şiirden nasıl bir ders çıkarılabilir?
3. Sizce, yurt için “okumalı ve çalışmalı” ne anlama gelmektedir?
4. Okuduğunuz şiirde “Cahil kalmak dünyada yarım olmak demektir.” mısrasıyla anlatılmak istenen nedir?
5. Sizce şair “ Yarım adam bu yurda zararlı bir emektir” mısrasıyla ne anlatmak istemiş olabilir?
6. Şairin yarım adam diyerek kastettiği asıl konu nedir?
7. Her çocuk, şair gibi okulunu sevmeli mi? Okulu sevmenin olumlu yönleri neler olabilir?

EK 1. 'in Devamı

UYGARLIK YOLU³

Geçmişi doğru oku
Amaç uygarlık yolu
İnsanlığa hizmet dolu
Çalış durma her yaşta

Dünyadaki yarışta
Karşı, dosta düşmana
Yakışmaz durmak sana
Çalış durma her yaşta

Keşiflere kucak aç
Yenilik ışığı saç
Cehaletten durma kaç
Çalış durma her yaşta

Başın göklere vara
Ulaş sen de uzaya
Göster kendini dünyaya
Çalış durma her yaşta

Bilimde en önde ol
Sanayide lider ol
Bul sanatta derin yol
Çalış durma her yaşta

Tarımda, ticarete
Turizmde en başta
Girdiğimiz her yarışta
Birinciyiz güç bizde.

(Komisyon)

³ B Kodlu Metin

EK 1. 'in Devamı

Uygarlık Yolu Şiirinin Soruları

1. Sizce şair bu şiiri neden yazmış olabilir?
2. Şiirde bize anlatılmak istenen nedir?
3. Şair, “Geçmişî doğru oku” mısrasıyla ne anlatılmak istenmektedir?
4. Okuduğunuz şiirde “Başın göklere vara” mısrasıyla anlatılmak istenen nedir?
5. Şairin düşüncelerini gerçekçi buluyor musunuz? Niçin?
6. Sizce insan her yaşta çalışabilir mi?
7. Şiir siz de hangi duyguları çağrıştırmaktadır? Bu duygular hangi sözcüklerden kaynaklanmaktadır?

EK 1. 'in Devamı

YEŞİL ÖRTÜ⁴

Yeşil örtü süslese
Yurdumun her yanını
Yağmurlarla beslese.
Ülkemin ormanlarını.

Ağaç doğanın süsü,
İnsanların sağlığı,
Masaların büyüğü,
Hayvanların durağı,

Sakın kesme ağacı,
Onlara erme acı,
Kuraklığın ilacı,
Yeşil orman alanı

Yangına neden olma
Yok olmasın ormanlar.
Kuşları yurtsuz koyma
Bozulmasın yuvalar

Zarar verme fidana
Fidanlar olur ağaç
Fidan dikin vatana
Eser bırak yarına

Mehmet AZİM

⁴ C Kodlu Metin

EK 1. 'in Devamı

Yeşil Örtü Şiirinin Soruları

1. Sizce şair bu şiiri neden yazmış olabilir?
2. Bu şiirde yeşil örtü ile kastedilen şey nedir?
3. Okuduğunuz şiirden nasıl bir ders çıkarılabilir?
4. Şair, yeşil örtü ile yağmuru nasıl ilişkilendirmiştir?
5. Şiirde yer alan kuraklığın ilacı ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?
6. Şairin şiirinde yer verdiği “Masalların büyü” mısrasının anlamı nedir?
7. Sizce, fidanlar ile eserler arasında nasıl bir bağ vardır?

EK 1. 'in Devamı

YENİ KIRMIZI TOPUM⁵

(Öyküleyici Metin)

O gün hava çok güzeldi.

Sabah alışverişe çıkarken annem:

- Haydi, Emre, sen de gel, demişti bana.

Annemin sabah alışverişleri çok eğlencelidir. Manav, kasap, balıkçı, kuruyemişçi dükkânlarına girip çıkarız. Kimi zaman ayakkabı tamircisine, kuru temizlemeciye, bardak, tabak satılan züccaciye dükkânına da uğrarız.

Eczaneye, iplik düğme gibi şeylerin satıldığı tuhafiyeciye, baharatçıya da uğradığımız olur. Bu dükkânların her biri ayrı ayrı ilginçtir. Ama hiçbirinde fazla oyalanmalıyız. Sonra elimizde torbalar, paketlerle eve döneriz.

İşte o gün de alışverişimizi çabucak bitirip eve dönerken yol üstünde yeni açılmış bir oyuncakçı dükkânı gördük.

Annem:

- Emre, dedi. Şuradan sana bir oyuncak alalım mı, ne dersin?

Ne diyebilirim ki?..

- Alalım, alalım, diye havalara sıçradım.

- Ama çok pahalı bir şey olmasın, dedi annem, haydi seç birini bakalım.

Vitrinin önünde durduk. Ne çok oyuncak vardı. Ama benim gözüme ilk çarpan şey biraz gerilerde duran kırmızı kocaman bir top oldu. Öyle parlaktı, öyle güzeldi ki bir an bile düşünmeden:

⁵ D Kodlu Metin

- Şu kırmızı topu alabilir miyiz anne? Çok pahalı mıdır acaba, diye sordum.

Annem:

- Mmm, sanırım alabiliriz, dedi.

Elimde kırmızı topumla dükkândan çıkarken çok mutluydum. Onu arkadaşlarıma göstermek için can atıyordum.

Eve döndüğümüzde, arkadaşlarım arka bahçede top oynuyorlardı. Ben de topumu alıp bahçeye çıktım.

- Aaa, Emre yeni top almış, diye koşarak yanıma geldiler.

- Ne güzel, kıpkırmızı, dedi Aylin.

- Hiç bu renk top görmemişti, dedi Veli.

- Ay, hem de pırıl pırıl, çok parlak, dedi Simge.

- Üstelik de kocaman, dedi Tayfun.

- Haydi, gel oynayalım, dedi Pelin.

- Haydi, at onu bana, dedi Orkun.

Ama ben:

- Olmaz, dedim, atmam.

- Niçin, dedi Aylin. Oynamak istemiyor musun?

Topumu hafifçe okşayarak:

- İstiyorum ama atarsam yerlere düşer, kirlenir sonra, dedim.

- Hıh, oynamadıktan sonra top ne işe yarar ki, dedi Veli.

- Ya patlarsa, diye çıkıştım, baksanıza gıcır gıcır, yepyeni daha.

- İyi öyleyse, dedi Tayfun, sen yeni topunu kendine sakla.

Sonra da arkadaşlara döndü:

- Gelin, dedi, biz gene eski topumuzla oynayalım.

Eski patlak toplarıyla neşe içinde oynamayı sürdürdüler. Ben ne yapacağımı şaşırılmışım doğrusu. Başım önümde eve döndüm.

Annem mutfaktan seslendi:

- Ne oldu Emre, neden geldin?

- Hiç, dedim yalnızca...

Annem meraklanmıştı.

- Yoksa hasta mısın, diye geldi yanıma.
- Topum kirlenmesin, eskimesin diye eve getirdim.
- Ama onu arkadaşlarıyla oynaman için aldık, öyle değil mi, dedi annem.
- İyi ama ya çamurların içine düşerse? Ya tekme ararlarsa? Ya patlarsa?

Annem, kızdığı zamanlardaki gibi kaşlarını çattı. Çünkü çok işi vardı.

- Peki öyleyse, git odanda oyna, dedi ve doğru mutfağa gitti.

Yemek saatine kadar odamda kendi kendime oynamaya çalıştım. Topumu havaya atıp tuttum... Sonra duvara çarpıtılarak tutmayı denedim. Yerde zıplattım. Yuvarladım... Kafa vurmaya çalıştım... Ama odam küçüktü, topu istediğim gibi atıp tutamıyordum. Üstelik böyle tek başıma oynamaya çalışma hiç de eğlenceli değildi.

