

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ  
DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİNDE İŞBİRLİKLİ  
ÖĞRENMENİN ERİŞİ, ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE  
YARATICILIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet Engin UYSAL

İzmir

2009

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ**  
**DOKTORA TEZİ**

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİNDE İŞBİRLİKLİ**  
**ÖĞRENMENİN ERİŞİ, ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE**  
**YARATICILIK BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Mehmet Engin UYSAL**

**Danışman:**  
**Yrd.Dç.Dr. Mehmet AKKAYA**

**İzmir**  
**2009**

## YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum "İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi" adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Mehmet Engin UYSAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Adı Soyadı (Danışman)

¼ye Adı Soyadı

¼ye Adı Soyadı

¼ye Adı Soyadı

¼ye Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY  
Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ**

**TEZ VERİ FORMU**

**Tez No:**                      **Konu kodu:**                      **Üniv. kodu:**

**\*Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

**Tezin yazarının**

**Soyadı:** UYSAL                      **Adı:** Mehmet Engin

**Tezin Türkçe adı:** İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi

**Tezin yabancı dildeki adı:** The Effects of Cooperative Learning Method on the acces, achievment, critical thinking and crativity skills of the elementary school fourth grade students

**Tezin yapıldığı Üniversite:** DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

**Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ    **Yılı:** 2009

**Diğer Kuruluşlar:**

**Tezin Türü:** X 1-Doktora

**Dili:** Türkçe

**Sayfa Sayısı:** 320

**Referans Sayısı:**271

**Tez Danışmanının**

**Ünvanı:** Yrd. Doç. Dr.

**Adı:** Mehmet

**Soyadı:** AKKAYA

**Türkçe Anahtar Kelimeler:**

**İngilizce Anahtar Kelimeler:**

**1- İşbirlikli Öğrenme**

**1- Cooperative Learning**

**2- Eleştirel Düşünme**

**2- Critical Thinking**

**3- Yaratıcı Düşünme**

**3- Creative Thinking**

**4- Dil Eğitimi**

**4- Language Education**

## Önsöz

Gelişmemiş, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde eğitimde itaat, aktif öğretmen ve pasif öğrenci olguları ön plandadır. Bu durum sessizliği, sıralarında düzenli bir biçimde oturmuş, öğretmenlerini dinleyen, ancak öğretmenleri kendilerine seslendiği zaman konuşan öğrencileri anımsatır. Ancak günümüz dünyasının gelişmiş ülkelerinden biri olmanın yolu işbirliği içinde çalışan, aktif, soran, tartışan, düşünen, eleştiren, araştıran, öğrenen ve uygulayan öğrencilerden, vatandaşlardan geçmektedir. Bunu sağlamanın yollarından birisi de öğrencilere eleştirel, yaratıcı düşünme beceri ve eğilimleri kazandırmaktır.

Eleştirel ve yaratıcı düşünme günümüzde üzerinde önemle durulan ve sıcaklığını kaybetmeyen bir konudur. Aktarılan bilgilerin, olduğu gibi öğrenciler tarafından alınarak ezberlenmesi yerine, o bilgileri öğrencinin bir eleştiri süzgecinden geçirerek kendi düşüncesi ile birlikte ön plana çıkarması konusunda eleştirel düşünmenin önemi büyüktür. Eğitimin işlevi, öğrencileri toplumsal yaşam için hazırlamak ise sürekli değişen toplumsal yaşam koşullarının gerektirdiklerini ve gerektirebileceklerini bilen; problem çözme, düşünce üretme ve yaratıcılığını kullanma konularında deneyimli vatandaşların yetiştirilmesi zorunludur.

İşbirlikli öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğitimi, bu açıdan çağdaş ve ilerici eğitimin önemli bir yanıdır. Ülkemiz geleneksel eğitim uygulamalarından kurtarılmadıkça öğrenciler her gün okulların tatil olmasını istemeye devam edeceklerdir.. Bu açıdan yapılan araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin erişti, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır.

## Teşekkür

Yapılan her araştırmada olabileceği gibi bu araştırmada da bazı eksikliklerin olması son derece doğaldır. Bu tür olası eksikliklerin tek sorumlusu araştırmacıdır. Bununla birlikte araştırmanın örnekleminde ulaşılan öğrenci sayısı, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmadaki değişkenler ve araştırma sonuçlarının yapılacak araştırmalara katkılar sağlayabileceği umulmaktadır.

Ülkemizde eğitime katkılar sağlayacağına inanılan bu tezin hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederim. Özellikle bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan sevgili annem Fatma UYSAL ve babam Mustafa UYSAL'a, kendisinden çaldığım oyun vakitlerinde yaptığım çalışmalarla sonuçlandırdığım bu araştırma için canım oğlum Kaan UYSAL'a, tez projesinin seçiminden bu güne gayretlerini esirgemeyen ve bana en büyük desteği veren sevgili eşim Güzide UYSAL'a, araştırmamın danışmanlığını üstlenen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA'ya, Tez İzleme Komitesi'nin değerli üyeleri Yrd. Doç. Dr. Mehmet YARDIMCI ve Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA'ya, doktora eğitimi ders dönemi boyunca karşılaştığım her türlü zorluklara karşı çözüm üretmemi sağlayan hocalarıma en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli bir paya sahip olan ve bu araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine de araştırmanın gerçekleşmesini sağladıkları için teşekkür ederim. Ayrıca ders vakitlerinden bu araştırmanın veri toplama araçlarını uygulayabilmem için bana zaman ayıran sınıf öğretmenlerine ve yardımcı olan bütün okul yönetimlerine teşekkür ederim.

Mayıs, 2009

Mehmet Engin UYSAL

## İçindekiler

BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.1. Eğitim ve Öğrenme	2
1.1.2. Düşünme	2
1.1.3. Dil ve Düşünce	5
1.1.4.. Eleştirel düşünme nedir?	7
1.1.5. Felsefe tabanlı teoriler	8
1.1.6. Psikoloji Tabanlı Teoriler	11
1.1.7. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri	21
1.1.7.1 Yorumlama	25
1.1.7.2 Analiz	27
1.1.7.3 Değerlendirme	29
1.1.7.4. Çıkarım, Sonuç	30
1.1.7.5. Açıklama	32
1.1.7.6. Öz Düzenleme	33
ELEŞTİREL DÜŞÜNME İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLİŞKİSİ	37
1.1.9.. Eleştirel Düşünme Becerilerine Olan İhtiyaç	39
1.1.8. Eleştirel Düşünme Önündeki Engeller	50
1.1.9.. Eleştirel Düşünme Eğitimi	57
1.1.10 Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenlerin Sorumlulukları	61
1.1.11. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	62
1.2. YARATICI DÜŞÜNME	67
1.2.1. Yaratıcılık Nedir?	67
1.2.3. Yaratıcılığa ilişkin kuramlar	71
1.2.4. Yaratıcı Düşünme	79
1.2.5. Yaratıcı Düşünme Aşamaları	79
1.2.6. Yaratıcı Düşünme Türleri	81
1.2.7. Yaratıcı Düşünme Engelleri	82
1.2.8. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri	85
1.2.9. Yaratıcı Kişiliğin Özellikleri	89
1.2.10 Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesinde Öğretmene Düşen Görevler	93
1.2.11. Yaratıcı Düşünme Engelleri	94
1.3. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünce Öğretiminde Temel İlkeler	100
1.4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	102



1.4.1	İlköğretimde Türkçe Öğretiminin Önemi	102
1.4.2.	Türkçe Öğretiminin Kapsamı	103
1.4.3.	Türkçe Öğretiminde Uygulanacak İlkeler	106
1.4.4.	Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	107
1.5.	İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME	118
1.5.1..	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Tarihçesi	118
1.5.2.	İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kuramsal Temelleri	119
1.5.3.	İşbirlikli Öğrenme Nedir?	121
1.5.4.	İşbirlikli Öğrenme Sürecinin Temel Öğeleri	122
1.5.5.	İşbirlikli Öğrenme Şekilleri	127
1.5.6.	İşbirlikli Öğrenmenin Sınırlılıkları	128
1.5.7.	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Teknikleri	130
1.5.8.	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nde Öğrenci Roller	139
1.5.9.	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nde Öğretmen Roller	139
1.5.10	Öğretimsel Materyallerin Rolü	143
1.5.11.	İşbirlikli Sınıf Uyumu	144
1.5.12..	Dayanışma	144
1.5.13.	Özgöven ve Motivasyon	145
1.5.14.	İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiği	146
1.5.15.	İşbirlikli Öğrenme ve Başarı	147
1.6.	ARAŞTIRMANIN AMACI	148
1.7.	ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE GETİRECEĞİ YENİLİKLER	149
1.8.	PROBLEM CÜMLESİ	149
1.8.1.	Alt Problemler	149
1.9.	SAYILTILAR	150
1.1.10.	SINIRLILIKLAR	150
1.11.	TANIMLAR	150
1.12.	KISALTMALAR	151
	BÖLÜM 2	152
	İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	152
2.1..	Türkiye' de Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar	152
2.2.	Türkiye Dışında Eleştirel Düşünce ile İlgili Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar	164
2.3.	Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	173
2.4.	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar	186
2.5.	İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Türkiye'de Yapılan Yayın ve Araştırmalar	193

BÖLÜM III	204
YÖNTEM	204
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	204
3.2. DENEY DESENİ	204
3.3. İŞLEM YOLU	208
3.4. EVREN VE ÖRNEKLEM	210
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	211
3.5.1.. Eleştirel Düşünme Ölçeği	211
3.5.2. Yazma Becerisi Ölçeği	215
3.5.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) “sözel A” formu	216
3.6. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ	220
BÖLÜM	222
IV	
BULGUL	222
AR VE	
YORUM	
4.1 ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	222
4.2. 2. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	227
4.3. 3.ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	246
BÖLÜM V	256
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	256
KAYNAKÇA	260
EKLER	292
YAZMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ	292
Yazma Becerisi Ölçeği Rubriği	293
ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ	299
TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TEST_ (TYDT) “SÖZEL A”	310
FORMU	

## Tablo Listesi

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Delphi Projesi' nde Fikir Birliğine Varılan Eleştirel Düşünme Becerileri	24
Tablo 2	Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Eğilimleri	37
Tablo 3	Düşünmeye Yönelten Sorular	48
Tablo 4	Benmerkezci Zihnin ve Benmerkezci Olmayan Zihnin Özellikleri	52
Tablo 5	Yazarlara Göre Yaratıcı Düşünme Aşamaları	81
Tablo 6	Araştırmada Kullanılacak Deney Deseni	208
Tablo 7	Araştırmada Ele Alınacak Tema ve İlgili Metinlere Ait Ders Saati Süreleri	209
Tablo 8	Deney ve Kontrol Gruplarının Yapısı	214
Tablo 9	İki Test Arasındaki Korelasyon Katsayısını Gösterir Tablo	216
Tablo 10	Eleştirel Düşünme Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları	217
Tablo 11		
Tablo 12	Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yazma Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerler	
Tablo 13	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına ilişkin t- testi çözümlemesi	227
Tablo 14	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t- testi Çözümlemesi	228
Tablo 15	Deney Ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanlarına İlişkin t - Testi Çözümlemesi	229
Tablo 16	Deney Ve Kontrol Gruplarına Ait Öntest Ve Sontest Ortalamalarını Ve Standart Sapma Puan Tablosu	230
Tablo 17	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Analiz Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	233
Tablo 18	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Değerlendirme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	234
Tablo 19	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Çıkarım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	234
Tablo 20	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Yorumlama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	235
Tablo 21	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Açıklama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	236
Tablo 22	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Özdüzenleme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin T- Testi Çözümlemesi	237
Tablo 23	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Analiz Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin T- Testi Çözümlemesi	238
Tablo 24	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Değerlendirme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	239
Tablo 25	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Çıkarım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	240
Tablo 26	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Yorumlama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	240
Tablo 27	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Açıklama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	241

Tablo 28	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Özdüzenleme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	242
Tablo 29	Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	243
Tablo 30	Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	244
Tablo 31.	Deney ve Kontrol Gruplarının Çıkarım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	245
Tablo 32	Deney ve Kontrol Gruplarının Yorumlama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	246
Tablo 33	Deney ve Kontrol Gruplarının Açıklama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	247
Tablo 34	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öntest Ve Sontest Puan Ortalamalarını ve Standart Sapma Puan Tablosu	248
Tablo 35	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öntest Ve Sontest Puan Ortalamalarını ve Standart Sapma Puan Tablosu	249
Tablo 36	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Akıcılık Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	250
Tablo 37	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Esneklik Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	251
Tablo 38	Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Özgünlük Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	252
Tablo 39	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Akıcılık Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	253
Tablo 40	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Esneklik Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	254
Tablo 41	Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Özgünlük Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	255
Tablo 42	Deney ve Kontrol Gruplarının Akıcılık Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	256
Tablo 43	Deney ve Kontrol Gruplarının Esneklik Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	257
Tablo 44	Deney ve Kontrol Gruplarının Özgünlük Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi	258

## Özet

Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden Solomon deneme modeline göre desenlenmiştir. Solomon deney deseni gereği araştırma iki deney ve iki kontrol grubu desenine göre oluşturulmuş olup deney ve kontrol gruplarından sadece bir tanesine öntest verilmiştir.

Araştırma 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı Bahar döneminde bir ilköğretim okulunun 4. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 85, kontrol grubunda ise 89 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 13.00 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, -t testi analizleri yapılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Deney grupları ve kontrol grupları yazma becerisi başarı testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonunda akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha fazla arttığını göstermektedir.
2. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan analiz becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.
3. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan değerlendirme becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.
4. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan açıklama becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.
5. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan çıkarım becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için

yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

6. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan yorumlama becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

7. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan özdüzenleme becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

8. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi akıcılık boyutunun gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

9. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi esneklik boyutunun gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

10. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi özgünlük boyutunun gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

## Summary

In this study, the effects of Cooperative learning method -Collaborative learning techniques on the access, critical thinking and creativity skills of the elementary school fourth-grade students will be examined. The research was designed according to the one of the experimental study models- Solomon's experimental model. Due to Solomon's experimental design the research was designed according to the designs of two experimental and two control groups and one of these two groups was pre-tested.

The study was performed on the elementary school fourth grade students in 2006-2007 Academic year- Spring Semester.

Data acquired at the end of the research were processed in SPSS 13.00 for Windows package programme. After the standard deviation and arithmetic mean of the data had been given as descriptive, the t-test analysis was used.

The results derived from the research findings can be summarized as below.

1. The points taken from the writing skill test by experimental and control group were compared and there were significant differences in favour of the experimental group. The results show that the academic success of the control group students is significantly increasing.

2. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of analysis skill, which is the sub ability of the critical thinking abilities of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is a significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

3. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of evaluation skill , which is the sub ability of the critical thinking abilities of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is a significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

4. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of explanation skill, which is the sub ability of the critical thinking abilities of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is a significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

5. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of conclusion skill, which is the sub ability of the critical thinking abilities of the collaborative

learning techniques of cooperative learning method, shows that there is a significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

6. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of comment skill, which is the sub ability of the critical thinking abilities of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is a significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

7. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of summery skill, which is the sub ability of the critical thinking abilities of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is a significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

8. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of the fluency, which is the sub ability of creativity skill, of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is no significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

9. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of the flexibility, which is the sub ability of creativity skill, of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.

10. The result of the evaluations made to evaluate the effect on the development of the originality, which is the sub ability of the creativity skill of the collaborative learning techniques of cooperative learning method, shows that there is no significant difference between control and experimental groups in favour of experimental group.



# **BÖLÜM 1**

## **GİRİŞ**

Birçok ülke mevcut eğitim sistemlerini sorgulamaktadır. Bu sorgulamanın hareket noktası ise, kalıplaşmış zihinler üreten eğitim sistemlerinin yararlarının pek fazla olmaması ve toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duymasındır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerden, görerek, duyarak, çözümlenerek, söyleyerek, yaparak, katılarak ve paylaşarak öğrenmeleri; bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayan, kendi bilgisini kendisi üreten ve öğrendiklerinden yeni anlamlar çıkaran aktif öğrenciler olmaları beklenmektedir.

### **1.1.Problem Durumu**

Bu bölümde problem durumunu açıklıkla ortaya koymak amacıyla eğitim, düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirlikli öğrenme, Türkçe öğretimi üzerinde durulmuştur.

### 1.1.1.Eğitim ve Öğrenme

Toplumlar için eğitim, yaşamsal önem taşıyan en önemli kamu hizmetidir. Eğitim insanın doğuşu ile başlayıp, yaşamın son anına kadar devam eden bir süreçtir. Ertürk (1972:12) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim sürecinin üç temel boyutu:

- Amaç,
- Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri,
- Değerlendirmedir.

Çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkezli eğitime, dolayısıyla öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Bireyin davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan geleneksel öğrenmenin yerine bugün, öğrenmenin üretken bir süreç olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Wittrock, 1974).

### 1.1.2. Düşünme

İnsan, evrende bilinen varlıklar arasında en mükemmel olanıdır. Onu mükemmel yapan en önemli özelliklerinden birisi aklı ve düşünebilme yeteneğidir. İnsan, bu özellikleri sayesinde davranışlarına sorumluluklar yüklemekte ve kendi geleceğini kendisi kurabilmektedir. Bir başka deyişle düşünme insanı insan yapan en önemli özelliktir.

Düşünme konusunda çok sayıda farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Düşünmek bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, fikir etmek, muhakeme etmek, tefekkür etmek; tahmin etmek, aklından geçirmek; hatırlamak, hatıra getirmek, hayal etmek, hayalinde canlandırmak; efkârlanmak, kederlenmek, tasalanmak, üzülmek, dertlenmek; bir şeye karşı alakalı olmak, titiz davranmak; tasarlamak, planlamak; görüş sahibi olmak, (...) şekilde düşünmek; değerlendirmek, incelemek; bütün ayrıntıları hesaplamak, bir konuda titizlik göstermek; farz etmek, saymak; farz etmek, öyle saymak, aklına getirmek demektir(MEB, 1995: 764–766).

Düşünme dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır. Ayrıca düşünme, zihnî olarak tasarlanan, biçim verilen, canlandırılan nesne, fikir, ide anlamlarına gelmektedir(Ünalın, 2006).

Düşünme, bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı, 1989: 12).

Düşünme simgesel aracılık işlemidir. “Aracılık” düşünmenin, uyarıcı durum ile bireyin bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurması demektir. Başka bir deyişle, düşünme çevremize ilişkin bilginin işlenmesidir (Morgan, 1984: 144).

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: 308–309).

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 (Thomson, 1969: 13–17).

Düşünme gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramlaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Armay, 1981: 85).

Düşünme mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine geçmedir. Önceki bilgilerin uygulanabilirliğinin farkına vararak bilgileri yeni durumlarda kullanmadır. Bir mantık olgusudur (Yıldırım, 1988: 21).

Düşünme lisan ve sembolik davranıştır. İnsan lisanı sayesinde hem diğer kişilerle hem de zamanda, mekânda ya da her ikisinde de var olmayan yer, kişi, şey ve olaylar hakkında kendisiyle konuşur. Lisan ile birey, o zaman mevcut olan veya olmayan mekânlara, kişilere ve olaylara tepkide bulunur. İşte bu tepkide bulunma davranışı düşünmedir (Arık, 1987: 21).

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 (Paul, 1995: 521–552).

Von Aster (1945: 35), "*düşünme nedir?*" sorusuna şöyle bir cevap vermektedir: Düşünmek, birleştirmek, parçalamak ve mukayese etmektir diyebiliriz. Birleştirmede objeleri bir birlik veya bir *bütün* halinde toplarım; parçalamakla da bir objeyi *parçalarına* ayırmış olurum; mukayesede ise iki veya daha ziyade obje arasında mevcut olan bir nispeti (mesela bir eşitlik, benzerlik, başkalık nispetini) öğrenirim.

Bakioğlu ve Hesapçı (1997:55)'e göre düşünme şu varsayımlar üzerinde kurulabilir: 1- Bütün öğrenciler yüksek düzeyde düşünme kapasitesine sahiptir. (2)

Düşünme becerileri öğretilir. (3) Düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumdur.