Karnım hiç acıkmamıştı ama annem öğle yemeği için çağırınca sevinçle koştum, çünkü sıkıntıdan patlamak üzereydim. Ne var ki mutfağa girer girmez iştahım yerine geldi. Masanın üstünden kocaman bir tabağın içinde annemin yeni yaptığı nefis çilekli tatlı duruyordu.

Yemeğimi yedikten sonra sıra tatlıya gelince sabırsızlıkla beklemeye başladım. Ama annem tatlıyı unutmuş gibiydi.

- Anne, dedim, tatlıyı ne zaman yiyeceğiz?
- Aaa, dedi, annem, baksana ne güzel duruyor böyle. Yersek şekli bozulur, sonra da biter gider.

Hiçbir şey söyleyemedim. Annemin ne demek istediğini çok iyi anlamıştım. Kırmızı topumu koltuğuma kısıtıp doğru bahçeye çıktım.

- Haydi arkadaşlar, diye bağırdım, haydi gelin, oynayalım!..
- Ne o, hani topun yeniydi, hani oynamıyordun, dediler.

Biraz da uyanarak:

- Şey, dedim, evet, o zaman yeniydi. Bize alışmamıştı daha. Ama artık alıştı, bakın, şimdi o da bizden biri...

Sonra öyle bir vurdum, öyle bir fırlattım ki havaya taa yükseklerle çıktı topum. Şenlik başladı o anda. Coşkuyla daldık oynamaya. Annem sesleninceye kadar neşe içinde

oynadık bahçede. Bu kez annem tüm arkadaşlarımla birlikte çağırıyordu beni. Niçin dersiniz, işte bu harika bir sürprizdi. Annemin yaptığı o güzelim çilekli tatlı ve limonata, masanın üzerinde bizleri bekliyordu.

O gün bizim evde öyle bir şölen vardı ki.



EK 1. 'in Devamı

Yeni Kırmızı Topum Metninin Soruları

1. Emre sabah annesiyle alışverişe çıktığına göre, alışverişin yapıldığı gün hakkında ne söyleyebilirsiniz?
2. Emre'nin gözüne ilk çarpan oyuncak neden kırmızı bir top olmuş olabilir?
3. Bu metinden çıkarılabilecek en önemli ders nedir?
4. Emre'nin annesi, yeni açılan oyuncakçıdan Emre'ye neden bir oyuncak almak istemiş olabilir?
5. Metinde, Emre'nin ifade ettiği "Onu arkadaşlarıma göstermek için can atıyordum" ifadesinde geçen "can atmak" deyiminiyle anlatılmak istenen nedir?
6. Emre'nin topunu arkadaşlarıyla paylaşmamasını nasıl yorumlarsınız? Kendi yaşantınızda buna benzer bir durumla karşılaştınız mı?
7. Emre'nin topunu paylaşmamasına karşı arkadaşlarının tepkisini nasıl buldunuz? Siz olsaydınız nasıl bir tepki verirdiniz?

EK 1. 'in Devamı

ŞEKER DEDE⁶

(Öyküleyici Metin)

Ogün, kırmızı ışık yanınca yaya geçidinin önünde beklemek zorunda kaldı. Sırtındaki okul çantası gittikçe ağırlaşmaya başlamıştı. Saatine baktı. Her zamanki gibi dersine zamanında yetişecekti. Sevindi. Yanında ikişer üçer çoğalan insanlar da karşıya geçmek için yeşil ışığın yanmasını bekliyorlardı.

Ogün, uzun bir “öfff!..” çekti. Bu ışıkların yanıp sönmeye sürelerini uzatmışlar mıydı? Sabırsızlandı. Yeşil ışığın yanacağı yoktu. Bu sürede yanındaki insanlara baktı. Kadın, çocuk, yaşlı genç demeden kalabalık gittikçe büyüyordu. Yaşlı, tonton bir dedenin elindeki baston dikkatini çekti. Bildiği bastonlara pek benzemiyordu bu. Beyazdı. Dümdüz bir boru gibiydi. Kafasını kaldırıp da dedeye bakınca onun görme engelli olduğunu fark etti. Üzüldü. Kim bilir yaşam onun için ne kadar zordu. İçinde bir şeylerin ezilir gibi olduğunu hissetti.

Yeşil ışık yanmamakta inat etmiş gibiydi. Tıpkı bir insana seslenir gibi trafik lambasına seslendi.

“Haydi, yan artık!”

Yeşil ışık kendinden buyruk almış gibi yaniverdi. İnsan selinin içinde kayarak hızlıca karşıya geçti. Yoluna devam edecek ki kendileriyle birlikte bekleyen görme engelli dedeyi hatırladı. Bu karmaşada karşıya geçebilmiş miydi? Dönüp baktı. Hayır, geçememişti. Tek başına bekliyordu orada. Demir çubuğa benzeyen bastonunu sağa sola sallıyor, atacağı adımın yerini bulmaya çalışıyordu.

⁶ E Kodlu Metin

Ogün, ne yapacağına bir anda karar veremedi. Dönüp dedeye yardım etse okuluna geç kalabilirdi. Yardım etmese, içi rahat etmeyecekti. Trafik ışıklarına baktı. Yeşil hala yanıyordu. Ani bir kararla gerisin geri döndü. Yaya geçidinden koşar gibi geçti karşı tarafa. Gözleri görmeyen adamı elinden tutup karşıya geçirecekti ki kırmızı ışık yanı verdi.

“Yetişemeyeceğiz artık, yeşilin tekrar yanmasını bekleyeceğiz.” dedi.

Ogün’ün içini okula geç kalmanın korkusu sardı. Işıklar hangi renkte yandığına bakmadan kendini karşıya atacaktı ki kendi elinin o yaşlı dedenin elinin içinde olduğunu farkına vardı. Yaşlı adamın eli kocamandı. Derisi buruşuk ve çilli idi. Kendisinin küçük eli onun elinin içinde kaybolup gitmişti. Bir an okulu unutup adamı düşündü. Kendi de bu adamın yaşına gelince eli böyle kocaman, buruşuk ve çilli mi olacaktı? Kendini birden yaşlanmış, bastona dayanmış gibi gördü. Tıpkı gibi onun gibi dizleri titriyordu. Evet evet, tıpkı onun gibi her iki gözü de görmüyordu. “Olamaz.” dedi Ogün. “Bu kadar çabuk yaşlanamam!”

“Bana bir şey mi dedin evlat?”

Dönüp dedeye baktı:

“Hayır.” dedi. “Size bir şey söylemedim!”

Görme engelli dedenin pamuk gibi bembeyaz saçları, sakalı vardı. Oldukça sevimliydi yüzü. Ressamlar, masal kitaplarına böyle güzel yüzler çizerlerdi. Kış gecelerinde torunlarına dünyanın en heyecanlı masallarını anlatırlardı. Doğrusu, böyle bir dedesi hiç olmamıştı. Daha kendisi doğmadan her iki dedesi de bu dünyadan göçüp gitmişlerdi.

Yeşil ışıklar yanınca arabalar durdu.

“Elimi bırakma.” dedi dedeye, “Karşıya geçiyoruz.”

İleriye doğru birlikte adım attılar. Kaldırımdan ana yola inerken adam sendeledi. Düşecek gibi oldu. Ogün koluna girip yardım etti.

“Acele etme dede, düşebilirsin” dedi. Az sonra iki yol arasındaki kaldırıma çıkacağız. Dikkat et!”

Yaşlı adam bastonuyla yolu tıklattı, kontrol ede ede yürüdü.

Az önce okula geç kalacağım diye telaşlanan Ogün, nedense içindeki bu korkuyu atmış gibiydi.

Emin adımlarla tam karşıya geçmişlerdi ki yeşil ışık yerini sarıya, hemen ardından da kırmızıya bıraktı. Yolun her iki yakasında biriken arabalar, kapağı çekilmiş baraj suları gibi akmaya başladı.

“Benim okuluma yetişmem gerekiyor.” dedi Ogün.

“Bundan sonrasını yalnız başına gidebilir misin dede?”

“Gidebilirim.” dedi yaşlı adam. “Sağ ol! Dur sana bir şey vereyim de öyle git evlat.”

Yaşlı adam elini paltosunun cebine attı. Ogün’ün küçük eline bir şey sıkıştırdı. Ogün, telaşlı adımlarla yürürken bir süre avucunun içindekine bakamadı. Caddedeki kalabalıktan sıyrılmaya çalışırken sıkılı elini açtı. Dedenin eline sıkıştırdığı kâğıt kaplı ucuz bir şekerdi.

Vermek için bula bula bunu mu bulmuştu?

Sinirlendi. Avucundaki şekeri yol boyunca uzanan parkın içine fırlatacağı ki vazgeçti. Kâğıdını soyup ağzına attı. Hiç beklemediği kadar güzel bir tat alarak çiğnemeye başladı. Kokulu şeker tüm ağzına yayıldı. Hoş bir lezzet bıraktı. Ogün şaşırды.

“Hayret!” dedi kendi kendine. Anlattıkları masallara gizli bir tat kalmasını bilen dedeler, kim bilir verdikleri şekerlere de böylesi bir tat katıyorlardır belki.

Tam bu sırada ağacın birisine konmuş kara karga “ Gaaak, gaaak!..” diye ötmeye başladı. Dönüp ona baktı. “Şekerimin lezzetli olduğunu sende anladın değil mi?” dedi gülümseyerek, “Eğer istiyorsan git, o dedeye yardım et. Kesin sana da verir. Benim gibi okulun da yok üstelik.”

Ogün, sınıfa vardığı zaman öğretmeni derse girmiş, yoklamayı yapmıştı bile.

“Nerede kaldın evladım?” dedi. “Sen kolay kolay geç kalmazdın.”

“Özür dilerim” dedi Ogün.

Mazeretini söylese miydi? Şeker dedenin sevimli yüzü gözlerinin önünde belirdi. O karganın sesi de kulaklarında yankılandı. Her ikisi de söyle der gibiydi!

“Yaşlı, görme engelli bir dede ışıklarda karşıya geçemeyince ona yardım ettim.” dedi. “Bu nedenle geç kaldım öğretmenim.”

Öğretmeni kızmadı. Tersine sesini daha bir yumuşattı:

“Şeker Dede olmalı.” Dedi. “Yakın bir yerde küçük bir tezgâhı vardır onun. Sakız satar. Her sabah da işine gider. Demek bu gün sana denk geldi.”

Öğretmeni hemen ardından şu soruyu sordu:

“Peki, şeker verdi mi sana?”

Ogün şaşırıldı. Öğretmeni bunu nereden biliyor olabilirdi?

“Verdi.” Dedi gülümseyerek.

Öğretmeni de gülümsedi:

“Peki, yerine geç otur bakalım.”

Ogün yerine geçip oturdu. Öğretmeni de Şeker Dede’den böyle bir şeker almış olabilir miydi? Dersin bitiminde bunu öğretmenine sormak için birkaç kez niyetlendi. Ama cesaret edip de bir türlü sormadı.

EK 1. 'in Devamı

Şeker Dede Metninin Soruları

1. “Anlattıkları masallara gizli bir tat kalmasını bilen dedeler, kim bilir verdikleri şekerlere de böylesi bir tat katıyorlardır belki.” Cümlesi size göre ne anlama gelmektedir.
2. Öyküdeki çocuğun yerinde olsaydınız siz nasıl davranırdınız?
3. Şeker dedeye yardımcı olan çocuk nasıl bir karaktere sahip olabilir? Neden?
4. Hikâyedeki çocuğun yaşlılıkla ilgili düşünceleriyle sizin yaşlılıkla ilgili düşünceleriniz arasında ne gibi benzerlik ve farklar var? Açıklayınız
5. Şeker Dede'nin Ogün'ün eline sıkıştırdığı şey hakkında, Ogün'ün “Vere vere bu ucuz şekeri mi bulmuştu” demesini nasıl yorumlarsınız?
6. Sizce, şeker dedenin verdiği ucuz kâğıda sarılı şekeri çocuk neden çok lezzetli buldu?
7. Yazar bu yazıyla bizlere bir ders vermek istemiş olabilir mi? Niçin?

EK 1. 'in Devamı

EN İYİYE VE EN GÜZELE ULAŞMAK⁷

(Öyküleyici Metin)

Mimar Sinan'ın yaşadığı yıllarda Osmanlılar, dünyanın büyük bir bölümüne egemendi. Sinan, İstanbul'da Bizans mimari eserlerini inceledi. Yavuz Sultan Selim'in doğu, Kanuni Sultan Süleyman'ın batı seferlerine katıldı. Bu sayede, dünyanın ünlü mimari eserlerini yakından görüp inceleme fırsatını buldu. Hiçbir zaman gördüklerini taklit etmedi.

Sinan'ın bilinen 315 eseri vardır. Bunların 73'ü cami, 50'si medrese, 7'si kitaplık, 17'si imaret, 6'sı hastane, 7'si su kemeri, 7'si köprü, 18'i kervansaray, 5'i buğday deposu, 31'i hamam ve 18'i türbedir.

Sinan'ın eserlerinde durmadan kendini aşma, daha iyiye, güzele varma çabası görülür. En büyük amacı, "İşte bu yaptığım eser, en iyisi." diyebilmektir. En iyiye, en güzele ulaşmak için hep çalıştı. Bütün eserleri birbirini aşan birer sanat anıtıdır. Kendi anlatımına göre, sanat yaşamını üç bölüme ayırır. Buna göre: Sinan, Şehzade Camisi'ni çıraklık, Süleymaniye Camisi'ni kalfalık, Selimiye Camisi'ni de ustalık devrinin eserleri olarak nitelendirir.

Sinan'ın saray baş mimarı olarak çok fazla görevi vardır. İstanbul'un imarı, caddeleri, kaldırımları, su yolları, kentin alt yapı işleri hep onun göreviydi. Bundan başka evlerin yapımında belli kuralların uygulanması, kale yapımlarının denetimi gibi görevleri de vardır.

Sinan, İstanbul'un yollarını yapıyordu. Kanuni, Sinan'ı yanına çağırarak kendisi adına bir cami yaptırmaya karar verdiğini söyledi. Sinan, bunun üzerine Süleymaniye Camisi'ni yapmak için iki yıl İstanbul'da yer aradı. Ülkenin her yanına haberciler salınıp en iyi ustalar, işçiler İstanbul'a çağırıldı. Sinan işçileri bile kendisi seçmişti.

Mimar Sinan, muhteşem bir eserin inşaat çalışmalarına başlamıştı. Çalışmalarla kendisi ilgileniyor, en küçük ayrıntıyı bile gözden kaçırmıyordu. Süleymaniye Camisi'nin

⁷ F Kodlu Metin

şimdi bulunduğu yere temel kazdırdı. Toprağın kayıp kaymadığını, temelin sağlam olup olmadığını denemek istedi. Sinan, bu amaçla temelin üzerine cam döktürdü ve dört yıl bekledi. Bu arada Sinan'ı çekemeyenler, onu “Dört yıldır yapıya başlamadı” diye, Kanuni'ye şikâyet ettiler. Sinan, temelin sağlam olduğunu anladıktan sonra caminin yapımına hızla sürdürmüştü.