### 1.1.3.Dil ve Düşünce

“Toplumsal kültürün öğelerinden birisi olan dil, aynı zamanda kültürün kuşaklar arasında aktarılmasını sağlayan en önemli araçtır. İnsanların birbirleriyle anlaşmaları, kaynaşmaları ve bu şekilde bir toplum oluşturmaları onların ortak bir dile sahip olmalarına bağlıdır. Her ulusun bir dili vardır. Yaşamı boyunca doğal çevresi, yaptığı işler ve denemeler, kullandığı araçlar, yetiştirdiği ve yararlandığı hayvanlar, uğradığı saldırılar, yaptığı savaşlar, duyduğu üzüntüler, sevinçler, ulusun diline yansır. Ulus bunlar için ayrı ayrı sözcükler yaratır. Yaşamından çıkardığı sonuçları söyler; bunlar birer atasözü olur. Yaşadığı büyük olayları öyküler, böylece o ulusun destanları doğar. Atasözlerini, destanlarını söyleyiş yolu, o ulusun dilde güzellik anlayışını, söz sanatlarını yansıtır” (Göğüş, 1978:183). Diğer bir ifadeyle, bir ulusun kültürü bütün yönleriyle dile yansır, dil ortamında yaşayarak gelecek kuşaklara aktarılır. Böylece sağlanan bilgi birikimi, toplumsal ilerlemenin, bilim ve teknolojiye de sağlayıcısı olur. “Dil toplumsal yaşam açısından olduğu kadar, birey açısından da önemlidir. O, bir yandan bireylerin soyutlama yapabilmeleri, soyut düşünceler tasarlayabilmelerini sağlarken, diğer yandan da bu düşüncelerin bireyler arasında paylaşılmasını, öğrenmeyi, anlaşmayı ve kaynaşmayı sağlar; bireyin toplumla iyi ilişkiler kurabilmesinin aracı olur” (Oral ve Aslıoğlu, 2000:3536). İnsanların nesnelere ve olayları sınıflamak için kullandıkları kavramlara, aynı zamanda nesnelere ve olayları betimledikleri sözcüklere sahip oldukları herkes tarafından kabul edilen bir olgudur. Kavram oluşturma ve sözcük dağarcığının gelişimi, dil ve düşünce arasındaki ilişkinin açıklanabilmesine ve biliş sürecinin anlaşılmasına yardımcı olur. Alan yazında dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya koyan tek ve yaygın biçimde kabul gören bir yaklaşım yer almamasına rağmen, dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi biçimlendiren üç temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki; “Dil düşünceyi şekillendirir.” fikrini benimseyen

yaklaşımıdır. “Sapir Worf’a göre dil sadece düşüncelerimizi ifade etmek için kullandığımız bir araç değil aynı zamanda düşüncelerimizi şekillendiren bir güçtür. İnsanlar doğaya ve çevrelerine dillerinin gözlerine taktıkları gözlüklerden bakmaktadırlar. Bir başka deyişle insan doğayı ve çevreyi dilinin izin verdiği kadar ve izin verdiği biçimiyle görebilmektedir” (Sezer, 1993:102103). “Farklı farklı kültürler arasında konuşulan diller arasındaki farklılıklar, bu farklı kültürlerde yaşayan insanların dünyaya bakış açılarında da çeşitli farklılıklar yaratmaktadır” (Siegler, 1991:164). İkincisi ise “Düşünce dili şekillendirir.” yargısını benimseyen yaklaşımıdır. Piaget bireyin dil gelişiminin bilişsel gelişim sürecine dayalı olarak değiştiği görüşündedir (Siegler, 1991:164). Piaget bu görüşünü bireyin somut ve soyut işlemler düzeyinde geliştirdiği sınıflama yeteneğinin gelişim basamaklarını belirtir ve her basamakta bireyin yapabildiği sınıflama örnekleri ile desteklemektedir. Son olarak “Dil ve düşünce birbirini etkiler.” anlayışını benimseyen ve dolayısıyla ilk iki yaklaşımı da bir ölçüde kapsayan yaklaşımıdır. Vgotsky dilin hem iletişim aracı olduğu hem de düşüncenin temelini oluşturduğunu belirterek, dilin iki farklı rolü olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky diğer yaklaşımlardan farklı olarak, dil ve düşünce gelişimlerinin birbirlerinden farklı olarak başladığını fakat birinci yıldan sonra bu iki ayrık gelişimin karmaşık bir şekilde iç içe geçtiğini ve her birinin diğerinin gelişimini etkilediğini savunur.

“Gruplandırıldığında birbirlerinden farklı görünmelerine rağmen, her üç yaklaşımda elde edilen bulgular dil ve düşüncenin birbirleri ile etkileşim içinde, birbirlerinin gelişimlerini etkiledikleri ve dili düşünceden, düşünceyi dilden bağımsız düşünmenin olası olmadığı sonucunu desteklemektedir. Bir başka deyişle dilin gelişimi düşüncenin gelişimiyle, düşüncenin gelişimi de dilin gelişimiyle koşuttur” (Sezer, 1993:103). Dil insanların düşünme yetisinden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Başkalarının düşünceleri dil yoluyla elde edilir. Kendi düşüncelerimiz de kafamız içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dili kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yeni dil biçiminde ortaya koyar onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil düşünceyi geliştirir

durur. Görülüyor ki dil düşüncenin kalıbıdır. “ Düşünceyi (ya da duyguyu) içimizde doğduğu gibi yansıtabilen dil görevini eksiksiz yapıyor demektir. Kullanılan dil (söz) anlatılmak istenen düşünceye iyice uyan bir kalıp değilse (yani düşünceyi eksiksiz karşılayamıyorsa) ortada olgunlaşmamış bir anlatım var demektir. Bu ya dilin düşünceyi anlatmaya yetecek oranda gelişmemiş olmasından ya da düşünceyi anlatmaya yeterli olan dilin iyi kullanılmamış bulunmasından ileri gelir. Birincisi dili geliştirmeyi ikincisi kullanımı yetiştirmeyi gerektirir” (Binyazar,1998:331).

#### **1.1.4.Eleştirel düşünme nedir?**

Eleştirel düşünme alanı içindeki yazın eleştirel düşünmenin tanımı ve nasıl öğretileceği konusunda bir uzlaşma içinde değildir. Genel olarak çağdaş eğitimciler terminoloji konusunda fikir birliği içinde değildir. “eleştirel düşünme”, “yüksek düzeyli düşünme”, düşünme becerileri” ile diğer terimler olan, “kişiye özgü mantık yürütme”, “kişiye özgü sonuç çıkarma”, “problem çözme”, “yargılama”, “eleştirel yansıtma”, “yansıtıcı muhakeme” kavramları arasındaki ilişki bu sorunu daha da karmaşık hale getirmektedir. Eleştirel düşünme alanında kavram karmaşası yaşanan diğer alanlar ise, (a) eleştirel düşüncenin bir konu alanı olması, (b) bir konu alanı içinde uzman ve acemi düşünme arasındaki farklılıklar, (c) öğretimde yüksek düzey düşünme becerileri ile düşük düzey düşünme becerilerinin birbirinden ayırma zorlukları, (d) eleştirel düşüncenin bir dizi beceri ya da bir süreç olup olmadığıdır(Beyer, 1985; Facione, 1984; R. H. Johnson, 1996; Perkins, Farady, & Bushey, 1991; Resnick, 1987).

Fikir birliğine engel olan güçlüklerden biri çeşitli teoriler ve modellerin iki farklı disiplin içinde olmasından kaynaklanmaktadır. Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin inceleme alanındadır. Felsefi yaklaşım, eleştirel düşünme ürününün doğası ve niteliği yönüne eğilmektedir. Örneğin, çatışmaların analizi. Diğer taraftan psikologlar ise dikkatlerini bilişsel süreçler üzerinde toplamışlardır. Bundan başka, bilişsel ve gelişimsel psikoloji ile felsefi sonuçlara ulaşmak için mantıksal akıl yürütmeyi esas olarak görmektedir. Bazı teorisyenler eleştirel düşünme ile ilgili teorilerini bir disipline bağlarken bazıları da hem felsefe

hem de psikolojinin eleştirel düşünce teorisinin oluşturulması ve öğretiminde önemli olduğunu ifade etmektedir(Kuhn, 1992; Kurfiss, 1988; Marzano et al., 1988; Quellmalz, 1987; Weinstein, 1995). Bu anlamda felsefi yaklaşım düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya için gerekli olan zihinsel nitelikler ile ilgilenirken, psikolojik yaklaşımların düşünmenin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceğine ilişkin çalışmalarla, eleştirel düşünme merkezli problem çözme becerileriyle daha fazla ilgilendikleri görülür (Akınoğlu, 2001).

### **1.1.5.Felsefe tabanlı teoriler**

Eleştirel düşünce Sokrat'tan beri felsefe ile ilgilidir. 1970 yıllarda başlayan eğitim reform hareketi içinde eleştirel düşüncenin merkezde olan yeri felsefe konu alanı içindeki ayrı bir uzmanlık alanı olan informal muhakemenin yükselişi ile yakın bir ilişki içindedir. İnfomal muhakeme kendi içinde yorumlama, değerlendirme, parametrelerin ortaya konması ve ana dili kullanarak muhakeme yapma dallarına ayrılır. İnfomal muhakemeciler eleştirel düşünceyi informal muhakemeyi içeren ve onun bulgularını kullanmaktan başka mantığın diğer şekillerinde ve diğer alanlardan yararlanan geniş bir kavram olarak görme eğilimi içindedirler(R. H. Johnson, 1996). İnfomal muhakeme eleştirel düşünce alanına çok büyük ölçüde teorik katkı yapmaktadır. İnfomal muhakeme, eleştirel düşünme tabanlı teorilerin gelişmesi ve test edilmesi için bir toparlanma noktası olarak hizmet etmektedir. Eleştirel düşünce ile ilgili olan çeşitli teoriler önemli noktalarda farklılıklar gösterdikleri için ayrıca genel ayrılıklar da bulunmaktadır(Ennis, 1987; Lipman, 1988a; McPeck, 1981; Paul, 1993; Siegel, 1988).

R.H. Johnson(1996, 46), eleştirel düşünmeyi , şüpheci yansıtma, sorgulayıcı tutum, değerlere karşı duyarlılık veya ideoloji yüklü varsayımlarda bulunma, tartışılabilir bir konunun kabulünden önce uygun taleplerde bulunma, çeşitli kriterlerin önemini takdir etme, akıl yürütme, genel anlam ya da konu alanı tabanlı muhakeme yapma(tartışma) becerisi ve yargıların ya da varsayımların analizi ve



değerlendirilmesi, öz-yansıtma becerisi, bir kişinin ön yargıları ve yargılarına karşı saygılı olma olarak ifade etmiştir.

Johnson'un analizi felsefe tabanlı olup eleştirel düşünce öğretiminde entelektüel teoriler ve becerilerin kullanılması üzerine vurgu yapmıştır.

Bir felsefeci olan ve çalışmaları yaygın olarak diğer eğitimciler tarafından alıntı yapılarak kullanılan Richard Paul(1993)'un eleştirel düşünce teorisi felsefi temellere dayanmaktadır. Diğer informal muhakeme teorisyenlerinden farklı olarak Richard Paul sınıflamalarda, kavram ve beceri açıklamalarından, muhakeme analiz detaylarından kaçınmıştır. Paul, yazılarının çoğunda yapılandırılmış bilgi(konu alanı bilgisi) ihtiva etmeyen günlük yaşamın sorunları üzerinden akıl yürütme ile ilgilenmiştir. Paul(1993), ayrıca güçlü eleştirel düşünce duygusu ve zayıf eleştirel düşünce duygusundan bahsederek ortaya koyduğu teorinin ahlaki yönünü ile önyargılar ve benmerkezci düşünceyi yansıtır. Paul(1993) entelektüel erdemler kavramını şu sınırlar arasında ortaya koymuştur. (a) mantıksız ya da zayıf eleştirel düşünenler; kendi düşüncelerini değiştirmeye yanaşmayan şekilde savunan ve başkalarının tartışma içinde kullandıkları akıl yürütme yeterliklerini gösteren düşünme becerilerini kullanan kişiler, (b) gerçek eleştirel düşünenler; kendi ön yargılarını anlamak ve onları bir tarafa koymak için çaba gösteren, muhakeme süreci içinde düşünme becerilerini kullanan, gerçeği arayan ya da ahlaki alternetafi ortaya koyma çabası içinde olan kişilerdir. Böylelikle özeleştirisi Paul'un ortaya koyduğu teorinin diğer odak noktası olmuştur. Paul eleştirel düşünmenin birkaç farklı yoldan tanımının yapılabileceğini ifade etmiştir.

Bu tanımlamalar eleştirel düşünmenin meta bilişsel yönüne, bağımsız düşünce ve normatif standartlara göre düşüncenin değerlendirilmesi, ölçülmesinin öğrenilmesinin önemine işaret etmektedir. O eleştirel düşünceyi, bir sorunu ele alırken ön yargıların etkileri ile, farkına varılmayan varsayımlarla ve rasyonel olmayan alışkanlıklarla savaşıma olarak görmektedir. Paul'un eleştirel düşünceyi bir tanım ile sınırlandırmaması onun eleştirel düşünce kavramı hakkında çeşitli alanlar ve perspektifleri kullanarak kapsamlı bir tanım geliştirme isteğini yansıtmaktadır.

Diğer felsefeciler gibi, Paul, eleştirel düşüncenin bilişsel ve duyuşsal alanların birleşmesine ihtiyacı olduğunu ortaya koyar. Herhangi bir konu alanı içeriği bir çeşit düşünme şekli olarak görülmeli ve öğretilmelidir(Örneğin tarih, tarihsel düşünce ile, biyoloji, biyolojik düşünce ile...). Paul'un eleştirel düşünme modeli bir bilgi alanı veya bir problemi içeren mantıksal muhakemeyi gerektiren bilişsel elementler, normatif standartlar ve duyuşsal eğilimler içerir(Foundations for Critical Thinking,1996, Paul, 1993). Eleştirel düşünce çalışma alanı, özellik, doküman, problem hakkında mantık yürütmek için 8 elementi kullanır: Bunlar neden, soru, bilgi, kavramlar, varsayımlar, bakış açısı, sonuçlar ve uzantı (implication). Bundan başka Paul, eleştirel düşünen bir kişinin konu alanı ya da probleme bakılmaksızın evrensel entelektüel standartlar (örneğin; açıklık, kesinlik, doğruluk, anlamlılık) tarafından hareket etmesi gerektiğini ifade eder. Uygun eğilimler ya da entelektüel erdemlerin (örneğin, empati, alçakgönüllülük, dürüstlük, kararlılık, adaletlilik) kişinin bir problemi ele alırken ön yargıları alt etmede ona yardımcı olacaktır. Paul'un modeli ayrıca öğrencilere kendi düşünceleri hakkında değerlendirmeler yapmalarını öğretir. Paul'a göre kendi düşünmesi hakkında değerlendirme yapma yeteneğinden yoksun bir kişi eleştirel düşünen değildir. Sokratik tartışmalar öğrencileri kendi muhakeme süreçlerinin arka planını araştırmak için cesaretlendirir, işbirliği yapmak için gerekli ortamı hazırlar, disiplinler arası düşünmeyi destekler. Paul'un modeli pedagojik alan yazında(örneğin; Avery, 1994; Corral-Verdugo, Frias-Armenta, & Corral-Verdugo, 1996; Marzano, 1993; Swartz, 1989; Newmann, 1990a; Steele, 1997; Tishman, Perkins, & Jay, 1995), yaygın olarak kullanılmaktadır.

Paul ve Elder (2002) aynı zamanda düşünce becerilerinin 6 aşamada geliştiğini ifade eder:

Aşama 1: Yansıtmayan Düşünür (Biz düşüncemizdeki önemli sorunların farkında değiliz.)

Aşama2: Mücadeleci Düşünür (Düşüncemizdeki problemlerin farkına varmaya başlamışız.)

Aşama 3: Başlangıç Düşünür (Düzenli pratik olmaksızın sorunları düzeltmeye çalışırız.)

Aşama 4: Uygulayan Düşünür (Biz düzenli pratiğin uygulanmasının gerekliliğini benimseriz.)

Aşama 5: Gelişmiş Düşünür (Uygulamalarımızla paralel olarak ilerleriz. )

Aşama 6: Uzmanlaşmış Düşünür (Yetenek haline gelmiş görünen düşünceler “ikinci doğa” özellik olur.

Resnick(1987), düşünme becerilerine “Disipline Edilmiş Düşünme” adını vermiştir. Bu anlamda disipline edilmiş düşünme, bireylerin kendi ben merkezci düşünme eğilimlerinden kendilerini koruyarak, hataları kabul ederek, alternatifleri ortaya koyan bir düşünme şekline ilerleyiştir.

### **1.1.6.Psikoloji Tabanlı Teoriler**

Felsefecilerin tersine psikologlar kendi teorilerini bilişsel ve gelişimsel psikoloji ve zeka teorileri üzerine kurmuşlardır(Bransford, Sherwood, & Sturdevant, 1987; Halpern, 1996; Sternberg, 1987). Bilişsel ve gelişimsel psikologlar felsefi yaklaşıma göre kendilerini eleştirel düşünceyi problem çözme ile birleştirme eğilimi içindedirler. Onlar, eleştirel düşünme ve problem çözme terimlerini eş ve birbirini tamamlayan terimler olarak ele alırlar. Örneğin, Halpern(1996,5), eleştirel düşünceyi “maksatlı, mantıklı ve amaca yönelik düşünme” olarak tanımlamıştır. Bu anlamda düşünme problem çözme, sonuçları formüle etme, olasılıkları hesaplama ve karar vermedir. Halpern eleştirel düşünme terimini kullanırken diğer bilişsel tabanlı teorisyenler eleştirel düşünce terimi yerine “düşünme becerileri” terimini kullanmayı tercih etmektedirler(Lewis & Smith, 1993; Sternberg, 1987).

Genel olarak, psikologlar eleştirel düşünme becerilerini eğilimler(isteklilik, duyarlılık ve değerler) ve standartlar( düşünmeyi değerlendiren kriterler) şeklinde

ortaya koymuşlardır. Bu genel eğilime rağmen son yıllarda bazı psikologlar öğrenci eğilimleri üzerinde durmakta ve eleştirel düşünce modellerinde bunu vurgulamaktadır (Halpern, 1998; Perkins, Jay, & Tishman, 1993).

Bazı psikologlar Bloom(1956) ve arkadaşlarının taksonomik sınıflandırmasını psikoloji tabanlı sınıflandırma sistemleri ve düşünme becerileri programları(B.E. Johnson, 1994), için temel olarak kullanırken son zamanlarda yapılan bilişsel araştırmalar eleştirel düşünme için zengin ve farklı modellerin ortaya çıkmasını sağladı. Halpern (1996), King (1990, 1994), Sternberg (1987), and Tishman, Perkins, ve Jay(1995), kendi ve diğer araştırmalardan yararlanarak eleştirel düşünme için modeller geliştirmişlerdir.

Bazı bilişsel araştırmacılar kendi dikkatlerini uzman ve deneyimsiz kişilerdeki şemalara yöneltmişlerdir. Son 15-20 yıl içinde, uzman-deneyimsiz ile ilgili bilişsel beceri yapıları hakkındaki çalışmalar ile problem çözme süreci konusundaki bilgimiz artmıştır. 1980'li yılların başında, bilişsel araştırmalar, problem çözme üzerindeki çalışmalarını fizik gibi iyi yapılandırılmış konu alanlarına yöneltti(Chi, Feltovich, & Glaser, 1981). Uzman ve deneyimsiz düşünme araştırmaları eleştirel düşüncenin karakteristik özelliklerini ortaya koymuş ve ayrıca öğrencilerin düşünmenin ne olduğunu anlamalarına ve disipline edilmiş eğilimleri kullanmaları gibi eğitimsel amaçların ortaya çıkarılmasına yardımcı olmuştur. Örneğin, Wineburg(1991a), üç ana buluşsal yöntem saptamıştır. Kurallar, araştırma süreci içinde rehberlik eder fakat sonuç için garanti vermez. Ve uzman tarihçiler tarafından tarihi belgelerin incelenmesinde kullanılır. Kaynağa Ulaşma; Kaynağa ulaştıktan sonra kaynağı kontrol ederler. Bağlam içerisinde fikir yürütme; belgenin tarihini ve yazıldığı yeri belirlenir. Doğrulama; belgeden elde edilen bilgilerin değişik bilgi kaynakları ile karşılaştırılması.

Gelişimci psikologlar ayrıca eleştirel düşüncenin öğretiminde katkılarda bulundu. Pery(1970)'nin üniversite öğrencileri üzerinde erkek öğrencileri üzerinde yaptığı entelektüel gelişimin incelendiği araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme öğreniminde çeşitli gelişimsel güçlükler ile karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Çağdaş psikologların görüşlerine göre düşünme, bir problemin farkına varılmasıyla başlar. Birey için herhangi bir durum yeterince aydınlanmamışsa, onu zihinsel ya da fiziksel bakımdan rahatsız etmeye devam ediyorsa düşünme olayı başlar. Bazı durumlarda ise, bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu hakkında bir kararsızlık ya da rahatsız edici bu durum hakkında ne yapılması gerektiğine kesin karar verilmemişse düşünme olayı gene başlar (Kazancı, 1989: 11).

Düşünme, “girdi”, “işlem” ve “çıktı” dan oluşan üç boyutlu bir süreçtir. Düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin önkoşulu olan bilgi edinme, yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda, bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma, dilsel anlatım vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme, alıştırmaya yapma, düzenleme vb.) oluşturur (Sağlam, 2002: 4).