Sinan, bir gün inşaat sırasında işçilerin paralarını dağıtıyordu. Bazı işçilere diğerlerine oranla daha fazla ücret ödedi. Bu işçiler arasında hoş karşılanmadı. İşçiler, padişahın huzuruna çıkıp durumu anlattılar. Haksızlığa dayanamayan padişah, hemen cami inşaatına giderek Sinan'ı karşısına aldı:

- Koca Sinan, dedi. Duydum ki işçilerin bazılarına çok, bazılarına az para vermişsin. Bu cami benim adımadır. Beni ve Osmanlı'yı anlatır. O sebeptendir ki herkesin hakkı tam ödenecektir!
- Şeref verdiniz, hoş geldiniz padişahım. Biz kimseye hakkından az ya da çok vermeyiz. Kim ne hak ederse onu alır. Gelin padişahım.

Sinan, padişah ile birlikte fazla para alan işçilerin yanına geldi, padişaha dönerek:

- Padişahım, işçilerin bir dakika içinde kaç kez çekiç vurduğunu sayınız. Kime ne sebeple para veririz görünüz.

Padişah, Sinan'la birlikte saydı. Sonra az para alanların yanına gitti. Onların da çekiç vuruşlarını saydılar. Fazla para alanların az para alanlara oranla çok daha fazla çekiç vurup taş yonttuğunu gördüler. Padişah bu durum karşısında mahcup olmuştu.

- Ey Sinan, Ey mimarbaşı Sinan! Sen en doğrusunu, en adaletlisini yapmışsın. Ben de senden bunu beklerdim işte.

Sinan mütevazı bir tavırla: “Verdiğiniz değere layık olmaya çalışmak en büyük emelimizdir, padişahım.” dedi.

Yapılan eser ağır fakat mimari yönden mükemmel denecek şekilde ilerliyordu. Sinan, kafasında canlandırdığı kubbe sistemini ilk kez, bu camide, Süleymaniye'de denedi. Kubbenin yapımı bittikten sonra ses yansımalarını ayarlamak için, geceleri yapıya gelirdi. Kubbenin altında nargile içerdi. Su sesini duvarlara yansımalarını dinleyip caminin iç bölümlerini ona göre yapmıştı.

Süleymaniye Camisi'nin yapımı tamamlandıktan sonra Sinan, caminin anahtarını Kanuni'ye teslim etti. Sinan'ın eserlerinin bir özelliği de kimin için yapılmışsa o kişiyi çeşitli yönlerde yansıtmasıdır. Mesela, Kanuni'nin kızı için yaptığı Mihrimah Sultan Camisi ince ve zarif görünümüyle bir kadını yansıtır. Süleymaniye Camisi de Kanuni'nin görkemini yansıtmasıyla ün kazanmıştır. Edirne'deki Selimiye Camisi, II. Selim'in şair ruhunu anlatan ince, zarif minareleriyle ünlüdür. Sinan, eserlerinde hiçbir planı ikinci kez kullanmamıştır. Her yeni esere yeni buluşlar eklemiştir.

Sanat anlayışında meydana gelen değişikliklere rağmen onun eserleri, değerini korumaktadır. Kötü doğa koşulları, yağmurlar, rüzgârlar, seller, depremler bu eserlerin güzelliğini, sağlamlığını, inceliğini bozamamıştır. Sinan'ın büyüklüğü, yapılarının ölmezliği buradan gelmektedir. Türkler, güzel sanatların mimarı, süslemecilik, oymacılık ve yazı (Hat) dallarında eşsiz eserler ortaya koymuştur. Bütün dünyanın beğenisini kazanan bu eserler, müzelerimizin en değerli hazineleridir.

EK 1. 'in Devamı

En İyide En Güzele Ulaşmak Metninin Soruları

1. Yazarın bu yazıyı yazma amacı sizce ne olabilir?
2. Mimar Sinan için, hiçbir zaman gördüklerini taklit etmedi cümlesi ile yazar ne anlatmak istemektedir?
3. Sinan'ın Süleymaniye Camisi'ni yapmak için iki yıl İstanbul'da yer aramasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Metne göre, Sinan'ın bazı işçilere fazla para verip bazılarına az vermesi işçiler arasında hoş karşılanmadı ve padişahın huzuruna çıkarak bu durumu anlattılar. İşçilerin bu tepkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Mimar Sinan'ın yaptığı eserlerinin bir özelliği de kimin için yapılmışsa o kişiyi çeşitli yönleriyle yansıtmaktadır. Sinan'ın bu uygulaması hakkında ne düşünmektesiniz?
6. Kanuni'nin kızı için yapılan Mihrimah Sultan Camisi'nin ince ve zarif görünümüyle bir kadına benzetilmesi, Kanuni'nin kızında hangi duygular ortaya çıkmış olabilir?
7. Mimar Sinan gibi çok başarılı bir mimar olmak ister miydiniz? Niçin?

EK 1. 'in Devamı

PANDOMİMA VE BEDEN DİLİ⁸

(Bilgi Verici Metin)

Sözlerin olmadığı, olayların beden dili yardımıyla anlatıldığı pandomima sanatı, sanatın evrenselliğinin en iyi örneklerinden biridir. Çünkü pandomima sanatçıları tüm insanların ortak dili beden dilini konuşurlar.

Beden dilini konuşup anlayabilmemiz için iki temel ögeye gerek duyarız: jestler ve mimikler. Jestler, genel olarak kol ve bacak hareketlerimizi; mimiklerse, yüz hareketlerimizi içerir. Günlük yaşantımız sırasında çoğu zaman jest ve mimiklerimizi kullandığımızın farkında bile olmayız. Çevremizdeki insanlar bizi bir bütün olarak algırlar. Bizim hakkımızda bazen farkında olmadan fikir edinirler. Örneğin, yediğiniz yemeğin çok güzel olduğunu söylemek istiyorsunuz. Hemen başparmak ile işaret parmağını birleştirip elinizi yukarı aşağı sallamaya başlarsınız.

Pandomima sanatının kökeni yüzyıllar öncesine dayanır. Günümüzde pandomima sanatçıları tiyatrolarda, zaman zaman sokaklarda oyunlarını oynarken görebiliriz. Sanatçılar, geçmişten gelen gelenekle yüzlerini gizlemek için beyaz bir boyayla boyarlar. Böylece sanatçılar, kendi yüz ifadelerini oynadıkları oyuna yansıtmamış olurlar.

Pandomimanın nasıl yapıldığını daha iyi anlamak istiyor musunuz? Bunun için, herhangi bir kavramı, arkadaşlarınıza konuşmadan anlatmayı deneyin. Unutmayın el, kol ya da diğer beden hareketleriniz de sözleriniz kadar çok şey anlatabilir.

İnsanlar arası iletişimde söz ve ses dışında, beden dilinin kullanımı da çok önemli. İşte size bir örnek: okuldan eve gelirken arkadaşlarınızla karşılaştınız. Birbirinize anlatacaklarınız o kadar çoktu ki zamanın nasıl geçtiğini anlamadınız. Bu yüzden eve geç geldiniz. Sizi bekleyen anneniz iki şekilde davranabilir; birincisinde, oldukça sakin bir biçimde kapıyı açar. Bir eliyle koridoru gösterir ve “Nerede kaldın? Merak ettim seni!” der. İkincisindeyse, yine

⁸ G Kodlu Metin

aynı şeyleri söyler ama elleri beline dayalı olarak kapıda beklemektedir. Kaşları çatılmış, gözleri kocaman açılmıştır. Hangi durumda annemizin daha sinirli olduğunu, bilmem sormaya gerek var mı?

Hepimizin, istediğimizi söyleyemediğimiz anlarımız olmuştur. Bazen de söylemek istemediklerimizi gizlemeye çalışmışızdır. Ama her nasılsa ağızımızdan bir sözcük bile çıkmadan karşımızdaki kişi bizi anlamıştır. İşte, bizi böyle ele veren şey “beden dili” mizdir. Çünkü yalnızca ağızımızla değil bedenimizle de konuşuruz aslında.

Küçükken yaramazlık yaptığımızda perdenin, koltuğun, masanın altına saklanmışızdır. Kendimizi güvende hissedene kadar orada kalmışızdır. Peki, büyüyünce saklanabileceğimiz bir perde ya da koltuk arkası bulabilir miyiz? Elbette hayır! Beden dili uzmanları benzer durumlarda yetişkinlerin kol ve bacakları ile kendilerini ifade ettiklerini söylüyorlar.

Pantomima yüzlerce yıllık geçmişiyile güçlü bir geleneğe sahiptir. Bu kültürel mirasın günümüze uzantısı sessiz sinema dönemi idi. Sessiz sinemada Charlie Chaplin (Çarli Çaplin), Ben Turpin gibi sanatçılar hiç söz kullanmadan beden dilleriyle oyunlar sergilemişlerdir. Belki profesyonel pantomima sanatçısı olamayabiliriz. Fakat kendimizi doğru anlatabilmemiz ve yaptıklarımızla söylediklerimizin tutarlı olabilmesi için beden dilimizi etkili kullanmamız gerekir.

Karşımızdakini daha iyi anlayabilmek için de beden dilini okuyabilmeyi başarmalıyız. Bunları yaparken beden dilinin yanında sözcükler, sesler, kültür, cinsiyet, içinde bulunduğumuz koşullar da önemlidir. Bu gibi etkenlerin varlığına da dikkat etmemiz gerekir.

EK 1. 'in Devamı

Pantomima ve Beden Dili Metninin Soruları

- 1- Yazar, sanatın evrenselliği sözü ile ne anlatmak istemektedir?
- 2- Sizce pantomima sanatçısının yüzünü boyarken beyaz boya kullanmasının bir sebebi var mıdır?
- 3- İnsanlar arasındaki iletişimde beden dilinin önemi nedir?
- 4- Annesi eve geç gelen çocuğu için neden endişelenmiş olabilir?
- 5- Yazar bu yazıyla özellikle ne anlatmak istemiş olabilir?
- 6- Karşınızdaki insanın duygularını kolaylıkla anlayabilir misiniz? Nasıl?
- 7- Okuduğunuz metinden kazandığınız bilgiler doğrultusunda beden dilinin ne olduğunu açıklayınız.

EK 1. 'in Devamı

DÜNYA'DAN UZAKTA⁹

(Bilgi Verici Metin)

Eskiden beri evrendeki her şey insanların ilgisini çekmiştir. İnsanoğlu aklıyla evrendeki birçok maddeyi keşfetmiştir. Emek ve sabır gerektiren çalışmaların çoğu zorluklarla ve sürprizlerle doludur. Ancak insanoğlu, karşılaştığı zorlukları aşmak için sürekli arayış içindedir.

İnsanlar eskiden beri uzaya gitmeyi ve bu yolculuğa uygun araçları yapmayı planlamıştır. Bugün artık dünyanın dışına çıkıp tekrar geri dönebiliyoruz. Şüphesiz bu, insan için takdire değer bir başarı. Ancak, bu zorlu yolculukları planlayıp gerçekleştiren insan, aynı zamanda bu yolculukların en zayıf noktası.

Uzayın yer çekimsiz ortamına girdiğinde insanın yaşadığı ilk farklılık, büyük bir hafiflik hissetmesi. Peki, insan, uzay boşluğuna girince sadece hafiflemekle mi kalıyor? Acaba bu uçsuz bucaksız boşlukta yer çekimli bir Dünya'sı olan insanoğlunu bekleyen başka neler var?

Yer çekimsiz ortamın ilk anları, çoğu zaman astronotlar için eğlenceli geçiyor. Uzay istasyonlarıyla canlı bağlantılar kuruluyor. Havada uçan eşyalarını tutmaya çalışan astronotların neşeli görüntüleri yansıyor yeryüzüne.

Ancak zaman ilerledikçe şişen yüzler ve beliren göz halkaları, yaşanacak zorlukların habercisi oluyor.

Yer çekiminin ortadan kalkması, öncelikle vücuttaki sıvıların yer değiştirmesine sebep oluyor. Ve Dünya'dakinin tam tersine kan, bacaklarda azalıp kafada birikiyor. Kafa bölgesinde fazlalaşan kanın yaptığı basınç, yüzün şişmesine sebep oluyor. Bacaklar ise üzerindeki basınç azaldığı için inceliyor. Kısa sürede ağız, boğaz ve burundaki dokular da

⁹ H Kodlu Metin

şişince, astronotların koku ve tat alma duyuları azalıyor. Tıpkı soğuk algınlığında olduğu gibi yiyip içtiklerinden lezzet alamıyorlar. Zamanla iştahları kesiliyor. Ayrıca ağırlıksız ortamda hareket etmek için fazla enerji harcamıyorlar. Çok daha az acıkıyorlar ve kilo kaybediyorlar. Giderek vücutları tembelleşiyor ve daha çabuk yorulmaya başlıyorlar.

Aynı zamanda vücutlarındaki denge sistemi de bozuluyor. Uzayda denge organını uyaracak yer çekimi kuvveti mevcut değil. Bu yüzden astronotların beyinleri aşağıyı ve yukarıyı ayırt edemiyor. Yeryüzünde böyle bir problemimiz yok. Çünkü denge sistemimizin en önemli organı olan içi kulağımız, sürekli görev başında. İç kulağımızdaki tüycükler, yer çekimi kuvvetinin tesiriyle bükülüyor. Böylece bu tüycükler, beynimize hareketlerimizin yönü ve konumumuz hakkında sürekli bilgi gönderiyor.

Yolculuğun süresi uzadıkça çok az kullanılan kemikler ve kaslar giderek zayıflıyor. Böyle olunca, kemiklerdeki kalsiyum ve kaslardaki potasyum, kana karışmaya başlıyor. Sonra da süzülme üzere böbreklere gidiyor. Orada birikerek böbrek taşlarını oluşturuyor.

Yer çekimi kuvvetinin olmaması zamanla astronotların omurgasını bile esneterek boylarının uzamasına sebep oluyor. Astronotlar, eski boylarına ancak Dünya'ya dönünce kavuşuyorlar.

Astronotlar, uzayda birçok biyolojik değişimin yanında psikolojik bozulmayı da yaşıyorlar. Bütün bunların sebebi, yaşadıkları biyolojik değişiklikler, uçsuz bucaksız bir boşlukta ve Dünya'dan çok uzakta olmak tabii ki... Uyuyabilmek için bile kendilerini bir yere bağlamak zorunda kalıyorlar. Böyle bir ortamda, geriye dönememek fikri onları korkutuyor.

Belki de Dünya'nın ne kadar rahat ve güvenli bir yuva olduğunu en iyi orada anlıyorlar. Dünya'ya dışarıdan bakarken içinde yaşamının ne büyük bir lütf olduğunu görebilme şansını yakalıyorlar.

Dünya'nın mükemmel bir gezegen oluşunu o uçsuz bucaksız boşlukta bütün açıklığıyla hissediyorlar.

EK 1. 'in Devamı

Dünya'dan Uzakta Metninin Soruları

1. Yazarın bu yazıyı yazma amacı sizce ne olabilir?
2. İnsanlar neden uzay yolculuğu için uygun araçlar geliştirip uzay yolculuğuna çıkmaktadır?
3. Yazar, uzay yolculuğunu planlayıp gerçekleştiren insanı neden bu yolculukta en zayıf nokta olarak görmektedir?
4. Uzaya çıkmayla Dünya'nın rahat ve güvenli bir yuva olduğunu anlamak arasında nasıl bir bağlantı olabilir?
5. Siz bir astronot olmak ister miydiniz? Niçin?
6. Okuduğunuz metinde Dünya'ya geri dönememe düşüncesinin astronotların psikolojilerinde bozulmalara yol açtığı ifade edilmekte. Bu sorun nasıl çözülebilir? Bir öneride bulununuz.
7. Sizce bu metnin Türkçe ders kitabında yer almasının amacı ne olabilir?