Eleştirel düşünce seviyeleri çeşitli araştırmacılar tarafından da tanımlanırken Kurfiss(1988), öğrencilerin bilgiyi nasıl gördükleri ve eleştirel düşünebilmeleri için gereken 4 ana kategori belirlemiştir:

1.Düalizm/alınan bilgi: Bilgi gerçeklerden toplanan bir koleksiyondur. Otoriteler cevaba sahiptir ya da cevabı onlar belirler ve öğretmenin rolü bu cevapları öğrencilere ulaştırmaktır;

2.Çeşitlilik/öznel bilgi: Şüphelerin ve her şeyin kesin olmadığı farkında olma, bazı alanlarda bilginin bir fikir ya da sezi olduğu ve herkesin düşüncesinin eşit geçerliliğe sahip olması;

3.Görecelik/prosedürel bilgi: Düşünceler arasındaki nitelik farklılıklarını görme ve verilen herhangi bir alan bilgisinin gerçek bilgi olduğunun ilgili disiplin prosedürlerine göre araştırma;

4.Göreciliğe karşı bağlılık/inşa edilmiş bilgi: Kanıtlara ve sistematik düşünceye dayanan inançlara, değerlere ve kararlara önem verme.

Baxter-Magolda(1992), Perry(1970)'in araştırma desenine benzeyen fakat Perry(1970)'den farklı olarak deneklerin cinsiyet sayısını birbirine eşitlemiştir. Araştırmadaki denekler kolej ve kolej sonrası öğrencilerdir. Araştırma sonuçlarına göre denekler farklı yüzdeler oranlara göre her bir kategoriye dahil olmuşlardır. Mükemmel biliş(Dualism), ilk sınıftaki öğrenciler arasında %68 oranında görülürken son sınıf öğrencilerinde %2'lik bir azalma göstermiştir. Geçişken biliş(Çeşitlilik/öznel bilgi), ilk sınıf öğrencilerinde %32 oranında görülürken, son sınıf öğrencilerinde bu oran %80'ler seviyesindedir. Bağımsız biliş(Görecelik/prosedürel bilgi), birinci sınıf öğrencileri arasında sadece %16 oranında görülürken son sınıf öğrencileri arasında %57 oranına yükselmektedir. Araştırmacının son aşaması olan bağlamsal biliştir. Bağlamsal biliş: problemleri ilgili değerleri dikkate alarak düşünme ve bağlam içindeki kanıtlara dayalı olarak onları birleştirme ve uygulama anlamına gelir. Bağlamsal biliş, son sınıf öğrencileri arasında %12 oranında görülmüştür.

Öğrencilerin epistemolojik bilgileri hakkında yapılan bu araştırmalar eleştirel düşünce öğretiminin çok değerli olduğunu kanıtlamıştır. Bu araştırmalar ayrıca farklı entelektüel düzeylerde olup aynı derse giren öğrenciler hakkında deneysel kanıtlar sağlamış ve bazı öğrencilerin eleştirel düşünce öğretimi süresi içinde öğretmenin sorduğu bir sorudan dolayı sıkılıp kafası karışabileceği ve böylelikle bu öğretim sürecini reddedebileceği yönünde bilgiler sağlamıştır(Cross & Steadman, 1996). Buna ek olarak araştırmalar, sınıf içindeki entelektüel düzey farklılığının bir avantaj olabileceğini ortaya koymaktadır. Öyle ki, öğrencilerin birbirlerinin problemleri hakkındaki farklı muhakeme yürütme şekilleri, öğrencileri bilişsel bir dengesizlik içine sürüklemekte böylelikle öğrenciler entelektüel gelişimlerini sağlayabilmektedir.

Aynı zamanda, bu çalışmalar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin hızlı, sağlam ve dayanıklı bir şekilde geliştirmek için modellerin geliştirebileceğini de ifade etmiştir. Bu araştırmalar öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin zaman içinde geliştiğini ortaya koymuş ve bu gelişimin aşamalı ve bütünsel bir süreç

olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu araştırmalar genel eleştirel düşünme becerilerinin 15 haftalık bir sömestre içinde anlamlı ilerlemeler kaydettiğini göstermiştir.

Clark & Star (1991: 270)'a göre düşünme sürecinde olması gerekenler : Verileri ölçme, mantık kurallarını uygulama, projeleri tasarılama, geçerli sonuçlar çıkarma, varsayımları ortaya koyma, toplama ve organize etme, analiz yapma ve veri toplama, hipotez kurma, karşılaştırma, yorumlama, sınıflama, karar verme, tasarılama, eleştirme, genelleme ve özetleme. Saban (2000: 103–107)' in aktardığına göre Costa (2000)' nın düşünme becerilerini “zihnin alışkanlıkları” olarak adlandırılmakta ve çalışma, 16 zihinsel etkinliği kapsamaktadır. Zihnin alışkanlıkları, genel olarak bir bireyin karşılaştığı belli durumlara karşı uyguladığı eleştirel, yaratıcı ve stratejik düşünme becerilerini temsil eder. Bu beceriler; direktmek veya üstelemek, patavatsızlığı veya tahrikleri kontrol etmek, empati ile dinlemek, esnek düşünmek, düşünme hakkında düşünmek, doğru ve kesin bir çaba harcamak, sorgulamak, eski bilgiyi yeni durumlara uygulamak, açık-net olarak düşünmek ve iletişimde bulunmak, bütün duyular yoluyla veri toplamak, imgelemek ve keşfetmek, merak etmek, sorumlu riskler almak, mizahı aramak ve yakalamak, ilişkili, bağımlı veya bağlantılı düşünme ve sürekli öğrenmeye açık olmaktır.

Eleştirel düşünme birçok bilim adamı, araştırmacı, eğitimci tarafından tanımlanmasına karşın ortak bir tanımının yapılamamış olduğu görülmektedir. Farklı araştırmacılar farklı açılardan eleştirel düşünmeye bakmışlar ve kendi bakış açılarına uygun tanımlar yapmışlardır. Bazıları becerileri vurgularken bazıları eğilimlere odaklanmıştır; bazıları durumu ve dünya görüşünü ön plana alırken bazıları tartışmaları ve kanıtı merkeze almıştır. Eleştirel düşünme tanımlarının bazıları şunlardır:

Eleştirel düşünme başkalarının sonuçlarını kabul etmeden önce onlardan kanıt isteme ve birinin sonuçlarını desteklemede kanıt sağlama durumudur (Hudgins & Edelman, 1986: 333).

Eleştirel düşünme bazı şeylerin güvenilirlik, doğruluk ve değerini tespit etme süreci; sebepler ve alternatifler arama yeteneği, bütün durumu kavrama, birinin kanıt

üzerine bakışını değiştirme ile karakterize edilip “mantıklı düşünme” ve “analitik düşünme” olarak da adlandırılır (Alvino, 1990: 50).

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır (Özden, 1999: 112).

Eleştirel düşünme Cano ve Martinez (1991: 24)’ e göre belirli bir soruyu cevaplamak için ihtiyaç duyulan düşünme becerileri takımıdır (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 5).

Eleştirel düşünme insanların problemleri çözmeye kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlardır (Sternberg, 1999: 46).

Eleştirel düşünme Scriven & Paul (1997: 1)’ ün “Eleştirel Düşünmede Yetkinlik Ulusal Konseyi” ne hazırladıkları taslak tanıma göre inanç ve eyleme bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ya da iletişimle oluşturulan ya Eleştirel düşünme Carther (1973)’ a göre konuyla ilgili ipuçlarının, kanıtların dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve bu düşünmede etkili olan faktörlerin göz önünde tutulması, geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince nesnel kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimidir (Aktaran: Çıkrıkçı, 1992: 559).

Eleştirel düşünme olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözmeye yeteneğidir (Chance, 1986: 236).

Eleştirel düşünme bir durum, soru, problem ya da fenomeni keşfetmek için yapılan ve kişinin doğrulanabilen bir sonuca ulaşmasını sağlayabilen araştırmadır (Kurfiss, 1988).

Eleştirel düşünme kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentez yapabilme ve/veya bilgi kaynakları ile gözlem, deneyim, akıl yürütme veya iletişim gibi



kazanım yollarını içeren inanmaya veya yapmaya rehberlik eden bir süreçtir (Brouwer, 1996: 196).

Eleştirel düşünme bilgimizi aydınlatmak ve geliştirmek için kendimizin ve diğerlerinin düşüncelerini dikkatle gözden geçirerek dünyamızı anlamlı kılma adına yaptığımız aktif, amaçlı ve organize çabalardır (Chaffee, 1988: 29).

Eleştirel düşünme problem çözme, çıkarımları belirleme, olasılıkları hesaplama ve kararlar vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelmiş düşünmedir (Halpern, 1989: 5).

Eleştirel düşünme, inanılan ya da yapılan şeye karar verme üzerine odaklanan mantıklı ve yansıtımcı düşünmedir (Norris & Ennis, 1989: 18).

Eleştirel düşünme kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen etkin ve organize zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu, 1995: 211).

Eleştirel düşünme gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmadır (Paul, 1988: 49).

Eleştirel düşünme, bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır (Craver, 1989: 13).

Eleştirel düşünme, önceki bilgilerimiz ve yaklaşımlarımız ışığında okuduğumuz metnin geçerliğini değerlendirmek, ulaşılan sonuçların doğru olup olmadığına karar vermektir ([www.critical-reading.com/critical\\_thinking.htm](http://www.critical-reading.com/critical_thinking.htm), 2006).

Eleştirel düşünme inanç, talep, çıkarımların bilimsel değerini ve kesinlik ile doğruluğun değerini belirleme yoludur (Beyer, 1983: 44).

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).

Eleştirel düşünme okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaktır (Kökdemir, 2003: 4).

Eleştirel düşünme, ölçülü bir kuşkuçuluk içinde ilgi konusu bir görüş, bir sav, bir açıklama veya değer yargısını, bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendine özgü ölçütlere başvurarak, doğruluk ya da geçerlik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme etkinliğidir (Yıldırım, 1996: 19).

Eleştirel düşünme yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulamayı kapsayan ve ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir (Ennis, 1985a: 54).

Eleştirel düşünme önyargıların, varsayımların, sunulan her türlü bilginin sınıandığı ve değerlendirildiği; farklı yönlerinin ve sonuçlarının tartışıldığı ve sonunda bir karara varmayı hedefleyen bir düşünce biçimidir (Argüden, 2005).

Eleştirel düşünme özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünmedir (Paul, Binker, Jensen & Krelau, 1990: 379).

Eleştirel düşünme insanın, verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip neden sonuç ilişkisi sürecine sokarak işlemesine dayanan, muhakeme ve sorun çözme odaklı, ödülü kişinin seçenek yaratması ve sorun çözmesi olan bir öğrenebilme-davranma modelidir (Atabek, 2000: 16).

Eleştirel düşünme düşünmenin belirli bir türüne ya da alanına uygun olarak düşünmenin mükemmelliklerini örnekleyen disipline edilmiş, özyönetimli düşünmedir, zihinsel becerilerin ve yeteneklerin ustalığını sergileyen düşünmedir, siz kendi düşünmenizi daha iyi (daha açık, daha doğru ya da daha savunulabilir) yapmak

için düşünürken kendi düşünmeniz hakkında düşünme sanatıdır (Paul, 1995: 521–552).

Eleştirel düşünme Altıncı Uluslararası Düşünme Konferansı' nın (Sixth International Conference On Thinking) yaptığı tanıma göre kendini yöneten, kendini disipline eden, kendini izleyen ve kendini doğrultan bir düşüncedir. Eleştirel düşünme, onu kullananların mükemmel komutlarının standartlarını düzenli olarak onaylamayı gerektirir. Eleştirel düşünme, etkili bir iletişim ve problem çözme yeteneği gerektirir (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 12).

Eleştirel düşünme Amerika Birleşik Devletleri Hemşire Okulları Birliği (AACN–1988)' ne göre karar verme ile ilgili çok boyutlu bir sürecin parçası olup sorgulamayı, çözümlenmeyi, sentez yapmayı, yorumlamayı, çıkarımda bulunmayı, tümevarım ve tümenden gelim yaparak yargıda bulunmayı, sezgiyi, uygulamayı ve yaratıcılığı içermektedir (Aktaran: Akbıyık, 2002: 9).

Eleştirel düşünmeyi açıklamak için yapılan tanımların birbirleriyle ortak yönleri olmakla birlikte birbirlerinden ayrılan yönlerinin de olduğu görülmektedir. Amerikan Felsefe Derneği'nin eleştirel düşüncenin öğretimi ve değerlendirilmesi alanında bir fikir birliği sağlamak amacıyla yaptığı girişim bu alanda bilinen en geniş kapsamlı çalışmadır (Facione, 1990). Peter A. Facione başkanlığında 1987 yılı aralık ayında çeşitli disiplin alanlarından gelen 46 uzman nitel araştırma projesine katılmıştır. Katılımcıların %52'si felsefeci, %22'si eğitimci, %20'si sosyal bilimler ile ilgilenen psikolog, %6'sı fen bilimlerinden gelen uzmanlar oluşturmaktadır. Araştırma raporu eleştirel düşünme alan yazında oldukça meşhur olan "Delphi Raporu"dur. Delphi Raporu eleştirel düşünceyi yüksek düzey düşünme (örneğin, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme) ile çok yakından ilişkili olduğunu belirtir (Facione, 1990, p. 13). Organizasyonu da düzenleyen bu araştırmanın katılımcısı Facione, bu terimlerin bir birbirini kavramsal olarak tamamladığını ve kendi aralarındaki ilişkilerin bu araştırma ile incelendiğini ifade etmiştir.

Delphi projesinin adı “Delphi” tekniğinden gelmektedir. Delphi tekniği, 1950’ li yıllarda Olaf Helmer ve Norman Dalkey adındaki iki araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Delphi tekniğinin amacı; geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak, uzman görüşlerini ortaya çıkarmak ve uzlaşma sağlamaktır. Delphi tekniği özellikle politik ya da duygusal ortamlarda karar verme durumunda kalındığında veya kararların güçlü gruplar tarafından etkilenme olasılığı olduğu durumlarda kullanılabilir. Genel olarak Delphi tekniği üç özelliğe sahiptir: Katılımda gizlilik, grup tepkisinin istatistiksel analizi, kontrollü geri besleme (Şahin, 2006). Delphi tekniği, organizasyonda bir sorunun çözümü için uzman kişilerin yüz yüze görüşmeler ve bir arada tartışmalar yapmadan bir konu hakkında karar vermelerine ve uzlaşmalarına imkân sağlayan bir yöntemdir. Bu karar verme tekniğinde önce konunun uzmanı kişilere sorunlara bakış açıları ve çözüm önerileri hakkında yazılı bir form gönderilir. Formlar uzman kişiler tarafından doldurulduktan sonra geri gönderilir. Tüm grup üyelerinin veya uzmanların görüş ve önerileri sınıflandırılır ve tekrar yazılı olarak kendilerine geri gönderilir. Bu işlem karar alıncıya ve uzlaşma gerçekleşinceye kadar devam eder (<http://www.iuekk.org/Makaleler/ana.htm>, 2006).

1988 yılı Şubat ayında başlayan ve 1989 yılı Kasım ayında sonlanan Delphi Paneli’nde altı soru turu gerçekleştirilmiştir. Panelistler, muhakeme edilen görüşlerini paylaşarak ve onları diğer uzmanlar tarafından sunulan yorumlar, itirazlar ve argümanların ışığında yeniden inceleyerek eleştirel düşünme konusunda fikir birliğine ulaşmak için çalışmışlardır. Her bir soru turu, Facione tarafından başlatılmış ve bütün yanıtlar koordine edilmiştir. (Facione, 1990: 2).

Eleştirel düşünmeyi tanımlamada en sistematik yaklaşım olan Delphi tipi çalışma paneli sonucunda uzmanlar eleştirel düşünmenin bir konsensüs tanımını ortaya çıkarmışlardır. Bu konsensüs, 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 sonuç çıkarma süreçleri sonucunda maksatlı ve öz-düzenlemeli yargılama olduğu gibi kanıtsal, kavramsal, metodolojik, kriter veya içerik tabanlı sorgulamayı da içerir. Eleştirel düşünme araştırma ve sorgulamamın temel aracıdır.

Bunun gibi, eleştirel düşünme eğitimde serbest bırakılan bir güçtür ve bireyin kişisel ve toplumsal yaşamı içinde güçlü bir kaynaktır. Şu anda eleştirel düşünme iyi düşünme ile eş anlamlı değilken, yaygın ve öz-düzenlemeli bir insan fenomenidir. İdeal eleştirel düşünen kişi konu alanı ve şartların izin verdiği kesinlikte meraklı, soru soran, iyi bilgilendirilmiş, güvenilir, açık fikirli, esnek, konuyu yeniden ele almaya, sorunları çözmeye istekli, işleri bir sıra içinde ele alan, ilgili bilgiyi bulmak için istekli, kriter seçiminde makul, araştırmaya odaklanan, sonuçlara ulaşma yolunda araştırma yapmak için ısrarcı olan kişidir. Böylelikle, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek bu ideallere doğru çalışmak anlamına gelmektedir. Uzmanların panel sonucunda eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin söylemleri, eleştirel düşüncenin bilişsel beceriler ve duygusal eğilimler olmak üzere iki boyuta sahip olduğudur (Facione, 1990:2).

#### **1.1.7.Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri**

Eleştirel düşünebilme çoğunlukla bir beceri olarak tanımlanmış olsa bile, bu yalnızca özelliklerinden birisidir. Bireyler bilerek veya bilmeyerek becerileri tarafından olduğu kadar aynı zamanda tutum ve eğilimleri tarafından da yönetilir ve yönlendirilirler. Norris (1985) bireyin eleştirel, yaratıcı ve üretken düşünebilmesi için belli eğilim ve tutumlara sahip olması gerektiğini, bunlar olmaksızın hiçbir becerinin kişiye bunları sağlayamayacağını belirtmiştir (akt. Leader ve Middleton, 2004).

Bireyin kaliteli düşünme becerileri sergileyebilmesi ve gelişim psikolojisi uzmanlarına göre sağlıklı bir bilişsel gelişim gösterebilmesi için belli eğilim ve tutumlara sahip olması gerekmektedir (Siegel, 1999);

- Bireyin sosyal ortamda eleştirel olmaktan çekinmemesi,
- alçakgönüllülük,
- entelektüel cesaret,
- entelektüel dürüstlük,

- azim,

- mantık yürütmede kendine güven eleştirel düşünmeyi destekleyen tutum ve eğilimlerdir (Halonen, 1995: akt. Lee, 2004). Ayrıca, bir iş veya görevi tamamlamak için kararlı olmak, düşünme süreçlerini sürekli denetleyerek iş yapmak, çevreden gelecek tepki ve bilgilere sürekli açık olmak ve ilgili diğer bireylerle işbirliği içerisinde çalışmak yine eleştirel düşünme için gerekli olan tutum ve eğilimlerdir. Sağlam dayanakları olmayan düşünce ve fikirleri ayıklamak ve bir konu ile ilgili delillerin güvenilirliğini sınamak kaliteli eleştirel düşünmenin oluşmasına yardımcı olan tutumlardır (Halpern ve Nummedal, 1995, s:82). İşbirlikli çalışma ortamında bulunan bireyin kaliteli eleştirel düşünme sergilediğini söyleyebilmek için bu bireyin soru sorma ve yargıda bulunmasının yanında, diğer grup üyelerinin önsezilerine saygı göstermesi gerekmektedir (Underwood ve Wald, 1995, s:18).

Eleştirel düşünmenin içerdiği eğilimler Eggen'e (1996: Akt. Akbıyık, 2002) göre şunlardır:

- Bilgilendirilme arzusu,
- Yansıtıcı düşünme eğilimi,
- Kanıt arama eğilimi,
- İlişkiler arama eğilimi,
- Durumu farklı açılardan görme eğilimi,
- Açık düşünme eğilimi,
- Şüphencilik,
- Belirsizliklere tolerans gösterme,

Eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlayan Ennis'e (2002) göre ideal eleştirel düşünme aşağıdaki eğilimleri içermektedir:

1. Bireyin inanç ve kararlarında dikkatli olması, mümkün olan son noktaya kadar kendi inanç ve kararlarını “doğruyu yakalamak için” sorgulaması. Bunu başarabilmek için şu eğilim ve tutumlara ihtiyaç vardır:

- a. Alternatif hipotez, açıklama, sonuç, plan ve kaynaklar aramak ve bunlara açık olmak,
- b. Bir savı mümkün olduğunca çok bilgiyle desteklemek,
- c. İyi bilgilendirilmiş olmak,
- d. Kendi sahip oldukları kadar diğer bireylerinde bakış açılarını dikkate almak.

2. Bir problem durumu karşısında hem kendi hem de diğer bireylerin duruşunu dürüstçe ve açıkça sunmak. Bunu başarabilmek için şu eğilim ve tutumlara ihtiyaç vardır:

- a. Söylenen ve yazılanların gerçekte neyi ifade etmek istediklerini anlamak konusunda açık ve net olmak,
- b. Problem durumu ve sonucu üzerine yoğunlaşmak,
- c. Problem durumlarıyla ilgili sebepler aramak ve ortaya koymak,
- d. Problem durumunun yalnızca belli bileşenlerini değil tamamını ele almak,
- e. Problem durumuyla ilgili temel inanışlarını yansıtmak konusunda açık olmak.

3. Diğer bireylerin değerlerine önem vermek. Bunu başarabilmek için şu eğilim ve tutumlara ihtiyaç vardır:

- a. Diğerlerinin bakış açılarını ve düşüncelerini dinlemek,
- b. Diğer bireylerin eleştirel düşüncelerini engellemekten kaçınmak, onların duygularını ve algılarını önemsemek.

Delphi Uzmanları yüksek düzey düşünmeyi eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini içine alan bir şemsiye olarak görmektedirler. Problem çözme ve eleştirel düşünce becerileri birbirini tamamlayan ve birbirleriyle ilişkili beceriler olarak yapılandırılmış problemlerin hakkında akıl yürütme, tartışma ve yargıda bulunma süreçlerini işletir. Eleştirel düşünce, yorumlama, analiz, değerlendirme, sonuç çıkarma, açıklama ve öz düzenleme becerilerini ve duygusal eğilimleri içerir.

Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi, eleştirel düşünmenin kapsadığı beceriler konusunda kapsamlı bir açıklama getirmiştir. Delphi Projesi'ne katılan uzmanlar, 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 (Facione, 1990: 4). Ancak projeye katılan uzmanların konsensüsünü sağlamayı amaçlayan Facione (1990: 4), uzmanların bazı bilişsel becerileri, merkezi ya da öz eleştirel düşünme becerileri olarak karakterize ettiklerini ifade eder. Buna göre uzmanların hemen hemen tamamı (%95' ten yüksek bir oranda) analiz, değerlendirme ve çıkarımı eleştirel düşünmenin merkezi olarak görürken uzmanların çoğunluğu ise (%87' den yüksek bir oranda) yorumlama, açıklama ve öz düzenlemeyi de eleştirel düşünmenin merkezi olarak değerlendirmişlerdir. Eleştirel düşünmenin kapsadığı bilişsel beceriler ve alt beceriler Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.**

**Delphi Projesi'nde Fikir Birliğine Varılan Eleştirel Düşünme Becerileri**

<b>Beceri</b>	<b>Alt Beceri</b>
<b>Yorumlama(Interpretation)</b>	Sınıflandırma (Categorization)
	Önemini çözme (Decoding Significance)
	Anlamını aydınlatma (Clarifying Meaning)
<b>Analiz(Analysis)</b>	Fikirleri inceleme (Examining Ideas)
	Argümanları ortaya çıkarma (Identifying-Detecting)



	Arguments)
	Argümanları analiz etme (Analyzing Arguments)
<b>Değerlendirme(Evaluation)</b>	İddiaları değerlendirme (Assessing Claims)
	Argümanları değerlendirme (Assessing Arguments)
<b>Çıkarım yapma(Inference)</b>	Kanıttan kuşkulanma (Querying Evidence)
	Alternatifleri tahmin etme (Conjecturing Alternatives)
	Sonuçlar çıkarma (Drawing Conclusions)
<b>Açıklama(Explanation)</b>	Sonuçları ifade etme (Stating Results)
	Prosedürleri doğrulama (Justifying Procedures)
	Argümanları sunma (Presenting Arguments)
<b>Öz düzenleme(Self-Regulation)</b>	Kendini gözden geçirme (Self-examination)
	Kendini düzeltme (Self-correction)

#### 1.1.7.1.Yorumlama

Çeşitli deneyimleri, durumları, olayları, yargıları, farklılıkları, eğilimleri, inançları, kuralları, prosedür ya da kriterlerin anlamını kavramak ve ifade etmek.

#### Sınıflandırma

Bilgiyi anlamak, tanımlamak ya da karakterize etmek için kategorileri, farklılıkları ya da yapıları kavramak ya da uygun bir şekilde kesin ve açık olarak belirtmek.

Deneyimleri, durumları, inançları, olayları vb. anlamlı bir şekilde açıklamak için uygun kategorileri, farklılıkları ya da yapıları kullanmak

**Örneğin;** bir problemin farkına varmak ve problemin yapısını önyargısız bir şekilde sorgulama; bilgiyi sıralamak ve alt sınıflarına ayırmak için bir faydalı yol belirleme; verilen bir durum içerisinde bir kişinin deneyimlerini anlaşılabilir bir rapor şeklinde hazırlama; bilgiyi, bulguları, fikirleri verilen bir sınıflandırma şemasını kullanarak sınıflandırma.

### **Önemini Çözme**

İçerik bilgisini, duygusal anlamı, direktif fonksiyonlar, niyetler, güdüler, nedenler, sosyal önemi, değerleri, bakış açısı, kurallar, prodesürler, kriterleri belirlemek ve tanımlamak için uyumlu bir iletişim sistemi içinde dili, sosyal davranışları, çizimleri, sayıları, grafikleri, tabloları, işaretleri ve sembolleri kullanmak.

**Örneğin;** verilen bir soru içerisinde bir kişinin amaçlarını belirlemek ve tarif etmek; verilen bir sosyal durum içerisinde özel bir yüz ifadesini ya da jestin önemini değerlendirmek, bir tartışma içinde kullanılan ironik ya da retorik soruları ayırt etmek; özel bir formun kullanılarak sunulduğu ya da gösterildiği bilgiyi yorumlamak.

### **Anlamını Aydınlatmak**

İçeriksel, geleneksel ya da kelimelerin, fikirlerin, kavramların, anlatımların, davranışların, sayıların, işaretlerin, grafiklerin, sembollerin, kuralların, olayların veya seronomileri belli şartlar, tarifler, analogiler ya da sembolik, figürsel ifadeleri kendi sözleri ile kullanmak ve açıklığa kavuşturmak.

Belli şartları, tarifleri, analogi ya da figürsel ifadeleri kullanarak şaşırtıcı, karmaşık, anlam belirsizliklerini ortadan kaldırmak veya mantıklı bir prosedür dizayn etmek.

**Örneğin;** bir kişinin söylediklerini anlamı değiştirmeden kendi sözleri ile ifade etmek, bir şeyi açıklarken açıklamayı anlaşılır hale getirici örnek bulmak, kavramsal bir farklılığı açık hale getirmek ya da can sıkıcı bir belirsizliği ortadan kaldırmak için bir bölümlenme, fark geliştirmek (Facione, 1990: 6–7).

### 1.1.7.2. Analiz

Sonuç çıkarılabilecek olan ifadeler, sorular, kavramlar, tarifler ya da diğer inançların, yargıların, nedenlerin, bilgilerin ya da fikirler arasındaki ilişkilerin tanımlanması.

#### **Fikirleri inceleme**

Bir rolün oyun içinde ifade ediliş şekline karar verme veya bu ifadelerin oyun içindeki bağlam içine oturtma, muhakeme edilmesi, tartışılması veya ikna edilmesi.

Terimleri, kavramları açıklama.

Fikirleri, kavramları, ifadeleri karşılaştırmak veya karşıtını ortaya koyma.

Sorunları ya da problemleri tanımlama ve onların bileşen parçalarını belirleme ve bu parçaları her birinin birbiriyle ve tüm bütün ile olana ilişkilerini açıklama.

**Örneğin;** duygusal bir tepkiyi harekete geçiren bir ifadeyi tanımlama; verilen bir problem ile yakından ilgili olan önerileri araştırmak ve bu önerilerin ortak ve farklı noktalarını belirlemek; verilen karmaşık bir ödevi anlaşılabilir ve yönetilebilir küçük parçalara bölmek; soyut bir kavramı tanımlamak

#### **Argümanları Ortaya Çıkarma**

Verilen bir dizi ifadenin, tariflerin, soruların veya grafik ile ifade edilen sunumların bir ifade mi ya da bazı düşünceleri, sanıları ya da bakış açılarını açıklamak için destekleyici ifadeler olup olmadığına karar verme.

**Örneğin;** verilen bir paragraftan bunun nerede ve nasıl basıldığını belirlemek, verilen bir paragrafın içindeki ifadelerin o paragrafı destekleyici ifadeler olup olmadığını belirlemek, bir gazeteden alınan pasajda bu paragrafın yazarının bir

fikrin karşısında mı olduğunu yoksa onu desteklediğinin belirlenmesi, verilen ticari bir ilanda ilanı desteleyici argümanları belirleme.

### **Argümanların Analizi**

Bazı iddia, görüş ya da bakış açılarını desteklemeyi ya da reddetmeyi amaçlayan sebep ya da sebeplerin bir ifadesi verildiğinde;

- 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 etme.

**Örneğin;** verilen bir paragraf içinde, tartışmalı sosyal bir sorun da ya da kısa bir tartışmada yazarın ana düşüncesini belirlemek, yazarın bu düşüncesini destekleyen düşünceleri ve öncülleri belirlemek, bu düşünceleri ve öncülleri destekleyen arka plandaki bilgileri ve yazarın ifadeleri içinde saklı önemli varsayımları belirlemek; bir düşüncüyü destekleyici olarak verilen birkaç düşünce ya da düşünce zincirini ortaya koyan sonuç çıkarılabilir, anlamlı bir grafik sunumuna dönüştürmek(Facione, 1990: 7-8).

### **1.1.7.3.Değerlendirme**

Bir kişinin algısı, deneyimi, durumu, yargısı, inancı ya da fikri olan ifadelerin ya da diğer sunumların güvenilirliğini değerlendirmek; ifadeler, tarifler, sorular ya da diğer sunum şekilleri arasında sonuç çıkarılabilir ilişkileri değerlendirmek; bir gerçeğin mantıksal gücünü değerlendirmek.

#### **İddiaları Değerlendirmek**

Bir düşünceyi ya da bilgiyi değerlendirecek ilgili faktörlerin farkına varma.

Bağlam ile ilişkili soruları, bilgiyi, prensipleri, kuralları ya da prosedürel talimatları değerlendirmek.

Verilen bir sunum içindeki bir deneyim, durum, yargı, inanç ya da fikrin bir olasılık ya da gerçeklik düzeyini değerlendirme.

**Örneğin;** verilen bir olaya ilişkin bir kişinin bu konuda güvenilirliğini değerlendirecek faktörlerin farkına varma veya bir yazarın konuya hakimiyet derecesini değerlendirecek faktörlerin farkına varma; bir durum içerisinde yapılması istenen bir davranışın uygulanabilir olup olmadığını belirleme(karar verme); verilen bir düşüncenin kişinin kendi bilgileri çerçevesinde o düşüncenin doğru ya da yanlış olduğunu belirleme.

#### **Argümanları Değerlendirme**

Verilen bir tartışmada bir kişinin doğru (mantıksal olarak doğru) ya da çok büyük olasılıkla doğru kabul ettiği öncülerinin varsayılan kabul edilebilirliğini yargılamak.

Tartışma içindeki önemli bir zayıflığın tahmin edilmesi, onun hakkında soru sorulması, reddedilmesi ve değerlendirilmesi.

Bir tartışmanın bir yanlışa, şüpheli bir varsayıma ya da ön varsayımlara dayanıp dayanmadığını belirleme ve daha sonra bunların önem derecesini belirlemek.

Mantıklı ve aldatıcı sonuçlar arasında yargıya varmak.

Tartışma öncülerinin ve bir tartışmanın kabul edilebilirliğini belirleyici öncülleri ve varsayımlarının test edilebilirliğini yargılamak.

Bir tartışmanın istenen ya da istenmeyen sonuçlarını belirlemek ve karar vermek. Bir tartışmayı güçlendirici ya da zayıflatıcı olası bilgileri belirlemek.

**Örneğin;** verilen bir tartışmada tartışma sonucunun kendi öncülleri içinde doğruluk ya da yüksek düzeyde güvenilirlik ihtiva ettiğini yargılama; belirlenebilir formal ve informal aldatıcıları denetlemek; bir tartışma içinde verilen itirazın mantıksal gücünü değerlendirmek; kıyaslanabilir tartışmaların kalitesini ve uygulanabilirliğini denetlemek; farazi durumlara ya da mantıksal çıkarımlara dayalı tartışmaların mantıksal gücü hakkında yargıda bulunma; verilen bir tartışmanın anlamlı, uygulanabilir ya da sonuçlarının durum ile çok yakında ilgili olduğunu yargılamak; verilen bir fikri doğrulamak ya da çürütmek için ne gibi olası yeni bilgilere ihtiyaç duyulduğunu belirleme (Facione, 1990: 8–9).

#### **1.1.7.4.Çıkarım, Sonuç**

Mantıklı ve kabul edilebilir bir sonuca ulaşmak için ihtiyaç duyulan elementleri belirlemek ve elde etmek; tahmin ve hipotezlere şekil verme; ilgili bilgiyi dikkate alma ve bilgi, durumlar, prensipler, kanıtlar, yargılar, fikirler, kavramlar, tarifler, sorular veya diğer sunum şekillerinden gelen bilgileri kullanarak sonuca ulaşma.

#### **Kanıt Araştırma**

Özellikle, destek gerektiren öncüllerin farkına varmak ve araştırma için kesin ve açık bir strateji belirlemek ve destek gerektiren öncüller için bilgi toplamak.

Genellikle; bu bilgi ile ilgili karar vererek onun kabul edilebilirliği, makulluğu, ya da gerek duyulan bir alternatif, soru, sorun, teori, hipotez ya da durum hakkında yargıda bulunmak ve bu bilgiyi elde etmek için makul stratejiler belirlemek.

**Örneğin;** bir kişinin fikrini destekleyen ikna edici bir girişimde, ilgili konunun arka planının yararlı olduğu hakkında yargıda bulunma ve açık bir cevaba ulaşmak için plan geliştirme.

### **Alternatifleri Tahmin Etme**

Bir problemin çözümü için çoklu alternatifler geliştirmek, problem ile ilgili bir dizi tahminde bulunmak, bir olay ile ilgili alternatif hipotezler geliştirmek, bazı amaçlara ulaşmak için çeşitli planlar geliştirmek.

Ön algıları açmak ve kararların, durumların, politikaların, teorilerin ya da inanışların olası sonuçlarını planlamak.

**Örneğin;** teknik, ahlaki ya da bütçe ile ilgili bağlantılar içeren bir problemde onu belirleyen ve çözümü için farklı alternatifler geliştirmek; birinin kabul ettiği ya da etmediği bir dizi öncelikte bu karar verme sürecinde bu önceliklerin getireceği zorluklar ve yararlı kazanımlar ile ilgili plan yapmak.

### **Sonuçlar Çıkarma**

Bir kişinin uğraş içine girmesi gereken sorun ile ilgili durum, fikir, görüş açısını belirleyerek uygun sonuçları uygulamak.

Verilen bir dizi ifade, tarif, soru ya da diğer ifade şekillerini kullanarak mantıksal bir çerçeve içinde bir sonuca varmak ve bu sonuçları ya da tahminleri desteklemek, garanti etmek, göstermek.

Mantık yürütmenin alt çeşitlerini başarılı bir şekilde kullanmak, örneğin analogik, aritmetik, diyalektik, bilimsel v.b gibi.

Eldeki kanıtlar tarafından desteklenen ve garanti edilen birkaç olası sonuç belirlemek ya da verilen bilgilerden yararlanarak olası olmayan sonuçlar ortaya koymak.

**Örneğin;** deneyler gerçekleştirmek ve elde edilen bilgileri uygun istatistiksel teknikler kullanarak deneysel bir hipotezi kabul ya da red etmek; verilen tartışmalı bir konuyu ile ilgili araştırmalar yapmak, farklı karşıt düşünceleri dikkate almak ve onlar için nedenler geliştirmek, onunla ilgili bilgi toplamak ve de bu konu ile ilgili kişinin öz düşüncesini bir sistematik içinde ortaya koymak; sonuç çıkarma kurallarını uygulayarak bir teorem ortaya çıkarmak (Facione, 1990: 9).

#### **1.1.7.5.Açıklama**

Bir kişinin akıl yürütme sonuçları ifade etmek; bir kişinin delile dayanan, kavramsal, metodolojik, içeriksel temelli sonuçlarını dikkate alarak doğrulamak ve uygun bir ifade ile ikna edici bir şekilde sunmak.

#### **Sonuçları İfade Etmek**

Bir kişinin akıl yürütme ile ulaştığı sonuçların sunumunu doğru bir şekilde ifade etmek için onları analiz etmek, değerlendirmek, sonuç çıkarmak ve gözlemlemek.

**Örneğin;** verilen bir görüşü kabul ettiğini belirtmek; birisinin karmaşık ya da önemli bir konu hakkındaki düşüncelerini gelecekte kullanmak üzere not almak; araştırma bulgularını ifade etmek, pratikte karşılaşılan bir sorun ile ilgili dikkate değer düşüncelerini ifade etmek.

#### **Prosedürleri Doğrulama**

Birinin yorum, analiz, değerlendirme ya da çıkarımlarını biçimlendirmede kullanılan delile dayalı, kavramsal, metodolojik, ölçütsel ve bağlamsal düşünceleri sunmak, böylece bu işlemlerin doğru bir şekilde kişinin kendisine ya da başkalarına kayıt, değerlendirme, açıklama ya da doğrulanması.



Yorum, analiz, değerlendirme ya da sonuç çıkarma da kullanılan delile dayalı, kavramsal, metodolojik, kriterleri göz önüne alan, içeriksel düşünceleri sunmak için bu düşünceleri doğru bir şekilde kayıt altına almak, değerlendirmek, tarif etmek ya da bu süreçleri doğrulamak.

**Örneğin;** uzun ya da zor bir problemin çözümünde veya bilimsel bir işlem üzerinde çalışırken çalışma adımlarını kayıt altına alan bir günlük tutmak; Bir bilginin analizinde, kişinin istatistiksel test seçiminin nedenlerini açıklamak; bir kişinin edebi bir metni değerlendirirken kullandığı standartları ifade etmek.

Örnek; daha sonraki süreçler için kavramsal açıklığın önemli olduğu bir problem üzerinde çalışırken , anahtar kavramın nasıl anlaşıldığını açıklama; verilen teknik yöntemin kullanımı için gerekli önkoşulları gösterme; mantıklı bir karar verme süreci içinde kullanılan stratejiyi rapor etme; kanıt olarak kullanılacak nicel ya da uzamsal bilgileri sunacak bir grafiksel gösterge dizayn etmek.

### **Argümanları Sunma**

Bazı istekleri kabul etmek için sebepler gösterme.

Sonuç çıkarılabilir, analitik ya da değerlendirci yargılara ait yöntem, kavramlar, kanıtlar, kriterler ya da içeriğe yapılan itirazları ortaya koymak .

**Örneğin;** verilen durumu ya da politikayı tartışan bir yazı yazmak; birinin politik görüşlerine karşı oluşması beklenen akla uygun eleştirileri önceden tahmin etmek ve karşılığını vermek; delilleri ve karşı delilleri belirlemek, onları ifade etmek (Facione, 1990: 10).

### **1.1.7.6.Öz Düzenleme**

Özellikle, bir kişinin akıl yürütme ya da sonuçları ortaya çıkarma süreci içinde kullandığı sorgulama, onaylama için gereken analiz ve değerlendirme becerilerini uygulayarak birinin bilişsel aktivitelerini, bu aktivite içinde kullanılan elementleri ve ortaya çıkan sonuçları izlemek.

### **Kendini gözden geçirme**

Bilişsel becerileri içeren hem üretilen sonuçlar hem de doğru uygulama ve işlemleri bağımsız bir şekilde yansıtmak ve doğrulamak.

Birine ait düşünceler hakkında nesnel ve meta-bilişsel öz değerlendirmeler yapmak.

Bir kişideki bilgi eksiklikleri, basmakalıp düşünceler, ön yargılar, duygular ya da nesneliği ve mantıklı düşünmeyi engelleyen diğer faktörler tarafından etkilenen düşünme şekli hakkında yargıda bulunmak.

Bir kişinin motivasyonunu, değerlerini, tutumlarını ve ilgilerini analizler, yorumlar, değerlendirmeler ya da sonuç çıkarımları yolu ile tarafsız, ön yargısız ve nesnel, gerçeğe saygı duyarak, mantıklı bir şekilde belirleyerek yansıtmak.

**Örneğin;** tartışmalı bir konu hakkında birinin bakış açısını kişinin kişisel eğilim ya da ilgileri üzerindeki olası etkilerini duyarlı bir şekilde araştırmak; bir kişiye ait metodoloji ya da hesaplamalarda yanlış uygulamalar ya da gözden kaçmış yanlışları bulmak için incelemek; önemli bir bilginin gözden kaçıp kaçmadığından emin olmak için kaynakları yeniden okumak, bir kişiye ait bakış açısı ile değerlendirilen olaylar, fikirler yada tahminlerin kabul edilebilirliğinin belirleme ve inceleme, verilen bir sonuç hakkında bir kişiye ait nedenler ve akıl yürütme sürecinin belirlenmesi ve incelenmesi

### **Kendini düzeltme**

Kendi araştırması sonucu açığa çıkan hatalar ya da eksiklikleri eğer olanak var ise düzeltmek için mantıklı prosedürler ortaya koymak.