EK 1. 'in Devamı

SİZ DE BULUŞ YAPABİLİRSİNİZ¹⁰

(Bilgi Verici Metin)

Her buluş düşünmekle başlar. Herkesin bir düşüncesi vardır. Bunun anlamı, sizin de bir buluş yapabileceğinizdir. Her insan biraz da olsa bir buluş yapar. Bir buluş yapmanın ilk adımı, bir problem bulmak. Bulaşık makinesinin buluşçusu olan Josephine Cochrane (Jozefin Koşran)'ın da bir problemi vardı. Bu problem, bulaşıkları elde yıkamanın zaman alması ve bulaşık yıkarken tabak çanağın sürekli kırılmasıydı. Birçok buluşçu yaşamı kolaylaştırmayı düşünürken yeni düşünceler üretir.

1880'li yıllarda ABD'de yaşayan Josephine (Jozefin), evinde sık sık misafir ağırlayan bir kadındı. Bulaşıkları kendi yıkamasa da bu işi daha kısa sürede yapmayı planlar. Bu amaçla tabak çanağı kırmadan yıkayacak bir makine yapmayı düşünür. Bu düşüncesini de yaşama geçirir. Buluş yapmanın ikinci adımı, probleme çözüm yolları bulmaktır.

Bir problem bulmak ve buna çözüm aramak buluş yapmanın en zor yanıdır. Kısacası, önemli olan bir düşünce yakalamaktır. Sonra bu düşünceyi geliştirmek daha kolaydır. Josephine de öyle yapar. Bulaşıkları daha hızlı ve kırmadan yıkayacak bir makine tasarlar. İlk olarak tabak çanak ölçüsünü alır. Çünkü bulaşıkların makineye sığması gerekir. Sonra tabak çanak ve tencerelerin ayrı ayrı içine konabileceği metal sepetler hazırlar. Bu sepetleri, altında bir pervane olan bakır bir ısıtıcının içine yerleştirir. Bir motor pervaneyi döndürür. Pervane üzerindeki deliklerden makinenin içine sıcak, sabunlu su fışkırır ve bulaşıkların üzerine yağar. Josephine'in buluşu başarıya ulaşmıştır.

Josephine Cochrane'in arkadaşları, bulaşık makinesine "Cochrane bulaşık makinesi" adını koyarlar.

Buluşlar, genellikle buluş yapan kimselerin adlarıyla anılır. Basınç ölçmeye yarayan Toricelli (Toriçelli) barometresi; sıcaklığı ölçen Celcius (Selsiyus) termometresi; radyasyonu

¹⁰ I KODLU METİN

algılayabilen, Geiger (Gıgır) sayacı gibi... ayrıca hava gemisi Zeplin, bir telgraf kodu olan Mors alfabesi, madenlerde sıkışan gazların patlamasını engelleyen Davy (Devi) lambası... Hepsi buluş yapan kişinin adını taşıyor.

Josephine'in arkadaşları, bu makineye hayran olup bunu her yerde anlatırlar. Bu buluş o kadar çok konuşulur ki kısa sürede çeşitli otel ve lokantalardan istekler gelmeye başlar. Josephine, buluşunun patentini alır ve üretime geçilir. Patent, buluş yapanların haklarını koruyan yasal bir belgedir. Bu belge alındıktan sonra, buluşun kullanım hakkı belirli bir süre için yalnızca buluşçuya aittir. Bu süre içinde buluşçunun izni olmadan buluş kullanılamaz. Buluşun kullanılmasına bağlı olarak buluşçu para da kazanır. Böylece hem zenginleşir hem de ünlenir.

Buluş yapanlar kimlerdir?

Josephine, 1893 yılında “ Dünya Buluşçular Yarışması”nda ortaya çıkardığı bulaşık makinesiyle birincilik ödülü alır. Josephine bir buluş yapan kişidir hem de büyük bir buluşçu... Pek çok buluş yapandan söz ettik. Peki, ama buluş yapan kimdir? Neye benzer? Gözlüklü, dağınık saçlı, beyaz önlüklü biri midir? Birçok kişi buluş yapanları ulaşılmaz, sıra dışı insanlar olarak düşünür. Oysa tersine sıradan insanlar da olabilirler.

Buluş yapanlar, problemlere çözümler bulurlar. Buldukları çözümlerden kimileri basit, kimileri karmaşıktır. Gerçekte buluş yapanlar yeni düşünceleri olan bir tamirciye benzerler. En önemli özellikleri çevreleri hakkında bitmez tükenmez soruları, merakları ve doğal yaratıcılıklarıdır. Okumayı, gezip görmeyi, dinlemeyi severler. Bu yüzden de bilgi sahibi olurlar. Bilgi düzeyleri yüksek olduğu için yeni düşünce üretebilme ihtimalleri daha yüksektir. Üstelik çözüm bulma konusunda da inatçıdırlar. Düşüncelerini başkalarıyla paylaşırlar. Düşünceleri paylaşmak da buluş yapmanın önemli bir adımıdır. Bu sebeple bazı buluşların sahibinin kim olduğunu bilemeyiz. Birçok buluş, başka buluşların geliştirilmesi, birbiriyle birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Gerçeği görmek için parçaları birleştirin!

Çevremizde gördüğümüz birbiriyle ilgisiz gibi görünen nesnelere, bir bütünü oluşturabilir. Kimi zaman bir rastlantı, farklı bilgi parçalarını birleştirip bütünü görmemize yardımcı olabilir. Önemli olan, eldeki malzemelerle yeni bileşimler oluşturmaktır. Zaten yaratıcılık da bu değil mi? Newton (Nivton)'un başına gelenleri düşünün. Hikayeyi bilirsiniz:

Ağacın altında otururken Newton'un başına bir elma düşer. Başına düşen elmanın onda yarattığı etkiyle düşünmeye başlayan Newton; birden gökyüzündeki Ay'ı fark eder. Elmayı düşüren kuvvetle Ay'ın Dünya'nın yörüngesinde hareket etmesini sağlayan yasaların aynı olduğunu bulur. Bu buluş, mekanik yasalarının gelişmesini, matematiksel çözümlerinin kurulmasını sağlar. Bundan başka, mühendislikle ilgili temel buluşların ortaya çıkmasına öncülük eder.

Kimi zaman yanlış anlamalar bile sizi bir buluşa götürebilir, unutmayın!

Telefonun bir yanlış anlama sonucu ortaya çıktığını biliyor musunuz? Bell, Almanca yazılan bir röportajı gözden geçirirken, telefonun bildiğimiz işlevini gören bir aygıttan söz edildiğini okur. Bu, ona esin kaynağı olur ve bu aygıtı yapmak için çalışmaya başlar. Daha sonra buluşunun tanıtımı konusunda çalışırken ona esin veren yazıda, gerçekte farklı bir buluştan söz edildiğini anlar.

Bell'in Almancası pek parlak değildir. Ancak, Almancasının iyi olmaması sebebiyle yazıyı yanlış anlaması, büyük bir buluşla sonuçlanır.

Buluş yapan kimseler, çılgın bir düşünceden yola çıkarak her düşünceyi denerler.