**Örneğin;** birine ait metodolojik bir yanlışlık ya da eksikliği düzeltmek için gözden geçirmek ve ondan sonra konu ile ilgili fikirleri, bulguları düzenlemek için belirlemek(Facione, 1990: 10–11).

Delphi projesine katılan uzmanların hemen hemen üçte ikilik bir çoğunluğunun eleştirel düşünmenin belirli duyuşsal eğilimleri kapsadığını savunması ve yaklaşık üçte birinin ise eleştirel düşünmenin duyuşsal eğilimleri değil, bilişsel beceri ve eğilimleri kapsadığını savunması bu çalışmada yaşanan en derin bölünme olmuştur (Facione 1990: 12). Uzmanların çoğunluğu (%61), duyuşsal eğilimlerin eleştirel düşünmenin anlamını oluşturduğunu savunmuştur. Uzmanların azınlığı (%30) ise eleştirel düşünmenin bir yargısal süreci kastettiğinde ısrarlı olmuştur. Facione (1990: 13)' nin aktardığı tabloda Tablo 2.' de uzmanların çoğunluğunun (%61) eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasının bir parçası olarak dikkate aldığı eğilimler listelenmiştir.

**Tablo 2.****Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Eğilimleri**

<b>Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Eğilimleri</b>	
<b>Genel Olarak Yaşama Ve Yaşam Tarzına Yaklaşımlar</b>	Geniş bir konu dizisiyle ilgili meraklılık
	Genel olarak iyi bilgili olmaya ve öyle kalmaya ilgi duymak
	Eleştirel düşünmeyi kullanmak amacıyla fırsatlara karşı uyanıklık
	Araştırma süreçlerine güveni olmak
	Muhakeme yapmak için kişinin kendi yeteneğine güven duyması
	Farklı dünya görüşleriyle ilgili açık fikirlilik
	Alternatifleri ve görüşleri düşünmede esneklik
	Diğer insanların görüşlerini anlamak
	Muhakemeyi değerlendirmede uygun fikirlilik
	Kişinin kendi önyargıları, kayırmaları, basmakalıpları, ben merkezli ya da toplum merkezli eğilimleri karşısında dürüst olması
	Yargılarda bulunma, erteleme ya da değiştirmede ölçülü olma
	Değişimi destekleyen dürüst düşünce ileri süren görüşleri tekrar düşünmek ve gözden geçirip düzeltmek
<b>Spesifik Konular, Sorular Ya Da Problemlere Yaklaşımlar</b>	Soru ya da ilişkiyi ifade etmede açıklık
	Karmaşıklığı çalışırken düzenli olmak
	İlgili bilgiyi araştırmada gayretli olmak
	Kriter seçme ve uygulamada mantıklılık
	Yakındaki bir konu üzerine dikkati odaklamada özenli olma
	Zorluklarla karşılaşıldığında ısrarlı düşünmek
Konu ya da durumun imkân verdiği derecede kesin olmak	

Ennis(1985), eleştirel düşünenen kişilerin 13 özelliği olduğunu ifade eder. Eleştirel düşünebilme becerisine sahip olan kişilerde şu eğilimler vardır: (1) yeni

düşünce ve fikirlere açık olma, (2) gerektiğinde(kanıtı dayalı) aldığı pozisyonu değiştirme, (3) içinde bulunduğu durumu bütünsel olarak ele alma, (4) bilgiyi araştırma, (5) bilgiyi doğru bir şekilde araştırma,(6) içinde bulunduğu karmaşık durum ile başa çıkabilmek için işleri bir sıra dahilinde ele almak, (7) seçenekleri, alternatifleri arama, (8) nedenleri araştırma, (9) ilgili sorunun nedenini açık bir şekilde ifade etmek için araştırma yapma, (10) aklında sürekli problem tutma, (11) güvenilir kaynakları kullanmak, (12) ilgili noktada kalmak, (13) duygulara ve diğer kişilerin bilgi düzeylerine hassasiyet gösterme, saygı duyma.

Lipman(1988b), genel düşünme ve eleştirel düşünme başlığı altında iki ana ayrım yapar. Genel düşünme, basit ve standartlardan yoksundur. Eleştirel düşünme ise karmaşık ve nesnel, yararlı, tutarlı standartlara dayalıdır. Lipman öğretmenlerin öğrencilerin; (1) tahmin etmekten hesap etmeye, (2) tercih etmekten değerlendirmeye, (3) gruplamaktan sınıflandırmaya, (4) inanmaktan farz etmeye, (5) sonuç çıkarmaktan mantığı kullanarak sonuç çıkarmaya, (6) kavramlarla uğraşmaktan prensipleri yakalamaya, (7) ilişkileri dikkate almaktan ilişkiler arasındaki ilişkileri dikkate almaya, (8) nedenleri olmayan fikirler sunmaktan nedenleri olan fikirler sunmaya, (9) kriter ya da kriterlerden yoksun muhakemelerde bulunmaktan kriter tabanlı muhakemelerde bulunmaya doğru değişmelerine, gelişmelerine yardım etmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

## **Eleştirel Düşünme İşbirlikli Öğrenme İlişkisi**

### **1.1.7.7.Bilişsel Dengesizlik**

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin bir çoğunda kullanılan heterojen gruplar bilişsel dengesizliğe yol açar. W. Johnson, R. T. Johnson, ve Smith ( 1991 a) bilişsel dengesizliğe, epistemik merak ifadesini kullanarak öğrencilerin çatışmanın çözümüne yardım etmek için bilgiyi araştırması olarak tanımlamıştır. Bu süreç öğrencileri egosentrik, dualistik düşünce(Pery, 1970)'den daha olgun olan göreceli düşünmeye sevk edecektir. Şayet işbirlikli öğrenme düzgün bir şekilde yapılandırılırsa, anlatım tekniğine göre daha fazla düşünme becerilerini

geliştirecektir. Anlatım tekniğinin sıkca kullanıldığı sınıflarda, sorun ve problemlerin çözümünde uzman kişi olan öğretmen uygun çözümü bularak öğrencilerin farklı fikirleri dile getirmesini önler böylelikle öğrencileri tek yönlü düşünmeye sevk ederek onların farklı düşünme becerilerinin gelişmesinin önüne set çeker ve sınıf içinde bilişsel dengesizlik ortamı yaratmamış olur.

#### **1.1.7.8.Model-Pratik-Geribildirim**

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin bir çoğunda öğrenciler bilgiyi diğer kaynaklardan okuyarak, dinleyerek ya da diğer kaynakları kullanarak araştırır, sonrasında grup içinde bilgiyi uygularlar, diğer grup üyelerinden ve öğretmenden yaptıkları iş ve süreç ile ilgili yazılı ve/veya sözlü dönüt alırlar. Bu yapı McKeachie (1988)'in orta öğretim öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmek için kullandığı 3 adım modeli ile tutarlılık göstermektedir: (a) öğrenciler arasında ortaya konan tartışma, (b) çeşitli örneklerin kullanarak problem çözme prosedürleri ve metodları ayrıntılı bir detaylandırılır, (c) metot ve stratejiler sözel dil ile sunulur. Astin(1992), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, müfredat programın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ürünleri üzerinde çok az bir etkisi olduğunu buldu. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ürünleri üzerinde iki değişkenin en fazla etki yaptığını ifade etti: öğrenci – öğrenci ve öğretim üyeleri olan etkileşimleri. Astin liberal eğitimin gelişmesi için işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin gelişmesinde bir araç olacağını ileri sürmektedir. D. W. Johnson, R. T. Johnson, and Smith(1991b), işbirlikli öğrenmenin bilgiyi diğer geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerine göre öğrencilerin bilgiyi daha verimli ve etkili bir şekilde işlemelerini sağladığını ve işbirlikli öğrenme süreci içindeki sözlü anlatımların bilgiyi uzun süreli hafızaya aktardığını ifade eder.

#### **1.1.7.9.Gelişimsel Düzeyler**

Vygotsky(1978) ve diğerleri, öğrencilerin en iyi öğretmenlerinden ziyade kendi yakınsal gelişim alanında bulunan kişilerden öğrendiğini işaret etmişleridir. Bununla birlikte, öğrenci, bilgiyi kendinden daha bilgili olan diğer öğrenciden alır. Webb ( 1982 ), Dansereau ( 1988 ) ve diğerleri, işbirlikli öğretim sürecinde ortaya

konulan tartışmada sözel açıklamalarda bulunan kişinin, onu dinleyen kişiden daha iyi öğrendiğini ortaya koymuşlardır. Bu gibi diğer öğrencilerin birbirlerine öğretmesi eleştirel düşünce becerilerini geliştiren detaylandırma ve diğer metabilışsel stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir.

#### **1.1.7.10.Serbest bir şekilde konuşmak**

Belenky, Clinchy, Goldberger, and Tarule ( 1986 ) ve arkadaşları öğretimde rekabetçi sistemlerin, anlatım yönteminin, otoriter tutumların aşırı şekilde kullanılmasının öğrencileri pasif kıldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenme sürecinde birbirinin öğrenmesine yardım etmenin bilinenden yeni öğrenilen bilgiye bir bağlantı oluşturduğunu bu anlamda öğretmenin yeni öğrenilen bilgiye ulaşmada çözümleri ortaya koyan değil bir rehber olması gerektiğini işaret etmişlerdir. Belenky ve arkadaşları azınlık ve risk altında olan çocukların anlatım ve tartışma yöntemlerine göre işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanarak daha başarılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Treisman (1985), azınlık ğrencilerinin grupla ğretim yöntemlerinde daha iyi performans gösterdiğini ifade ederken Frierson (1986), Afrikalı Amerikan ğrencileri üzerinde benzer sonuçlara ulaşmıştır.

D. W. Johnson and R. T. Johnson ( 1989,40 ), meta-analiz çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin öğrenme amaçlarının, tam öğrenmenin ve hatırlamanın önemli olduğu, öğrenme konusunun karmaşık veya problem çözmenin gerektiği, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gerektiği zamanlarda kullanılması gerektiğini işaret etmişlerdir.

#### **1.1.9. Eleştirel Düşünme Becerilerine Olan İhtiyaç**

Eleştirel düşünme becerisine sahip olma her zaman önemli bir beceri olmasına karşın 21 yüzyıl insanları için yaşamsal bir gereklilik olmuştur. Her yeni gelen nesil bir öncekine göre daha fazla eğitimi, donanımlı olma ihtiyacı hissetmektedir; çünkü dünya her geçen gün daha karmaşık hale gelmekte teknoloji tüm yaşamımızı sarmaktadır. Earl Hunt(1995), yüzyılımızda işgücünün gereksinimi olan becerilerini araştırmış, “Yeterince akıllı olacak mıyız?” sorusunu yöneltmiştir. Yaşam kalitemiz, belki de dünyamızın geleceği bu soruya nasıl cevap vereceğimiz

noktasında saklı olabilir. Kritik yerlerde olan iş gücünün baş döndürücü bir şekilde değişim gösterdiğini görüyoruz. “Bilgi işçisi” olarak tabir edilen yeni iş gücüne talep artışı gün geçtikçe artmaktadır. Bilgi işçisini şu şekilde tanımlayabiliriz: Karmaşık ve çok aşamalı operasyonları yürütebilen, yeni bilgiyi alan ve verimli bir şekilde kullanan, değişimlere karşı esnek kalabilen ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinin farkına varabilen kişidir.

Bilgi patlamasının diğer bir sonucu ise spesifik bir düşünme öğretimine olan gereksinimdir. Yapılan bir tahmine göre dünyanın yıllık ürettiği bilgi yaklaşık 1.5 milyar Gigabit’dir. Bu da dünya üzerinde yaşayan her insan başına 250 megabayt yıllık bilgi düştüğü anlamına gelmektedir(Regents of the University of California, <http://www.sims.berkeley.edu/how-much-info/>, January 30, 2001). Bu da bilgi zenginliği içinde yaşadığımız anlamına gelmekte ve bu bilgiler internet sayesinde bir fare tıklaması kadar bize kolay ulaşabilmektedir. Bu noktada karşımıza bu bilgi çokluğu karşısında çok büyük olan veritabanından hangisini seçmemiz gerektiği zorluğunu getirmektedir(Davidson, 1996). Konu ile ilgili güvenilir bilgi seçilmek, yorumlanmak, sınıflandırılmak, değerlendirilmek, öğrenmek ve uygulanmak durumundadır. Eğer bilgi uzun bir süre sonra kullanılmayacaksa bilgisayar ekranından bilgisayarda daha sonra istenildiğinde kolayca bulunabilecek şekilde depo edilmesi gerekir. Eğer önümüzde duran sorunlara karşı akıllı bir şekilde düşünce sistemi geliştirmesek elde edeceğimiz cevaplar onların tam anlamını bilmediğimiz için bizi tehlike içine sokacaktır. 21 yüzyıl için hızla değişen ve büyüyen bilginin nasıl öğrenileceği ve onun hakkında açık ve kesin bir şekilde nasıl düşünüleceği en önemli entelektüel becerileri olacaktır.

Bilginin günden güne gelişmesi ve değişmesi eleştirel düşüncenin hiç önemli olmadığı kadar 21. yüzyılda önemli olmasının tek nedeni değildir. Tarihte ilk olarak dünya üstündeki yaşamı ortadan kaldırma yeteneğine insanlar olarak sahibiz. Bireyler ve toplumlar olarak ekonomi, doğal kaynakların korunması ve nükleer silahların gelişimi hakkında vereceğimiz kararlar tüm dünya etrafındaki insanların gelecek nesillerini etkileyecektir.



Amerika Birleşik Devletleri'nde eleştirel düşünme son yıllarda oldukça önemli bir konu haline gelmiş Ulusal Eğitim Amaçları Paneli(1991, 237)'nde panel katılımcıları güçlü bir global ekonomi ve vatandaşın ortaya çıkması için bireylerin demokratik bir süreç içerisinde geniş bir bilgi tabanına ve eleştirel düşünebilme yeteneklerine sahip üniversite mezunları olması gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Üniversite öğrencileri ileri derecede eleştirel düşünebilme yeteneği gösteren, etkili bir şekilde iletişim yeteneği gösteren ve problem çözebilen bireyler olacaktır. Düşünme süreçlerini içeriğin temel düzenleyicisi olarak, temel düşünme becerilerini de konuların aktif bir biçimde öğrenilmesinde araç olarak kullanmayı eğitimcilere öneren Amerika Müfredat Geliştirme ve Denetleme Birliği (Association For Supervision And Curriculum Development) tarafından da düşünmenin boyutları ortaya konulmuştur. Bu boyutlar şunlardır: 1. Bilişsel farkındalık: Bu boyut, bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olmasını, değerlendirmesini, planlamasını ve düzenlemesini içermektedir. 2. Eleştirel ve yaratıcı düşünme: Bu boyut, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirlerini tamamladığını, eleştirel düşünenlerin iddiaları test ettiğini, yaratıcı düşünenlerin de yeni düşünceleri kullanılabilirlik ve geçerlik açısından incelediğini vurgular. 3. Düşünme süreçleri: Bu boyut, dinamik bir biçimde birbirini etkileyen sekiz düşünme sürecinden (kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, problem çözme, karar verme, araştırma, düzenleme ve sözel anlatım) oluşturmaktadır. 4. Temel düşünme becerileri: Bu boyut, düşünmede kullanılan ve birbirlerinden soyutlanmış beceriler olarak ele alınmaması gereken temel becerileri (odaklaşma, bilgi toplama ve düzenleme, hatırlama, çözümlenme, birleştirme ve değerlendirme) içermektedir. 5. Alan bilgisi: Bu boyut, düşünmenin öğrenilmesiyle konu alanının öğrenilmesinin bir bütün olduğunu vurgular (<http://www.ascd.org/readingroom/books/marzano88book.html>, 1988).

Izawa ve Hayden(1993), uluslar arası meta-analiz çalışmasında Amerikan öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve problem çözme alanında en iyi puan alan öğrencinin Japon öğrenciler arasında en kötü puan alan öğrenciden daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Aynı sonuçlar ayrıca okuma becerisi ve tarih bilgisi alanında da elde edilmiştir. Neubert and Binko (1992), farklı araştırmalardan elde ettikleri

bilgiler ile 17 yaş Amerikan öğrencilerin %17'sinin özetleme ve bilgiyi açıklama becerisine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Northern Üniversitesi'nin telefon yoluyla anket uygulaması sonucunda araştırmacılar katılımcıların yüzde 20'sinin güneşin dünyanın etrafında döndüğünü belirtmişlerdir. Dünyanın güneş etrafında döndüğü ilköğretim süreci içinde öğretilen temel bilimsel bir bilgi olmasına rağmen yetişkin Amerikalılar bu gerçeğin farkında değildir.

Ülkemizde ise 2005 yılında değiştirilen ilköğretim müfredatında bireylerin kazanacakları beceriler arasında eleştirel düşünme becerisi de yerini almıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı olarak uygulanacak ilköğretim programı, öğrencinin tüm gizil güçlerini en üst düzeyde geliştirmesinde önemli katkılar sağlayacaktır. Yeni programda öğrencinin, öncelikle ve özellikle kazanması beklenen çeşitli beceri ve özellikler vardır. "Ortak temel beceriler" olarak isimlendirilen bu becerilerin, sadece belirli derslerde değil, tüm program çerçevesinde kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğrenciye kazandırılması beklenen ortak temel becerilerden birisi de Eleştirel düşünme becerisidir. Diğer becerileri ise;

- **Yaratıcı Düşünme Becerisi:** Bu beceri, olaylara farklı açılardan bakarak yeni ilişkiler, düşünceler ve ürünler ortaya koyma, sorunlara alışıldıkların dışında ve kendine özgü çözüm getirebilme, düşünceleri zenginleştirme gibi becerileri kapsar.

- **İletişim Becerisi:** Sözlü ve sözsüz, yazılı-yazısız tüm iletişim dillerini etkili bir şekilde kullanma, etkili okuma-yazma, yerine ve ortamına uygun bir üslup kullanma, karşısındakini dinleme ve anlama, kendini yeterince etkili ve doğru şekilde ifade etme gibi becerileri kapsar.

- **Araştırma ve Sorgulama Becerisi:** Bir sorunu fark etme, çözmek amacıyla planlama yapma, hipotezler kurma, veri toplama, gözlem yapma, hipotezlerin veriye dayalı doğruluğunu sınama, ölçme yapma, elde edilen sonuçları sunma, raporlama gibi becerileri kapsar.

- **Problem Çözme Becerisi:** Gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problemleri çözebilme ile ilgilidir. Temel problemi ve alt problemleri belirleme, problemi

çözebilmek için seçenekler üretme, çözüm stratejileri oluşturma, çözüm ile ilgili bilgi ve verileri değerlendirme, uygulanan çözümün geçerliliğini değerlendirme gibi becerileri kapsar.

- **Teknoloji Kullanma Becerisi:** Bu beceri, bilgiyi elde etme, işleme, analiz etme, değerlendirme ve sunma süreçlerinde teknolojiden yararlanabilmeyi içerir. Bilgiyi üretme ve değerlendirme süreçlerinde hangi teknolojiden nasıl yararlanabileceğine karar verebilme ve etkin kullanabilme de bu beceri kapsamındadır.

- **Girişimcilik Becerisi:** Hayatın her alanında (iş dünyası, sosyal hayat vb.), kişisel etkinliğini ortaya koyarak bir ürün veya hizmet üretmek ve pazarlamak bu beceri ile ilgilidir. Girişimcilik becerisi, etkili iletişim kurabilmek, gerektiğinde risk alabilmek, sezgilerine güvenmek gibi becerileri kapsar.

- **Türkçe'yi Kullanma Becerisi:** Türkçe'yi okurken, dinlerken ve yazarken etkili bir şekilde kullanma, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilme, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olma, dilbilgisi kurallarına uyma gibi becerileri içerir.

Amerika'da olduğu gibi birçok ülke dünya topluluğunun giderek daha da birbirine yaklaştığını eleştirel düşünen vatandaş tipinin her ülke için bir zorunluluk olduğunun farkındadır. Meksika'da yapılan bir panel sonucunda uzmanlar üniversitenin zamanımızdaki görevinin öğrencilerini hızlı bir şekilde değişen dünyaya uyabilmek için gerekli düşünme becerilerini kazandırma konusunda fikir birliğine varmıştır(De Lopez, 1992, p. B4).

2005 yılında uygulamaya giren Yeni ilköğretim Programında olduğu gibi birçok Doğu Avrupa ve Asya ülkeleri öğrencilerini daha iyi düşünen kişiler olarak yetiştirmek için eğitim müfredatlarını geliştirmektedir(Bollag, 1997; Cohen, 2000; Collett, 1994).

Dünya üzerinde bir çok insan formal öğretimlerini genellikle 18-22 yaşları arasında bitirmekte ve hayata atılmaktadır. Bugünün genç yetişkinleri 70'li, 80'li, ya da 90'lı yaşlara geldiklerinde çok büyük ihtimal ile bugün sahip oldukları mesleklerin olmayacağını bugünün bilim kurgu yazarları kitaplarında konu edinmektedir. O halde bugünün genç yetişkinleri gelecek 50 yıl içinde neyi öğrenme ihtiyacı içindedir?

Şu anda geleneksel anlamda eğitim veren kurumlar öğrencilerinin öğrenmelerini, hatırlamalarını, karar vermelerini, argümanları analiz etmesini ve problem çözmesini bu yönde herhangi bir eğitim vermeden öğrencilerden beklemektedir. Bu öğrenciler okullarından mezun olurken bu yeteneklere sahip oldukları varsayılarak kendilerine diploma verilmektedir. Ancak bu dile getirilmeyen yanlış bir varsayımdır. Psikologlar üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yalnızca %25'inin mantıksal muhakeme yapabilme becerisine sahip olduğunu ortaya koymuştur(McKinnon & Renner, 1971).

### **Sorgulama ve Açıklama**

Düşünme becerisine sahip olan soru sorma becerisine de sahiptir(King 1994, 18). Öğrenme sürecinin bir parçası olan öğrencilerin birbirlerine sorular yöneltmelerinin bir çok yararlı etkileri vardır. Palicsar and Brown (1984), araştırmasında, öğrencilerden öğrendikleri konu hakkında arkadaşlarına sormaları için soru hazırlamaları ve yöneltmeleri istenmiş, soru hazırlayan ve yönelten öğrenciler içeriği çok daha iyi bir şekilde kontrol grubu olan soru hazırlamayan öğrencilere göre öğrenmişlerdir. Bir metin üzerinde çalışırken onu en iyi öğrenme tekniklerinden biri metin hakkında soru hazırlamak ve onları cevaplayarak konuyu kavramaktır. Öğrenciler kendi sorularını hazırlayıp cevapladıklarında kavrama ve hatırlama düzeyleri artmaktadır(Heiman & Slomianko, 1986).

Soru sorma ve kendi cümleleri ile açıklamayı bir araya getiren metodlardan birisi de ASOAG'dır: Araştır (Survey), Sor (Question), Oku (Read), Anlat (Recite), Gözden geçir (Review) (Adams, Carnine, & Gersten, 1982). Bir metni okumaya başladığınızda ilgili bölümü araştırmanız gerekmektedir. Araştırma süreci içinde

başlıklara, alt başlıklara bakarak ne okuduğunuz hakkında genel bir kanı edirsiniz. Bu taktik okuduğunuz metin hakkında sizin tahminlerde bulunmanızı sağlayacaktır. Bu ayrıca bu süreç içinde bir çatı olarak görev yapacak metin ile ilgili yorumlarınızı ve öğrendiğiniz bilgileri organize edecektir. Her bir bölümü okumaya geçmeden önce bölüm başlığını bir soruya çevirin.

Uzun süreli hafızayı geliştirme ve öğrenilen bilgiyi transfer etmenin en önemli değişkeni onu tekrarlamaktır. Bu noktada öğrencilere küçük ip uçları vererek öğrendikleri bilgiyi hatırlamalarını sağlayarak uzun süreli hafızaya bilgilerini yerleştirmelerine yardım edebilirsiniz. Eğer metni okuduktan sonra sorduğunuz soruyu cevaplayamıyorsanız metin ile ilgili bilgiyi edinmemiş ya da iyi bir soru sormamışsınızdır. Bu noktada iyi soru sormanın önemi de ortaya çıkmaktadır. Metodumuzda üçüncü adım Oku'dur. Oku, üçüncü adımdır, birinci değil. Bu süreç içerisinde notlar almak yararlı bir stratejidir. Aldığınız bu notlar metin ile ilgili düşüncelerinizi anlatmak ya da metni farklı kelimeler ile ifade etmek için yararlı olacaktır. Anlat, daha önce ortaya koyduğunuz soru ya da soruların ifade edilerek cevaplanmasıdır. Burada önemli olan, aldığınız notlara ve metne bakmadan yazılı ve/veya ifadenizi sunmanızdır. Ayrıca bu noktada verdiğiniz cevapların kalitesini gözlemlemek dikkat edeceğiniz diğer bir noktadır. Bilişsel psikologlar bireylerin bir metni en iyi şekilde anlamaları için metnin birkaç cümle içinde özetlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir(Bower & Clapper, 1989, p. 293). Eğer soru ya da sorulara cevap verilememişse tekrar başa dönmek gerekecektir. Bu noktada metni tekrar okumak, sorduğunuz soruları tekrar dikkate almanız söz konusudur. Son olarak Gözden geçirme, tüm materyalin tekrar ele alınması anlamına gelmektedir. Gözden geçirme bilginin hatırlanmasını kolaylaştıran bir stratejidir.

King (1989, 1992, 1994), akranların karşılıklı soru sormalarının etkilerini araştıran bir dizi araştırma yapmıştır. King, insanların bir çoğunun düşük düzey sorular (Bugün günlerden ne?, Kim....yaptı v.b) sorduğu için mantıklı soru sormanın öğrenilmesi gereken bir beceri olduğunu ifade etmiştir. King farklı konu alanlarının bir çoğunda kullanılacak bir dizi **genel sorular** üretmiştir. Öğrenciler üzerinde çalıştıkları metin ya da anlatımdan sonra bu sorulara verdikleri cevaplar ile

daha önce özetleme, soru sorma konularında eğitim almamış kontrol gruplarına göre daha yüksek anlama ve hatırlama düzeyleri göstermişlerdir(King, 1992). King ayrıca öğrenciler yüksek düzey sorgulamada yetkin oldukları zaman diğer öğrenme alanlarında da spontane bir şekilde herhangi bir eğitim almadan iyi sorduklarını bulmuştur(King, 1994).

**Tablo 3**  
**Düşünmeye Yönelten Sorular**

<b>Düşünmeye yönelten sorular?</b>	<b>Ortaya çıkan düşünme becerisi</b>
.....bir örnek verin?	Uygulama
.....nasıl kullanılır?	Uygulama
.... olursa ne gibi bir sonucu ya da sonuçları olur?	Tahmin etme/hipotez
.... içinde saklı olan anlam(lar) ne(ler)dir?	Analiz/sonuç çıkarma
.....'nın güçlü ve zayıf yönleri nedir?	Analiz/sonuç çıkarma
.... ne ile bezerlik(ler) gösterir?	Belirleme ve anolojiler yaratma
.....konu hakkında daha önceden neler biliyoruz?	Önceki bilgiyi harekete geçirme
.... Nasıl bir etkisi olur?	Bağlantıların harekete geçmesi(nedensönuç)
Daha önceki öğrendiklerimiz ile ..... arasında nasıl bir bağ kurarız?	Önceki bilginin harekete geçmesi
.... Niçin olduğunu açıkla?	Analiz
..... nasıl olduğunu açıkla?	Analiz
..... anlamı nedir?	Analysis
.....niçin önemlidir?	Önem analizi
..... ile ..... arasındaki farklılık(lar) nedir?	Karşılaştırma
.... ile ..... arasındaki benzerlik(ler) nedir?	Karşılaştırma
....yı günlük yaşamımıza nasıl aktarırız?	Uygulama-Gerçek dünyaya
..... için karşıt fikir nedir?	Görüşü çürütme
En iyi ..... nedir? Niçin?	Değerlendirme ve kanıt sağlama
.... problem için olası çözüm(ler) nedir?	Fikirlerin sentezi
..... ile karşılaştır?	Karşılaştırma
.....nedeni hakkında neler düşünüyorsun?Niçin?	Bağlantıların analizi(neden_ sonuç)
Bu konu hakkında hem fikir misin değil misin?	Değerlendirme ve kanıt sağlama
Cevabımı destekleyecek kanıt nedir?	Değerlendirme ve kanıt sağlama

King(1994) tarafında hazırlanan bu sorular bir çok konu alanı içinde kullanılabilir.

Araştırmalar bu soruların öğretim süreci içinde kullanımının öğrencilerin kavrama ve hafıza düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırmalar ayrıca bu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiğini bulmuştur.

Eleştirel düşünme, bir kanıt ya da öneriyi değerlendirirken, o bilgiyi doğruladığı halde, ona karşı çıkan araştırma, inanış ve hareketleri mantıklı sebeplere dayanarak objektif olarak yargılama ve bunu yaparken düşünce tarzını da sorgulama ve izleme yeteneğidir. Eleştirel düşünceyi oluşturan temel özellikler şunlardır:

- Açıklık
- Uygunluk
- Kesinlik
- Tutarlılık
- Mantık
- Güçlü kanıtlara dayanma
- Sebep-sonuç ilişkisi
- Derinlik
- Esneklik
- Adalet

Genellikle eleştirel düşünme süreci şöyle işler:

- Gözlemler. Bir seri gözlemlerden:
- Çıkarımlar, Bunlardan da:
- Varsayımlar, Varsayımlardan:
- Kişisel sonuçlar, bu sonuçlara dayanarak:
- Tartışma ve karşı görüş, bunları diğer görüşlerle karşılaştırmak için de: eleştirel analiz kullanırız.



Eleştirel düşünme kavramını anlayan bir öğrenci:

- Geçerli ve geçersiz gözlem ve çıkarım arasındaki farkı anlayabilmeli,
- Objektif gözlem yapabilecek kararlılıkta olmalı ve yeterli kanıt toplayabilmeyi bilmeli,
- Okuduklarında gözlemledikleri ya da keşfettikleri bağlantı ve ilişkileri görebilmeli. Bunlardan dikkatli varsayımlar elde edebilmeli,
- Açık fikirli olmaya devam ederken kişisel kararlar oluşturabilmeli,
- Tartışma oluştururken bunların son kesin kararlar olmadığını ve bilimsel bir sürecin parçası olduğunun farkına varmalıdır.

### **1.1.8.Eleştirel Düşünme Önündeki Engeller**

İnsanın, kalıtsal olan özellikler dışındaki özellikleri, duyguları, geçirdiği yaşantılar sonucu öğrendiğini pek çok yazar vurgulamaktadır. Sağlıklı düşünebilme ya da sağlıksız düşünme çevre ile geçirilen etkileşimler sonucu oluşmaktadır. Bu durum sağlıklı düşünmenin önündeki engellerin iyi bilinmesini ve düşünme öğretiminde bunların dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Kişinin sadece kendi arzularını, ihtiyaçlarını ve duygularını düşünmesi, başkalarının ihtiyaçlarına veya haklarına duyarsız olması; olayları sadece kendi bakış açısından görmesi, başkalarının bakış açısını hesaba katmaması (Termbank, 2007) olarak tanımlanan benmerkezcilik (egosentrizm), çoğu yazar tarafından eleştirel düşünmeyi en derinden en yüzeysel her düzeyde etkileyen önemli bir engel olarak (Paul. 2001; Nosich, 2001; de Bono, 2006) ele alınmaktadır.

#### **1.1.8.1.Benmerkezci (Egosentrik) Düşünme**

Benmerkezci düşünme, insanların doğal yollarla başkalarının haklarını ve gereksinimlerini dikkate almadıkları, başkalarının bakış açılarını ya da kendi bakış açılarının sınırlılıklarını anlayamamaları gerçeğinden ortaya çıkmaktadır. İnsan kendi

benmerkezci çıkarlarım; bilgiyi benmerkezci bir şekilde kullanımını ve yorumlayışını; benmerkezci kavram ve fikirlerin kaynaklarım; benmerkezci düşünmenin sonuçlarını doğal yollarla fark edememektedir. Benmerkezci düşünme dünyanın dar bir özyarar perspektifinden görülmesinden kaynaklanmaktadır. Kişi, dünyayı doğal olarak kendisine yarar sağlayabileceği biçimde görmektedir (Paul, 2001). İçgüdüler, kişisel çıkarlar uygun olarak sürekli bir şekilde durumları ve insanları gerçeklikten saptırmaktadır ve aym zamanda bunların mantıklı olduğu düşünülmektedir. Düşünceler, ne kadar mantıksız olursa olsun, ne kadar yıkıcı olursa olsun benmerkezci bir perspektiften bakıldığında, düşüncelerin mantıklı olduğu sanılmaktadır (Paul,2001; Kirby, 2002)

**Tablo 4.****Benmerkezci Zihnin ve Benmerkezci Olmayan Zihnin Özellikleri**

<b>Benmerkezci Zihin</b>	<b>Benmerkezci Olmayan Zihin</b>
Kendi çıkarlarını başkalarının hakları, gereksinimleri ve istekleri pahasına sürdürür, rasyonel zihnin gelişimini engeller.	Kendi gereksinimlerini ve isteklerini gerçekleştirirken başkalarının gereksinimlerine ve isteklerine karşı saygı gösterir, kendini geliştirmek, öğrenmek, entelektüel gelişimi sağlamak için motivasyonludur.
Öz-onaylama için çabalar.	
Bencildir.	
Esnek olamaz (bencil çıkarlarına ulaşana kadar esnek olabilmesi dışında).	Esnektir, uyumludur. Doğru düşünen olmak için çabalar.
Global, fazla kapsamlı olumlu ve olumsuz genellemeler yapar.	Bilgiyi doğru yorumlamak için uğraşır.
Bilgiyi çarpıtır ve belirgin bilgiyi görmezden gelir.	Konuyla ilgili yararlı bütün bilgiler toplamak ve üzerinde düşünmek için uğraşır.
İstekleri karşılanmadığında olumsuz, amaca zararı dokunan duygularla tepki gösterir.	Durumlara karşı duygularını kontrol ederek rasyonelce tepki gösterir ve duygusal enerjisiyi doğru kullanır.

Paul ve Elder (2001)

### 1.1.8.2.Sosyomerkezci (Sosyosentrik) Düşünme

İnsan yaşamı çeşitli insan gruplarına üyeliği gerektirmektedir. Bunlar genellikle milliyet, kültür, meslek, din, aile, akran grubu gibi gruplardır. İnsan kendisini, dünyaya gelir gelmez bu tür grupların içinde bulmaktadır. Her grubun kendine ait sosyal tanımı ve bütün üyelerinin davranışlarına rehberlik eden, genellikle dile getirilmeyen kuralları bulunmaktadır. Çoğu insanın grubun kısıtlamalarına uyumu otomatik ve düşüncesizdir. Kişiler tarafından grup normları, inançları ve kimliği içselleştirilmektedir ve kişiler ne yaptıklarını mantıklı bir şekilde sorgulamaksızın, grubun kendilerinden beklediği gibi davranmaktadırlar.

Sosyo merkezci düşünme, benmerkezci düşünmenin grup düzeyine yükseltilmesidir. Her iki durum da ilkeleri gereği, doğal ve eleştirisiz bir dogmatizme sahiptir.

Paul (2001)'e göre, insanlar neye inanılacağı ya da neyin reddedileceğini belirlerken, düşünmede entelektüel ölçütleri kullanmak yerine, özmerkezli psikolojik ölçütleri kullanmaktadırlar. İnsan düşünmesinde genellikle kullanılan psikolojik ölçütler şunlardır:

"Bu doğru, çünkü ben buna inanıyorum." Temel benmerkezcilik

"Bu doğru, çünkü biz buna inanıyoruz." Temel sosyo merkezcilik

"Bu doğru, çünkü ben buna inanmak istiyorum." Temel istek gerçekleşmesi

"Bu doğru, çünkü biz buna inanmak istiyoruz."

"Bu doğru, çünkü ben her zaman buna inandım." Temel özgeçerlik

"Bu doğru, çünkü biz her zaman buna inandık."

"Bu doğru, çünkü buna inanmak kişisel çıkarlarıma uyuyor." Temel bencillik

"Bu doğru, çünkü buna inanmak grup çıkarlarımıza uyuyor."(Paul ve Elder, 2001)

Kirby (2002), sağlıklı düşünme önündeki engelleri çevresel ve psikolojik engeller olarak ele almaktadır.

### **1.1.8.3.Çevre**

İnsanın nerede ve nasıl yetiştiği, iyimser ya da karamsar; muhafazakar ya da liberal; ateist ya da teist; idealist, realist olmasını belirlemektedir. Yetiştirilme tarzı düşüncelerle yüzleşmeyi engelleyen korkuları şekillendirmektedir. Düşünceleri savunmak için harekete geçiren benliği ve düşünceleri çarpıtan duyguları biçimlendirmektedir. Bu ve başka yollarla kişinin psikolojik dünyası kalıtsal ve kültürel etkenlerle şekillenmektedir. Kültürün çok farklı kaynakları ve etkileri bulunmaktadır. En önemli etkilerden biri içinde büyüdüğümüz aile, çalıştığımız işyeri, yaşadığımız bölge veya kent ve dindir (Kirby,2001).

### **1.1.8.4.Benlik**

Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin temeli olan açık fikirlilik kişinin yetiştiği, yaşadığı kültürden oldukça etkilenmektedir. Sağlıklı düşünmeyi engelleyen ve sağlıklı düşünmek için baş edilmesi gereken diğer engellerden bir tanesi de benliktir. Benlik kişinin kendisine bakışıdır. Kişinin kendisini olumsuz görmesinde sağlıklı bir benlik, kişinin kendisini değerli bulmasında olumlu ve sağlıklı bir benlik etkili olmaktadır (Kirby, 2001).

### **1.1.8.5.Ego Savunmaları**

Kişinin kendisini kaygı, suçluluk gibi olumsuz duygulardan korumak için kullandığı gerçeği çarpıtan psikolojik baş etme stratejileridir. Bunlar inkar (yadsıma), yansıtma ve bahanedir.

### *İnkâr (Yadsıma)*

İnkâr, istenmeyen gerçekliği kabul etmeyi basit bir şekilde reddetmedir. İstenmeyen gerçeklik kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Örneğin, alkolik için içki içme bir problemdir. İnkardan dolayı çoğu alkolik içme davranışlarıyla ilgili eleştirel düşünememektedir. Kişi hoş olmayan gerçekliği bilinçten saklamak için kendisini gerçeklikten uzaklaştırır. Bu durum hakkında nesnel düşünme becerisi ile kişinin kendisi ve başkaları için iyi olacak şekilde mantıklı kararlar alma becerisine ket vurur.

### *Yansıtma*

Kişinin kendisiyle ilgili kabul edemediği ve farkında olamadığı durumları başkalarında görmeyi kapsayan savunma mekanizmasıdır. Kişi başkalarına karşı düşmancaysa, başkalarının kendisine karşı düşmanca olduğuna inanabilmektedir. Kendimizde kabul edemediğimiz kendi yetersizliğimizi ve hilekarlığımızı başkalarında görebiliriz. Başkalarını oldukları gibi değil, kendi olduğumuz gibi görürüz. Kendimizle ve başkalarıyla ilgili düşüncelerimiz bu nedenlerle yansıtmalara tutunduğumuzda oldukça çarpıtılır. Kendimizle, başkalarıyla ve sosyal durumumuzla ilgili düşünme becerimiz engellenmektedir.

### *Bahane*

Savunma mekanizmalarından bahane bulmak, sağlıklı düşünmenin belki de en büyük ket vurucusudur. Bahane bulma, öz-yarar ya da kabul edilemeyen dürtüler tarafından yönlendirilen davranışları doğrulamak için çalışan çarpıtılmış düşünmedir. Bu, kişiyi kötü duygulardan korumaktadır. Örneğin, bencil güdüleri şerefli olanlara çevirme. Öz olarak, bahane kişinin kendi davranışlarının gerçek nedenleri hakkında, kendi kendisine yalan söylemesidir ve bu yalana kendisini korumak için inanmasıdır.

### **1.1.8.6.Öz-yarar Eğilimleri**

Eğer dürtüler olumluysa, onların mantıklı kılınması gerekmez. Fakat bazen iyi dürtülere rağmen, özsaygıyı tehdit eden, istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir.

Başkalarının eylemleri kişinin özsaygısını tehdit edebilmektedir. Bu tür ego tehdit edici durumlar, öz-yarar eğilimleri diye adlandırılan bilişsel eğilimlere yönlendirir. Bunlar öz-saygıyı koruyan ya da yükselten, düşünmede ve algıdaki eğilimlerdir. Maslow (1954)'a göre, bu nedenle çoğu insan, kendisi ile ilgili olumlu duyguları korumak ve güçlendirmek için görmeye gereksinim duyduklarını ve görmeyi istediklerini görmektedir.

Öz-yarar eğiliminin bir yönü de hataların dışsal etkenlere yüklenmesi, başarılarından gurur duyulması eğilimidir.

Ruhsal sağlığın sağlanması için ego savunmalarının ve öz-yarar eğilimlerinin azalması gerekmektedir. Kişi kendisini hatalarıyla birlikte kabul edebildiğinde, eksikleri yerine kendisinin değerli olduğuna dair bir algıya sahip olduğunda kendisini korumak için bastırmaya, inkara ya da olumsuz atıflarda bulunmaya gereksinim duymayacaktır.