Bir devlet başkanı buluş yapmada bilimin sona geldiğini, geriye yapılacak buluş kalmadığını söylemiş. Tekerlek, takvim, kaldıraç, baskı makineleri, teleskop, hesap makinesi, mikroskop, buharlı gemi, fotoğraf makinesi, çengelli iğne, telefon, ampul, televizyon, bilgisayar, lazer, roket, uydu, tükenmez kalem... Günümüzde verdiği rahatlığa alıştığımız basit ya da karmaşık daha birçok buluş. Buluş yapan gençler, naneli dişçi eldivenleri, sırta masaj yapan sandalyeler, müzikli klozetler yapıyor. "Daha başka hangi buluş yapılabilir ki!" diye düşünüyor insan. Ancak hala kimsenin göremediğini gören, kimsenin düşünemediğini düşünen ve kimsenin cesaret edemediğini cesaretle yapabilen insanlar var. İşte bunlar gerçek buluş yapanlar...

EK 1. 'in Devamı

Siz de Buluş Yapabilirsiniz Metninin Soruları

1. Yazarın bu yazıyı yazma amacı sizce ne olabilir?
2. Size göre her insan buluş yapabilir mi? Niçin?
3. Buluşların genellikle buluşu yapan kimsenin adıyla anılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Bir devlet başkanına ait olan ve buluş yapmada bilimin sona geldiğini, geriye yapılacak buluş kalmadığını anlatan görüşe katılıyor musunuz? Neden?
5. Patent alma işi buluşçulara ne gibi faydalar sağlayabilir?
6. Bir problemin farkına varmakla buluş yapmak arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Siz yaşamı kolaylaştırmak için ne icat etmek isterdiniz?

EK 2. Öğrenci Cevap Kâğıtlarından Örnekler

Adı = Zehra nur

Soyadı = Demirtaş

#

Sınıf = 5/B

Numarası = 686

C-28

Yeşil Örtü Şiirinin Soruları

1. Sizce şair bu şiiri neden yazmış olabilir?

Herkes doğal çevreyi konusurlar diye yazmış olabilir.

2. Bu şiirde yeşil örtü ile kastedilen şey nedir?

Ağaçlar, çiçekler, kuyular, çimenler, bütün doğal güzellikler.

3. Okuduğunuz şiirden nasıl bir ders çıkarılabilir?

Bir daha çiçek koparmayın ağaç keserleri uyaracağım ve fidanlığı sığışında ağaçları yabancılara vermek yerine çöpe kullanacam.

4. Şair, yeşil örtü ile yağmuru nasıl ilişkilendirmiştir?

Bereketli yağmur yağarak yeşil örtüsünü büyütür.

5. Şiirde yer alan kuraklığın ilacı ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?

Kuraklığı saman çiçekler ağaçlar daha fazla büyütme.

6. Şairin şiirinde yer verdiği "Masalların büyüsü" mısrasının anlamı nedir?

Masala garmak buda fasulye ebiye kocaman ağaç olursa.

7. Size bu şiire yeni bir başlık koy deseler, başlığınız nasıl olurdu?

Doğal Güzellikler

8. Sizce, fidanlar ile eserler arasında nasıl bir bağ vardır?

Eserler de çiçekler olursa o da çok güzel bir çiçek ol-
duğu için.

Samet
Sozen 156

F-75

51C En İyie En Güzele Ulaşmak Metninin Soruları

1. Yazarın bu yazıyı yazma amacı sizce ne olabilir?
ada böyle birşey oldu ise onlarıdır?
2. Okuduğunuz metin için uygun farklı bir başlık bulunuz.
iyie güzel ulaşmak
3. Mimar Sinan için, hiçbir zaman gördüklerini taklit etmedi cümlesi ile yazar ne anlatmak istemektedir? Ben de ne de lobset memişki teulas lobset
4. Sinan'ın Süleymaniye Camişi'ni yapmak için iki yıl İstanbul'da yer aramasını nasıl değerlendiriyorsunuz? yule hep huan lar dasteler'in' isledik.
5. Metne göre, Sinan'ın bazı işçilere fazla para verip bazılarına az vermesi işçiler arasında hoş karşılanmadı ve padişahın huzuruna çıkarak bu durumu anlattılar. İşçilerin bu tepkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Ben de Ben olur dağı daki' adalar der' liden
deha ike adal gtiler.
6. Mimar Sinan'ın yaptığı eserlerinin bir özelliği de kimin için yapılmışsa o kişiyi çeşitli yönleriyle yansıtmaktadır. Sinan'ın bu uygulaması hakkında ne düşünmektesiniz?
Yula ayta elmadı qurken dağın biltilmeseler.
7. Kanuni'nin kızı için yapılan Mihrimah Sultan Camisi'nin ince ve zarif görünümüyle bir kadına benzetilmesi, Kanuni'nin kızında hangi duygular ortaya çıkmış olabilir?
ayalar kateiler ama teimbils ayılar amabilir
beyüzdenler olubabilirler.
8. Mimar Sinan gibi çok başarılı bir mimar olmak ister miydiniz? Niçin?
olmak isterdim.
çün bir emu giler bir inselala ibler dmede istemosek

ad. Mustafa
Tayyar, Sahra
no: 6/3
Linyet 5/B

C-36

Yeşil Örtü Şiirinin Soruları

1. Sizce şair bu şiiri neden yazmış olabilir?

Yünlüce lakle çabalam diye

2. Bu şiirde yeşil örtü ile kastedilen şey nedir?

Kayalar ile yeşiliktir

3. Okuduğunuz şiirden nasıl bir ders çıkarılabilir?

Kayalarla sarıyalıdır

4. Şair, yeşil örtü ile yağmuru nasıl ilişkilendirmiştir?

Domun gövdesinde yeşiliktir
Büyük

5. Şiirde yer alan kuraklığın ilacı ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?

Atari sanıral kayalarla
Tal, amana başlıca kayalarla

6. Şairin şiirinde yer verdiği "Masalların büyüsü" mısrasının anlamı nedir?

Uyruğu zehirinde sarıral

7. Size bu şiire yeni bir başlık koy deseler, başlığınız nasıl olurdu?

Yeşiliktir kuruma

8. Sizce, fidanlar ile eserler arasında nasıl bir bağ vardır?

Fidanlar, farkı inşaa
Farklı

Burhan Akın
51A 673

H-5

Dünya'dan Uzakta Metninin Soruları

1. Yazarın bu yazıyı yazma amacı sizce ne olabilir?

Yeni esli modeller insanın yaşam alanını genişletmek için yazılmış.

2. Okuduğunuz metin için uygun farklı bir başlık bulunuz.

(Eski modeller) dışı Başlık

3. İnsanlar neden uzay yolculuğu için uygun araçlar geliştirip uzay yolculuğuna çıkmaktadır?

Yerden insanın olduğu için astronotlar uzaya çıkabiliyorlar.

4. Yazar, uzay yolculuğunu planlayıp gerçekleştiren insanı neden bu yolculukta en zayıf nokta olarak görmektedir?

Yerden insanın olduğu için ve astronotlar uzayda bir şey antares için bekler.

5. Uzaya çıkmayla Dünya'nın rahat ve güvenli bir yuva olduğunu anlamak arasında nasıl bir bağlantı olabilir?

Çünkü hep modellerden insanın çıkmasını ve astronotlar beklemekte oldukları.

6. Siz bir astronot olmak ister miydiniz? Niçin?

Evet. Çünkü uzayda yaşam istediğim gezmiş olsam isterdim.

7. Okuduğunuz metinde Dünya'ya geri dönememe düşüncesinin astronotların psikolojilerinde bozulmalara yol açtığı ifade edilmekte. Bu sorun nasıl çözülebilir? Bir öneride bulununuz.

Astronotlar arada kaosun balonunda onun için üstlerine beyaz giysiler ve balonun dışına çıkma tehlikesiyle karşılaşabilir.

8. Sizce bu metnin Türkçe ders kitabında yer almasını amacı ne olabilir?

Bu metinde Dünya'dan uzaktan öğretilen bir şey yazılarak amaç gözetilmiştir.