#### **1.1.8.7.Beklentilerin ve Şemaların Rolü**

İnsan çevresi hakkında sadece görmek istediği ve görmeye gereksinim duyduğu şeyler doğrultusunda düşünme eğilimi göstermemektedir. Aynı zamanda görmeyi beklediği şeyler açısından düşünme eğilimindedir. Başkaları ve durumlar hakkında da oluşturulan görüşlere bağlı olarak algılama ve düşünme eğilimindedir. Kişinin zihninde geçirdiği yaşantılar sonucu oluşturulan bu görüşler şema olarak adlandırılmaktadır. Genellikle, gerçek, var olan şemayla uygun olması için çarpıtılmaktadır ya da başkalarının davranışlarının ve görüşlerinin, sadece bunlara ilişkin var olan şemalara uyumlu olan yanları fark edilmektedir. Diğer bir deyişle, insan gerçeklerle şemaları uzlaştırmak için algısını ve görüşlerini değiştirmeye isteksizdir, bunun yerine gözlemlerini ve düşünmesini var olan şemalara uydurma yolunu tercih etmektedir.

### 1.1.9.Eleştirel Düşünme Eğitimi

Landa'ya (1999) göre düşünmeyi öğretmek ve öğrenmenin eğitimsel faydaları aşağıda sıralanmaktadır:

- 1.Öğrencileri, disiplinler arası herhangi bir içeriğe ait bilgiyi elde edecek, yönetecek ve uygulayacak zihinsel araçlarla donatır.
- 2.Bir defa öğretildikten sonra herhangi bir alana özel bilginin nasıl elde edileceği, yönetileceği ve uygulanacağını tekrar öğretilmesine gerek kalmaz.
- 3.Benzer becerilerin tekrar öğretilmesine gerek kalmayacağı için eğitimde büyük bir zaman kazancı sağlar, dolayısıyla eğitimde verimlilik artar.
- 4.Elde edilen bilgi ve becerinin kalitesi artar.
- 5.Öğretme ve öğrenme süreçlerindeki zorlukları ciddi şekilde azaltır.
- 6.Öğrencilerin yanlış anlamalarını ve eğitim ortamlarında öğrencilerin yaptığı hataları azaltır ve bunların tekrarlanma oranlarını düşürür.
- 7.Yüzeysel değil, derinlemesine öğrenme sağlar.
- 8.Öğrenciler, herhangi bir özel alana ait olmaksızın bilginin genel yapısını anlayacakları için disiplinler arası düşünmeyi öğrenirler.

Eleştirel düşünme becerilerinin eğitimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu konuda farklı yaklaşımların varlığı göze çarpmaktadır. Örneğin, Brandt (1985) düşünme becerileri eğitiminin "düşünme öğretimi", "düşünmeyi öğretme" ve "düşünmeyle ilgili öğretim" olmak üzere üç temel öğesinin bulunduğunu belirtmektedir. Brandt'ın sözünü ettiği bu üç temel öğeden düşünme öğretimi, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamına gelmektedir. Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesidir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir. Düşünmeyle ilgili öğretimin üç bileşeni vardır. Bunlar:

**a.Bilişsel süreçlerin öğretilmesi:** Eğitimin bu kısmı, nasıl düşündüğümüz, belleğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle ilgilidir.



**b.Düşünmenin bilincinde olma:** Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir.

**c.Epistemik biliş:** Epistemik biliş, bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin "Bilim adamlarının düşünme süreci sanatçıların düşünme sürecinden hangi açılardan farklıdır?", "Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?" gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri her yaştaki bireylere kazandırılacak becerilerdir. Ancak her yaştan bireye bu becerilerin kazandırılması birbirinden farklı sıra izlemektedir. Örneğin; Presseisen'e göre (1985; akt. Kürüm 2002:32), ilköğretim birinci kademesinde önemli olan beceri öğretmek iken, zihinsel gelişime bağlı olarak, ilköğretim ikinci kademe ve orta öğretim düzeyinde daha karmaşık becerilerin öğretilmesi uygun olur.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi; Ruggiero (1988), Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990), Resnick (1987), Paurker (1987), Kazancı (1989), De Bono (1993), Uysal (1998), Kökdemir (1999; akt. Kürüm 2002: 54), Munzur (1999), Sahinel (2001), Akınoğlu (2001) gibi birçok araştırmacı tarafından çalışılmıştır.

Yapılan alan yazın incelemesinde eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili yaygın olarak kabul gören durum:

### **1.9.1. Eleştirel Düşünmenin Konu Temelli Öğretilmesi:**

Öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri ileriki yaşamlarında kullanabilmeleri için bazı araştırmacılara göre eleştirel düşünme becerileri bütün ders programlarına yayılarak, yani konu temelli öğretilmelidir. Buna göre eleştirel düşünme becerileri tek ders ya da konuya bağlı olmamalıdır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi için, beceriler, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri vb.

konu alanlarına transfer edilerek ve bu transferler öğretim planlarına yansıtılarak yapılabilir.

Bazı araştırmacılar, eleştirel düşünme becerilerinin konu temelli öğretilmesinin, bir derste öğretilmesinden daha yararlı olacağını öne sürerek; becerilerin gerçek hayatta daha kolay kullanılmasına yarayacağını iddia etmişlerdir. Bu becerilerin tek derste verilmesi yerine daha uzun ve yoğun bir çaba gerektirdiği söylenmektedir.

Sahinel (2002:51) bir konu alanını öğrenme öğretme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden yararlanmayı hedef alan ve bu doğrultuda tasarlanan bir öğretim programının uygulamaya koyulabilmesi için aşağıda listelenen stratejiler ve etkinliklerin işe koşulması gerektiğini ifade etmiştir:

- Doğru soruyu sorma
- Yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma
- Olgu, görüş ve nedenleri ile desteklenen usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
- Sınıf içinde değerlendirme teknikleri
- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Örnek olay/Tartışma
- Diyaloglar

### **1.9.2 Eleştirel Düşünmenin Beceri Temelli Öğretilmesi**

Eleştirel düşünmenin özel bir kurs şeklinde düzenlenerek öğretilmesi üzerinde durulur. Eleştirel düşünme konu temelli öğretilirse, öğrencilerin konulara yoğunlaşacaklarından eleştirel düşünme becerilerini öğrenemeyecekleri iddia edilir.

Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinde hazırlanmış çeşitli programlar bulunmaktadır. Bunlar:

### **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği:**

De Bono (1999) 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 anlamları aşağıdaki gibidir:

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

**Kırmızı Şapka:** Tutkular ve duygular, sezgiler

**Siyah Şapka :** Olumsuz yargılar, karamsarlık

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

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

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

### **Fuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı:**

Reuven Fuerstein tarafından, akademik öğrenme ve başarı için önemli olan kavrama fonksiyonlarını arttırmak üzere hazırlanmış bir programdır. Program 14 etkinlikten ve bir öğretmen rehberliğinden oluşmaktadır. Öğretmen aracı konumdadır. Program belli bir konudan bağımsızdır, akademik okul konuları ve yaşam becerileri arasında bir köprü oluşturmak amacıyla oluşturulmuştur. (Özübek 2002)

**Cort Düşünme Programı: De Bono (1993) tarafından geliştirilen bu program,**

- Her yaşta öğrenciyi motive etmeye 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,
- Başarma yeteneklerine güvenmeye özendirir.

Cort düşünme programı, 6 bölümden meydana gelir: Genişletme, organizasyon, etkileşim, yaratıcılık, bilgi-duygu ve tepki.

### **1.1.10.Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenlerin Sorumlulukları**

Eleştirel düşünmeyi öğretmede en önemli faktör öğretmendir. Eleştirel düşünme becerilerine dayalı iyi hazırlanmış planlar, metinler, kitaplar vb. araç ve gereçler öğretmenin elinde verimlilik, başarı arz eder ya da etmez. Bu nedenle düşünme öğretiminde iyi yetmiş öğretmenlerin ayrı bir önemi vardır. Eleştirel düşünmeyi öğretecek olan bir öğretmenin her seyden önce, sabırlı, ön yargılarından arınmış, alternatifli düşünen, yeniliklere açık olması gerekir.

Munzur (1999:63-64) eleştirel düşünmeyi öğretirken öğretmenlerin öğrencilerini öncelikli olarak hangi alanlarda ve nasıl teşvik edebilecekleriyle ilgili olarak aşağıdakileri sıralamıştır:

- Öğrencilerde, yeni düşünceler üretmek için bir açıklık uyandırmak,
- Öğrencileri düşünce üretebileceklerine inandırmak,
- Öğrencilerin kısa, orta ve uzun vadeli planlar yapmalarını sağlamak,
- Öğrencilere azim aşlamak,
- Öğrencilere hatalardan ders almalarını öğretmek,
- Öğrencilere konu bilgisinin gerekliliğini kavratmak,
- Öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek,
- Öğrencilerde olumlu tutum gelişimini sağlamak,
- Öğrencilerin kendilerine olumlu telkinlerde bulunmalarını sağlamak,

- Öğrencilere sezgilerini kullanmalarını önermek,
- Öğrencilere bir konuda iyi olan diğer kişilere danışmanın önemini kavratmak,
- Öğrencilere dürüstlük aşılamak,
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek,
- Öğrencilerin yapacakları işi sevmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin enerjilerini kullanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin planlamaya ve çözümlmeye önem vermelerini sağlamaktır.

#### 1.1.11.Eleştirel Düşünme Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarını tespit etmeleri, sınıf içerisindeki uygulamalarının-etkinliklerinin sonuçlarını görmeleri açısından öğrencilerin eleştirel düşüncülerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu ölçme ve değerlendirmeyi sağlayacak araçlar, yöntemler de bu açıdan eğitimciler için kolaylık sağlamaktadır.

Delphi projesi sonucu ortaya çıkan Delphi Raporu' nda Facione (1990: 16–17), bir eleştirel düşünme değerlendirme stratejisi ya da aracının kapsam geçerliği, yapı geçerliği, güvenilirlik ve kurallara uygunluğunu şöyle açıklamaktadır:

**1. Kapsam Geçerliği:** Strateji ya da araç, eleştirel düşünmenin uygun bir kavramsallaştırılmasının ve eleştirel düşünme değerlendirme hedeflerinin açık bir kavranışı üzerine temellenmelidir.

**2. Yapı Geçerliği:** Kabul edilebilir eleştirel düşünme değerlendirmesinde her bir ödev ya da soru, iyi eleştirel düşünme temelinde doğru cevaplar veren ve zayıf ya da yetersiz eleştirel düşünme sonucu yetersiz ya da yanlış cevaplar veren öğrencileri değerlendirmelidir.

**3. Güvenirlik:** Kabul edilebilir eleştirel düşünme değerlendirmesinde her bir ödev ya da soru, bir madde üzerinde genellikle zayıf eleştirel düşünürlerden daha iyi olan iyi eleştirel düşünürleri değerlendirmelidir.

**4. Kurallara Uygunluk:** Eleştirel düşünme değerlendirmesi okuma yeteneğinin temelleri, spesifik alan bilgisi (açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı, durumsal düşünceler ya da teknik kelimelere aşinalık), yaşam tecrübesiyle ilgili cinsiyet ya da yaş, etnik ya da sosyoekonomik yapı, sosyal normlardaki farklılıklar ya da kültürel varsayımlardaki farklılıklar üzerine öğrencilerin avantajlı ya da dezavantajlı olmasını sağlamamalıdır.

Teoride verilen bir eleştirel düşünme becerisinde daha çok ya da daha az yeterli olma durumunu ya da ilgili eleştirel düşünme becerisinin bütünleştirilmiş uygulamasını yargılayabilen çeşitli yollar vardır. Bu yollardan biri, genellikle beceriyi uygun bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikler, işlemler ya da prosedürleri yerine getirirken kişiyi gözlemlemektir. Bu şekilde kişinin o konuda sahip olduğu genel becerinin düzeyiyle ilgili yargıda bulunulabilir. İkinci bir yol, bir takım kriterlere karşı verilen bir becerinin uygulanmasından elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır. Üçüncü yol kişileri, kişilerin beceriyi geçmişte, o anda ve daha sonra uygularken kullandıkları prosedür ve yargıları betimlemelerini anlamalarını sorgulamaktır. Dördüncü yol, bir görevi gerçekleştirme sonucu elde edilen bilgilerle konunun becerisini uygulamayla güçlü bir ilişkisi olan bir diğer görevin performans kriterlerini karşılaştırmaktır. Eleştirel düşünme değerlendirmesinin dört yolundan her biri, güçlü yanları kadar sınırlılıklara da sahiptir. Hangi yol kullanılırsa kullanılsın yapabildikleri ya da engellenmedikleri kadar becerilerini kullanma eğiliminde olan kişilerde tutumu besleyen değerlendirme şartlarını sağlamak önemlidir (Facione, 1990: 15).

Eleştirel düşünmenin ölçülmesinde en önemli nokta, eleştirel düşünmeyi ölçmenin amaçlarını bilmektir. Ennis (1993:180-181), eleştirel düşünmeyi ölçmenin amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme seviyesini belirlemek

2. Eleştirel düşünme güçleriyle ilgili öğrencilere dönüt vermek
3. Öğrencileri eleştirel düşünmede daha iyi olmaları için motive etmek
4. Öğretmenleri, eleştirel bir şekilde düşünmeyi öğretilerindeki başarılarıyla ilgili bilgilendirmek
5. Eleştirel düşünme öğretimi sorunları ve önemli noktaları ile ilgili araştırmalar yapmak

Eleştirel düşünmenin ölçülmesiyle ilgili yurt dışında bir çok çalışma yapılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında eleştirel düşünme ile ilgili ölçek hazırlama çalışmaları devam etmektedir. Fakat ilköğretim çağındaki öğrenciler için eleştirel düşünme becerilerini ölçme aracı bulunmamaktadır.

Çok sayıda ve çeşitte tanıma, beceri sınıflamasına tabi tutulan eleştirel düşünmenin doğal olarak ölçülmesinde de çok sayıda araç kullanılmaktadır. Kazancı (1979: 71–73)'nın aktardığına göre eleştirel düşünmenin ölçülmesi ile ilgili ilk çalışma, W. H. Burton tarafından 1939 yılında matematik öğretiminde yapılmıştır. 1952 yılında da M. A. Burmester tarafından fen öğretiminde eleştirel düşünmenin ölçülmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Eleştirel düşünmeyi ölçmede ve değerlendirmede kullanılan standart testler şunlardır:

**1. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal):** İlk olarak 1930'ların sonunda Goodwin Watson ve Edward Maynard Glaser tarafından geliştirilen ve 1980'de gözden geçirilip düzeltilen Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi, en eski ve belki de en çok kullanılan eleştirel düşünme testidir. Test, lise ve kolej öğrencilerini hedeflemekle birlikte ortaokul öğrencileri için de kullanılabilir. Test, iki paralel form şeklindedir ve beş alt testte toplam 80 çoktan seçmeli soruyu içermektedir. Alt testler çıkarım, varsayımların farkına varma, tümdengelimle sonuç çıkarma, yorumlama ve argümanların değerlendirilmesini içerir.

**2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi -X Formu ve Z Formu- (Cornell Critical Thinking Test –Form X and Form Z):** Test, Robert Ennis ve Jason

Millman (1985) tarafından oluşturulmuştur. X düzeyi test, temel eğitim 4. sınıftan üniversiteye kadar kullanılabilir niteliktedir. Test, 71 çoktan seçmeli madde ve tümevarım yoluyla çıkarım yapma, kaynakların ve gözlemin güvenilirliği, tümdengelimle sonuç çıkarma ve varsayım teşhisi olmak üzere dört bölümden oluşur. Z düzeyi test ise ortaöğretim düzeyinden itibaren kullanılmaya elverişli olup 52 çoktan seçmeli madde ve tümdengelimle sonuç çıkarma, anlamlandırma, güvenilirlik, tümevarım yoluyla çıkarım yapma I, tümevarım yoluyla çıkarım yapma II, tanımlama ve belirtilmemiş sebepler ve varsayım teşhisi olmak üzere yedi bölümden oluşur.

**3. New Jersey Muhakeme-Akıl Yürütme Becerileri Testi (New Jersey Test Of Reasoning Skills):** Virginia Shipman tarafından geliştirilmiştir. Dördüncü sınıftan kolej düzeyine kadar olan öğrencileri hedefler. Testi oluşturan 50 çoktan seçmeli maddenin yaklaşık yarısı tümdengelimle sonuç çıkarma üzerinedir.

**4. Ross Üst Düzey Bilişsel Süreçler Testi (Ross Test Of Higher Cognitive Processes):** Ross ve Ross (1976) tarafından oluşturulan ve 105 çoktan seçmeli maddeden oluşan bu testin analoglar, tümdengelimli muhakeme, eksik öncüller, soyut ilişkiler, ardışık sentez, sorgulama stratejileri, ilgili-ilgisiz bilginin analizi ve niteliklerin analizi olmak üzere yedi bölümü vardır.

**5. Araştırma Becerileri Testi (Test Of Enquiry Skills):** Fraser tarafından geliştirilen test, 7. sınıftan 10. sınıfa kadar olan öğrenciler içindir. Toplam 87 madde içeren testin referans materyalleri (içerik tablosu, indeks ve kütüphane kullanımı gibi) kullanma, bilgiyi (ölçekler, ortalamalar, yüzdeler, oranlar, çizelgeler, tablolar ve grafikler gibi) işleme ve yorumlama ve bilimde eleştirel düşünme (okumanın, deneysel prosedür desenlerinin, sonuçların ve genellemelerin kavranması gibi) olmak üzere üç bölümü vardır.

**6. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test):** 7. sınıftan kolej düzeyine kadar olan öğrenciler için geçerli olan testte bireylere Moorburg Gazetesi editörüne yazılan hayali bir mektup verilir. Sekiz paragraftan oluşan mektupta yazar, Moorburg caddelerine gece park etmenin



engellenmesini tartışır. Testi alan bireylerin görevi, yazarın her bir paragrafındaki düşüncelerini ve bir bütün olarak mektubun değerlendirmesini yazarak yapmaktır. Test, bireylerin bir argümanın değerini ortaya koyma ve eleştirel düşünmede yaratıcı bir boyut olan bir argümana yanıt yazmayı şekillendirme yeteneğini değerlendirmeye yardım etmeyi amaçlamaktadır. Test bir noktayı yakalamak, sebepleri ve varsayımları görmek, bir kişinin bakış açısını ifade etmek, iyi sebepler sunmak, farklı olasılıkları görmek, yanıtlamak ya da yersiz, dolambaçlı, kaçamaklı konuşmaktan kaçınmak, genellemeleri tersine çevirme ve ikna etmek için duygusal dil kullanma gibi eleştirel düşünme yeterliklerinin bir listesini içerir.

**7. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (California Critical Thinking Skills Test):** Facione (1990) tarafından geliştirilen test, Delphi Paneli' nin ortaya koyduğu eleştirel düşünmenin kavramsal tanımını kullanır. 34 çoktan seçmeli maddeden oluşan test, kolej öğrencileri, lisansüstü öğrencileri ve yetişkin profesyonelleri hedefler. Test analiz, değerlendirme, çıkarım, tümevarım yoluyla muhakeme ve tümdengelim yoluyla muhakeme olmak üzere beş alt bölümden oluşur.

**8. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (The California Critical Thinking Disposition Inventory):** Eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeyi hedefler. Test gerçeği araştırma, açık fikirlilik, analitik olma, sistematik olma, kendine güvenme, meraklılık ve bilişsel olgunluk olmak üzere yedi alt bölümden oluşur ve bu bölümler kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiştir. Test, “Kesinlikle katılıyorum” dan “kesinlikle katılmıyorum” a kadar altılı likert dereceleme ölçeğinin kullanıldığı 75 maddeden oluşur.

**9. Holistik Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği (Holistic Critical Thinking Scoring Rubric):** Bu test eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin her ikisini de ölçebilen özellikleri kapsar. Test ayrıca Delphi Uzmanlarının konsensüs eleştirel düşünme kavramsallaştırmasını da temel alır. Bu testler incelendiğinde tamamının herhangi bir alanı (sosyal bilgiler, matematik vb.) içermediği, çoğunluğunun da en azından orta öğretim ve yüksek öğretim öğrencileri için

kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca testlerin eleştirel düşünme boyutu olarak ölçtükleri beceriler ve eğilimler de farklıdır.

## **1.2. Yaratıcı Düşünme**

### **1.2.1. Yaratıcılık Nedir?**

İnsanın en önemli etkinliklerinden biri, zihinsel yeteneklerini yeni bir ürün yaratmak amacıyla kullanmasıdır. Bu nedenle birçok bilim insanı ve sanatçı, yaratıcılığın önemi üzerinde durmakta ve birçok eğitimci de öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini nasıl artırabilecekleri konusunda çalışmalar yapmaktadırlar.

Yaratıcılık kavramının açık ve kesin bir tanımı yapılamamaktadır. Bazılarına göre yaratıcılık bir süreç, bazılarına göre ise bir üründür. Ancak yaratıcılık kavramı üzerinde bilim insanlarınınca üzerinde uzlaşılan ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu ya da gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir. Aşağıda yaratıcılık kavramı üzerine yapılmış olan tanımlar bulunmaktadır.