Kadriye
Selvi

S-A-BSB Rauf Denk Tas i.ö.ö

F-19

En İyiye En Güzele Ulaşmak Metninin Soruları

1. Yazarın bu yazıyı yazma amacı sizce ne olabilir?
Mimar Sinan'ın yaptığı eserleri öğrenmek ve pek çok beşerî
edimeler için yormaktır.
2. Okuduğunuz metin için uygun farklı bir başlık bulunuz.
MİMAR SİNANIN ÖZELİ ESERLERİ
3. Mimar Sinan için, hiçbir zaman gördüklerini taklit etmedi cümlesi ile yazar ne anlatmak istemektedir?
Mimar Sinan bir yapıdan kopmuş, sebmedi a hep kendi
aklıyla yaptığı beşerîye yaptı.
4. Sinan'ın Süleymaniye Camisi'ni yapmak için iki yıl İstanbul'da yer aramasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
a yapılar için çok arandı herbesin ne yaptığı
teker teker istendi.
5. Metne göre, Sinan'ın bazı işçilere fazla para verip bazılarına az vermesi işçiler arasında hoş karşılanmadı ve padişahın huzuruna çıkarak bu durumu anlattılar. İşçilerin bu tepkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
işçiler önce çok üzülüyor. Aslında Mimar Sinan'ın
işçileri yapmış işini iyi yapanları çok para az yapanları az
para veriyor.
6. Mimar Sinan'ın yaptığı eserlerinin bir özelliği de kimin için yapılmışsa o kişiyi çeşitli yönleriyle yansıtmaktadır. Sinan'ın bu uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
Mimar Sinan iyi bir beşerî insanları aklıyla
camiler ve b. şeyler yapmış.
7. Kanuni'nin kızı için yapılan Mihrimah Sultan Camisi'nin ince ve zarif görünümüyle bir kadına benzetilmesi, Kanuni'nin kızında hangi duygular ortaya çıkmış olabilir?
a bu zarif görünümü beşerîye göre ince bir beşerî.
8. Mimar Sinan gibi çok başarılı bir mimar olmak ister miydiniz? Niçin?
İstirdim, en çok gelecek beşerîlerde
adımın tanınmasını istirdim.

EK 3. Öğrenci Cevap Kâğıtlarının Değerlendirilmesinden Örnekler

KATILIMCILAR		1. SORU			2. SORU			3. SORU			4. SORU			5. SORU			6. SORU			7. SORU						
		1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	
C-11	(1. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-11	(2. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-11	Ortalama Puanı	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-28	(1. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	1	2	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-28	(2. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	2	1	3	1	1	3	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-28	Ortalama Puanı	3	1,5	1,5	2,5	1	1	3	1,5	2	2,5	3	3	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-36	(1. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-36	(2. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-36	Ortalama Puanı	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-48	(1. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-48	(2. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	2	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C-48	Ortalama Puanı	2	1	1	1,5	1	3	1	1	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

* Açıklama 1: Yorumlama Alt Boyutu; 2: Analiz Alt Boyutu; 3: Değerlendirme Alt Boyutu; 4: Çıkarım Alt Boyutu; 5: Açıklama Alt Boyutu; 6: Öz Düzenleme Boyutu

EK 3.' ün Devamı

EN İYİYE EN GÜZELE ULAŞMAK
(F KODLU METİN)

KATILIMCILAR	1. SORU						2. SORU						3. SORU						4. SORU						5. SORU						6. SORU						7. SORU					
	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*						
F-1 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
F-1 (2.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
F-1 Ortalama Puanı	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1.5	1	1	1.5	1	1.5	1	2.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.5	1	1	1	1	1	
F-19 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	1	1	3	2	1	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	
F-19 (2. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	
F-19 Ortalama Puanı	3	1	1	3	1.5	1	3	1	1	3	1.5	1	1	2.5	1.5	1	1.5	1	2	1.5	2	1.5	1	1.5	1	1.5	1	1	1	1	1	1	1	1	2.5	2	1	1	1	1.5		
F-39 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	1	1	3	2	1	3	1	1	3	2	1	1	1	1	3	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	
F-39 (2.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	2	1	1	3	2	1	3	1	1	3	2	1	1	1	1	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	
F-39 Ortalama Puanı	2.5	1	1	3	2	1	3	1	1	3	2	1	1	1	1	3	2	1	3	1.5	1	1	1	1.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2.5	2	1	1	1	1.5	
F-75 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
F-75 (2.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
F-75 Ortalama Puanı	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1.5	

* Açıklama 1: Yorumlama Alt Boyutu; 2: Analiz Alt Boyutu; 3: Değerlendirme Alt Boyutu;
4: Çıkarım Alt Boyutu; 5: Açıklama Alt Boyutu; 6: Öz Düzenleme Boyutu

EK 3.' ün Devamı

DÜNYA'DAN UZAKTA
(H KODLU METİN)

KATILIMCILAR	1. SORU					2. SORU					3. SORU					4. SORU					5. SORU					6. SORU					7. SORU																	
	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*	4*	5*	6*												
H-5 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1											
H-5 (2.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1										
H-5 Ortalama Puanı	1	1	1	1.5	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.5	1	1										
H-11 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1									
H-11 (2. Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1								
H-11 Ortalama Puanı	1	1	1	1	1	1	1.5	1	1	1.5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.5	1	1	1	1	1	1							
H-50 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	2	1	3	3	1	2	1	1	1	1	3	3	2	3	3	1	2	1	1	2	1	3	3	3	3	1	1	2	2	1	1	2	1	3	1	1	3	2	1	1							
H-50 (2.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	3	1	1	3	3	1	3	2	1	2	2	1	3	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1						
H-50 Ortalama Puanı	3	1.5	1	3	3	1	2.5	1.5	1.5	1.5	1.5	3	2.5	1.5	2.5	2.5	1	2	1	1	2	1	3	2	2.5	2.5	1	1	1	1	1	1	2.5	1	2.5	1	1	1.5	1	1	2.5	2	1	1				
H-62 (1.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
H-62 (2.Alan Uzmanı Değerlendirmesi)	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
H-62 Ortalama Puanı	1	1	1	1.5	1	1	2	1	1	1.5	1.5	2	1	1	1	2	1.5	1	1	1	1	1	1	1.5	1	2	1	1	1	1	1	1	1.5	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

* Açıklama 1: Yorumlama Alt Boyutu; 2: Analiz Alt Boyutu; 3: Değerlendirme Alt Boyutu;
4: Çıkarım Alt Boyutu; 5: Açıklama Alt Boyutu; 6: Öz Düzenleme Boyutu

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Gönül ALTIN
Doğum Yeri ve Yılı : Ankara - 1979
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : galtin_2013@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müze Eğitimi

Mesleki Deneyim

Kastamonu Kavak İlköğretim Okulu	2002-2003
Elmadağ Karacahasan Köyü İlköğretim Okulu- Ankara	2003-2006
Elmadağ Şehit Şener İlköğretim Okulu-Ankara	2006-2008
Tomarza Atatürk İlköğretim Okulu-Kayseri	2008-2012
Battalgazi İlköğretim Okulu-Kayseri	2012-2013
Melikgazi Belediyesi İlkokulu- Kayseri	2013-(Halen)

Yayımlar:

- Altın, G. (2016). *Çevre Okuryazarlık Konusunun Yaratıcı Drama İle İşlenmesi*. Yaratıcı Drama Eğitmenliği Bitirme Projesi, Çağdaş Drama Derneği, Ankara.
- Şahin, A., Altın, G. ve Akdal D. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *X. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 05-07 Mayıs, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Şahin, A. ve Altın, G. (2010). Problems Encountered While Teaching Adjacent Italic Handwriting. Educational Research Association. *The Second International Congress Of Educational Research*, April 29 to May 2, 2010, Antalya.
- Altın, G. (2007). *Sosyal Bilimler Ders Kitabında Müze Eğitiminin Yeri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