Yaratıcılık mevcut bilgilerin aralarındaki ilişkilerden yararlanarak yeni bilgiler üretmedir (Soylu, 2004).

Yaratıcılık; tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varolan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir(San 1979: 177).

Torrance'a göre yaratıcılık sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirmelerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koymadır(Aktaran Sungur 1992:20).

Yaratıcılık, hiç kimsenin görmediklerini görmek, hiç kimsenin duymadıklarını duymak, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünmek ve hiç kimsenin cesaret etmediklerini yapmak demektir (Sylvan 1997).

Lowenfeld (1959)'e göre yaratıcılık, bireylerin değişken miktarlarda sahip oldukları ve durumlara bağlı olarak az çok ortaya çıkmaya elverişli bir özelliktir ve kendini göstermek için uygun koşullar gerektiren kişisel bir potansiyel güçtür. (Rouquette, 1992:14).

Corbusier'e (1920) göre yaratıcılık "sabırlı bir araştırmadır (aktaran, Gökaydın, 1998:1).

Ausubel'e (1964) göre yaratıcılık "daha önce yapılmayanı yapmaktır ve çok az sayıda kişi tarafından sahip olunan bir nitelik ve yetenektir" (İşler ve Bilgin, 2002: 135).

Erika (1974)'e göre yaratıcılık, daha önce kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünüş seması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir" demektedir (aktaran, San,1993: 72).

Yaratıcılık varolan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırmak ve yeni düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyene yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulmaktır(Rıza 200:6).

Yaratıcılık, bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcı yeti insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. Son elli yıldır, üzerinde ciddi bilimsel çalışmalar yapılan yaratıcı

düşünce, bireyde varlığı ödüllendirilen ve eksikliği halinde de geliştirilmesi için özel eğitim programları uygulanan bilişsel bir yetenektir (Aslan, 2002:327).

Yaratıcılık, "Bilinen şeyleri icatları konstrüksüyonları yeni bir biçimde, kullanmak birbirleriyle şimdiye kadar olduğundan başka bir biçimde birleştirmektir. (BODE, 1979 s.16)

Alışlagelmişin dışında yaratıcı düşünen bireyler doğal olarak, normal düşünen bir insandan farklı niteliklere sahip olmalıdır. Yaratıcı düşünenler diğer bireylere göre daha esnekler ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlarlar, daha dikkatlidirler, başkalarının değer verdiği şeyleri görürler ve bunlara değer verirler. Çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu ve duyarlıdır. Kendilerine güvenleri vardır ve kendilerinden emindirler (Carin ve Sund, 1985). Yaratıcılık, bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinden biridir.

Boden'e (1994: 200) göre yaratıcılık, bir kişinin uzmanlar tarafından kabul edilen bilimsel, estetik, sosyal ve teknik değeri olan yeni fikirler, sezgiler, buluşlar veya ürünler ortaya çıkarmasıdır.

Amabile, (1993: 30–33)' e göre yaratıcılığın uzlaşmacı ve kavramsal tanımları şöyle yapılmaktadır:

- **Uzlaşmacı yaklaşım:** Bir ürün veya çözüm, uygun gözlemcilerin, bağımsız olarak yaratıcı olduğunu kabul ettikleri ölçüde yaratıcıdır. Yaratıcılık, nitelikli ürünler veya çözümler olarak görülebilir.

- **Kavramsal Yaklaşım:** Bir ürün veya çözüm iki şekilde yaratıcı olarak değerlendirilebilir. Bunlar;

1. Eldeki probleme uygun, yararlı ve değerli çözümler verdiğinde olur.
2. Eldeki problem mantıksal olmaktan çok saçaklı olduğunda gözlenir

Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda

yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılık; öğrenilmiş davranışlar değildir. Öğrenilmiş davranışlar olmadığından yaratıcılığı çocuklarda gözlemlemek daha kolaydır. Çocuklar kendisini yaratma eylemine itecek istence farkında olmadan sahiptir. Hayal gücü, duygu ve düşünceleri, içten gelen motivasyonla birleşir ve düşüncelerini özgürce ifade ederler (Özden, 1993).

Torrance, (1965:5-6)'a göre yaratıcılık aşağıdaki düzeylerden meydana gelir. Bu düzeyler.

a) **Anlamlı Yaratıcılık:** Öğrencilerin doğal çizimlerinde olduğu gibi, ürünlerin kalitesinin, orijinalliğinin ve becerilerin birbirlerinden bağımsız olduğu yaratıcılık türüdür. Yani ortaya konan ürün, öne çıkan yönü ile değer kazanır.

b) **Üretken Yaratıcılık:** Ürünler için teknikler geliştirmek, esnek kontrol ve sınırlama eğiliminin olduğu artistik ve bilimsel ürünlerdir. Daha çok güzel sanat dallarında ortaya konan ürünleri kapsar.

c) **Özgün Yaratıcılık:** Materyal, metot ve tekniklerle ortaya çıkan becerilere sahip mucitler, araştırmacılar ve kâşiflerin yaratıcılıklarıdır. Bilim adamları ve yaşanılan döneme damgasını vuran insanları kapsar. Çünkü bu insanlar, çağdaşlarından farklı özelliklere sahiptirler ve bunu eserleriyle ortaya koyarlar.

d) **Yenilikçi Yaratıcılık:** Kavramsal becerileri içeren değişikliklerle gelişimdir. Bu düzeydeki yaratıcılık, başarıya veya başarısızlığa önem vermeden yeni ürünler ortaya koyma çabasını gösterenlerde görülür.

e) **Buluşçu (Emergentive) Yaratıcılık:** Yeni gelişmeler etrafında üstlenilen ve tamamen yeni olan prensiplerdir. Newton, Einstein, Galileo, Madam Curie gibi, kimsenin göremediğini görebilen ve yaptıklarıyla büyük etkileri olan kişilerde görülen yaratıcılık düzeyidir (Aktaran: Yaman, 2003: 70-71).

### 1.2.3. Yaratıcılığa ilişkin kuramlar

Yaratıcılık üzerine farklı bakış açıları vardır. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden bu yana, farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kavramının hala tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Tarihsel gelişim içerisinde kavramla ilgili olarak psikoanalitik, humanistik, gestaltçı, bilişsel ve karmaşık yaklaşımlarla değişik anlamlara gelecek tanımlamalar yapılmıştır (Demirci, 2000:5).

#### 1.2.3.1. Psikoanalitik kuram

Bu kuram, psikoanalizmin savunucusu olan psikologların görüşlerini kapsamaktadır. Freud, Kris, Kubie, Slochower, Mac Kinnon ve Jung, kurama katkısı olan isimlerdir. Psikoanalitik yaklaşıma göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar (Sönmez, 1992:145). Freud yaratıcılığı, kişinin karşı koyamadığı “libido” enerjisi ile bilinç altı arasındaki çatışmanın savunması olarak düşünür. Ona göre yaratıcı kişi yüceltme mekanizmasını harekete geçirerek, içgüdülerini toplumca kabul edilir biçimlerle ortaya koyar. Bu haliyle de gerçek dünya ile değil, daha çok fantezilerle ilgilidir (Storr, 1972’den aktaran, Çoban, 1999:45).

Freud’un kuramı, olgun insanda, yaratıcılığın ve normalliğin beraber gidip gitmediğini ya da birbirine zıt olup olmadığını kesinlikle açıklamaz. Bununla beraber Freud, son şıkka doğru bir eğilim göstermektedir. Gerçekte Freud, yaratıcılığı tüm insanlarda az çok bulunabilecek bir yetenek yerine, bilimsel olmayan birkaç alana yakıştırmaktadır. Bazı yazılarında, sanatı zevklenmek için türetilen bir güç olarak betimlemekte; sanatı ruhsal yönden olgunlaşmamış ve olgunlaşmak istemeyen yetişkinlerin önemsiz, anlamsız bir uğraşı olarak görmektedir (Yavuzer, 1989:54).

Psikoanalitik görüşte Slochower (1974), yaratıcı sürecin aşamalarını iki aşamada incelemiştir. Bilinçaltı ve esinlenmeyi ilk aşama olarak kabul etmiştir. Yaratıcı süreç bir düş, düşünem ya da derin düşünceye dalmada, herhangi bir yerde, bir

zamanda ortaya çıkabilmektedir. Simgencilik ve bilinç ötesini ikinci aşama olarak ele almıştır. Sanat ve kültürde yaratıcı süreci simgeye dönüştürme zorunludur. Simgencilik ve yaratıcılık işlevleri, yaratıcı süreç içerisinde bilinç altının rolüne bağlıdır. İnsanın simgencilik gereksinmesinin nedeni fiziksel yaşamda tam doyuma ulaşamamasından ileri gelir (Yavuzer, 1994).

Sungur (1992:47), psikoanalitik yaratıcılık kuramının gelişimine Freud'unkilerden çok E. Kris ve L.Kubie'nin görüşlerinin katkıda bulunduğunu belirtir. Kris'e göre yaratma süreci esinlenme ve zenginleştirme olmak üzere iki temel aşamadan geçer. Ona göre birinci aşamada ego geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine geri dönüşe izin vermek için düşünceler üzerindeki kontrolünü gevşetir. Bu yolla düşünme anında ortaya çıkan nötr enerji serbest kalarak, işlevsel bir zevke, oradan da kişiyi yaratıcılığa yöneltir. Psikoanalitik kuram, yaratıcılık kuramları arasında belki de en çok tartışılanı olmuştur. Yaratıcı düşünce süreci üzerine farklı bir bakış açısı kazandırması bir yana, ilgileri toplaması, tartışmaları attırması ve bu alana yönelik araştırmaları ötelemiş olması açısından büyük önem taşımaktadır.

### **1.2.3.2. Hümanistik Kuram**

Literatürde de yaygın olarak görülebilecek bir biçimde “insancıl kuram” olarak da geçen bu kuramı ortaya koyanlar Rogers ve Maslow'dur. Humanistik yaklaşıma göre yaratıcılık, yaratıcı bir süreci bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların yaşantılarındaki koşulları oluşturması olarak savunmaktadır (Sungur, 1992:51). Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin eşsizliği dışında gelişen bir karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantı koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. İyi ya da kötü yaratıcılığın olmadığını ekleyerek, ‘Bir insan acıyı azaltmak için, diğeri daha katı bir işkence yöntemi bulmak için çalışır. Her ikisi de yaratıcı eylemlerdir, fakat toplumsal değerleri farklıdır’ demektedir (Sungur, 1992: 51). Rogers, psikoanalitikçi Freud'u şöyle eleştirmektedir: “Freud'a göre yaratıcılık, gerginliğin azaltılmasıdır. Fakat,

insan sadece rahatın peşinde değildir. Birey etkinliği ve çabadan gelen gerginliği de arar. Etkin olmak, keşfetmek, meydana çıkarmak, deneyim yapmaktır. İnsan gerginlikleri ve çatışmaları da aramaktadır. Normal insan bundan kaçınmamakta ve hatta bunların peşinden koşmakta, ancak bu şekilde mutlu olabilmektedir.” (Süzen, 1987). Rogers bireydeki bazı koşulların yaratıcılıkla bir arada bulunduğunu söylemektedir. Örneğin; deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu, elemanları ve kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi. Rogers, boş zamanlarımızda bile pasif ve toplu eğlence biçimlerini seçmekte olduğumuzu belirtmektedir. Rogers’a göre eğitim sistemi, okulu bitirmiş elemanlar yetiştirmekte, bilimsel alanlarda yararlı kuram geliştirip bunu denencelerle sınavanlardan çok, büyük bir kadro araştırma teknisyenliği yapmaktadır(Sungur, 1992).

Rogers’ın değindiği bu iki farklı yaratıcı tavırdaki en büyük ortak yan, özgünlük, yenilik ve kişiye has olma özelliklerinde yatmaktadır. O yaratıcılığı belirleyen iki koşulu X ve Y diye iki kategoride belirler:

X- Psikolojik güvenlidir ve onu da kendi içinde üçe ayırır: Birey eşsizdir ve değerlidir. Ona dışarıdan değerlendirmelere açık olmayan bir ortam sağlanmalıdır ve empatik anlayış gösterilmelidir.

Y’yi psikolojik özgürlük diye niteler ve bireyin içinde taşıdığı yaratıcılığı yargılardan uzak özgür kalabildiği durumlarda gerçekleştirebileceğini düşünür (Sungur, 1992: 53).

Abraham Maslow ise, çok sayıda deneklerle gerçekleştirdiği bilimsel çalışmalardan sonra, özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile, her insanda bulunan kendini gerçekleştirme tutkusunun bir sonucu olan yaratıcılığı ayırmıştır. Kendini gerçekleştiren kişi, olağanüstü esnek bir yapıya sahiptir, bu nedenle çelişkili kavramları kendi içinde barındırabilir ve insanlara hoşgörü ile yaklaşarak karmaşık yaşamı eğlenceli hale getirir (Arietti, 1976’dan aktaran, Çoban, 1999:48).

Yaratıcılıkta bireyin içsel bütünlüğü önemlidir. İnsanın her etkinliğinde, onun bireyselliği sezilebilir. Kendini gerçekleştirme isteği duyan insan, yaratıcı çaba



ile buna ulaşabilir (Çoban, 1999: 49). Maslow, yaratıcı bireylerin kendilerini diğer bireylere göre daha çok kabullenmiş, davranışları spontane, daha az denetimli, daha az planlı, daha kolay dışa açılabilen, daha az engellenme algılayan bireyler olarak nitelendirmektedir (Maslow, 1959'dan aktarımlı olarak Sungur, 1998'den aktaran, Çiftçi, 2002:21).

### 1.2.3.3. Çağrışım kuramı

Bu kuram yaratıcı düşüncüyü çağrışımlarla açıklamaya çalışmaktadır. Çağrışım kuramcılarına göre, fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturur. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Kuramın temelleri bazı kaynaklarda İngiliz ampirisistlerinden Hume ve Mill'e kadar dayandırılmaktadır (Sungur, 1992: 50). Çünkü onlar da her türlü bilginin temelini tecrübeye dayandırmakta, dolayısıyla da çağrışımın önemini vurgulamaktadırlar.

Mednick, uzak çağrışımlar testini geliştirmiştir. Mednick; bireyin yaratıcılığının onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Örneğin; "masa" denildiğinde düşük düzeyde yaratıcı insanlar büyük bir olasılıkla "sandalye" gibi kalıplaşmış tepkiler verir. Daha yaratıcı olanlar ise genel bir tepkide bulunabildikleri gibi aynı zamanda "su" gibi uzak tepkiler de gösterebilirler (Busse, 1980, Aktaran: Sungur, 1988). Mednick'e göre, yaratıcı çözüm şu üç süreç aracılığıyla başarılabilir:

**1. Olumlu Rastlantı:** İstenilen çağrışım elemanlarını bir rastlantı sonucu uyarıcılar yan yana düşürerek yaratıcı süreci oluştururlar. X ışınları veya penisilin gibi keşiflere götüren tesadüfî çağrışımlardır. Daha doğrusu belirli bir şeyi ararken beklenmeyen başka bir şeyi bulmaktır.

**2. Benzerlik:** Gerekli çağrışım elemanları, uyarıcıların ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinden ortaya çıkabilirler. Sözcüklerin yapı ve ritimlerinde ya da konu edilen nesnelere belirtmek için eşses, uyak gibi yaratıcı özelliklerden yararlanan yapıtlarda bunlar kolayca izlenebilmektedir.

**3. Aracılık:** Mednick'in yaratıcı çözüm için önerdiği üçüncü yol aracılıktır. Aracılıkta birbirleri ile uzaktan ilişkili olay ve olguların bir takım ortak özelliklerle birbirlerine bağlanması, uzlaştırma ve gerekli çağrışım elemanlarının ortak öğelerin aracılığı ile akla getirilmesi söz konusudur. Birbirleri ile çok uzaktan ilişkileri (çağrışım bağları) olan olayları, bazı ortak özellik ya da unsurlarını bularak birbirine bağlamak, birbirleri ile uzlaştırmadır. Çağrışım öğelerini bir araya getirerek dil simgelerini de içeren çeşitli simgelerin kullanımında bu yolun izlenmesi zorunludur (Vexliard,1966). Vexliard'a göre çağrışım kuramının eleştirel yönü, eski idea ve birikimlerle bağlantılı olarak düşünülmesidir. Oysa yaratıcılık yeteneği, alışılmıştan ve mevcut bağlantılardan koparak, spontan ve yaratıcı bir edimle yeni bileşimler kurar. Yaratıcı edim, özgün bir ürün meydana getirmekle kalmayıp, bilinen bir şeye indirgenemeyen, eski malzeme ile yeniden kurulamayan bir şeyler meydana getirir (Sarı, 1998).

Mednick'in yaratıcı düşünceye erişmek üzere önerdiği yukarıda açıklanan üç yoluna ilişkin görüşleri, onun yaratıcılıkta bireysel farklılıkları önemsemediğini düşündürmemelidir. Aksine o, bireyin dağarcığında gerekli çağrışım öğeleri bulunmazsa, yaratıcı çözüme ulaşmanın ne denli zor olacağını önemle vurgulamaktadır (Çoban, 1999: 52). Mednick'in bu görüşünü, bilgi ve deneyimlerin kişinin yaratıcı düşünce potansiyelini arttırdığı yönünde yorumlanabilir. Alanında derinleşen kişilerin daha yaratıcı bireyler oldukları ve yaratıcılık için kesin olarak bilgilenecek gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu anlamda, yaratıcılık için önerilen son çağrışım yolu da oldukça tutarlı görünmektedir.

#### **1.2.3.4. Gestalt kuramı**

Gestalt psikolojisi, nesnelerin, varlıkların, kavramların bir bütün olarak algılanmasıyla ilgilenir. Gestaltçı yaklaşıma göre yaratıcılık, özgün bir probleme yönelik çözüm yolu alternatiflerini bulup en uygun olanını biçimlendiren bir düşüncedir. Problem çözmede alışagelmedik kullanım yollarının bulunması söz konusudur (Çelen, 1999:144). Başka alanlardaki fikirleri ile de gündemde olan Gestaltçı psikologlar, yaratıcılık terimi yerine “üretken düşünce” ve “sorun çözme”

kavramlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu kurama katkı sağlayan isimlerin basında Koffka, Köhler ve Wertheimer gelir. Gestaltçılar, düşünme temelini ayrı ayrı tepki çağrışım zincirlerinden oluştuğu fikrine karşı çıkarlar. Onlara göre kişi problem durumuna bir bütün olarak tepki vermekte ve problemin tüm yapısını fark ederek, yapının parçalarını yeni bir organik bütün ortaya koymak üzere kavramaktadır (Çiftçi, 2002:23). Gestaltçı bakış açısı, yaratıcı düşünceyi geliştirme amacı ile değilse de, öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünceleriyle uzun yıllar ülkemizde de kabul görmüş ve eğitim sistemimiz, özellikle ilköğretim aşamasında Gestaltçı bir yapıya dayalı olarak kurgulanmıştır.

Gestaltçılar daha ziyade yaratıcılık yerine “Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar. Wertheimer, yaratıcı üretken düşünce biçimini sürekli ve devamlı kullananları toplumun üstün yetenekli kişileri olarak tanımlamaktadır. Bu kişiler olayların esasını ararlar ve yapısal gerçeklere yöneliktirler. Düşünce de zihinsel yetenekleri merkezileştirip, yeniden örgütlerler ve tekrar merkezileştirirler (Aslan, 2002). Wertheimer, yaratıcı düşünmenin yalnız zihinsel problemlere özgü olmadığını, toplumsal ilişkilerde de geçerli olduğunu belirtir (Genç, 2000). Gestaltçılara göre, bir sorunun çözümü aranırken öğeler toplanmaz, düzenlenmez, adım adım da gitmez. Sorun, bir bütün içinde görülerek çözüme ulaştırılır. Ya da sorun tamamlanması gereken, tamam olmayan bir bütün olarak görülür. Çözüm içten bir aydınlanma bir ışıklama ile elde edilir ve bu da basit öğelerin analiziyle kavranamaz (Sarı, 1998).

#### **1.2.3.5. Algı Kuramı**

Algısal yaratıcı süreç kuramını geliştiren Ernest Schachtel, yaratıcı olabilmek için güdülenmenin ve dış dünya ile ilişki kurmanın gerekliliğini savunmaktadır. Schachtel, “Metamorphosis” (1959) adlı kitabında, algıya dayalı bir yaratıcı süreç kuramı ortaya koymuştur. Ona göre yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye imkan sağlayan algısal bir açıklıktan doğar. Bu algısal eylem, güdülenme ile birlikte yürütülürse kişideki yaratıcılık gerçekleşebilir. Bu durum aynı zamanda geleneksel düşünme alışkanlığından da

kişiyi uzaklaştırır (Öztunç, 1999). Bu düşünceye göre yaratıcı bir tavır ortaya koymak için gereken güdülenme, dış dünya ile ilişki kurma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Yaratıcılık, bir objeye farklı görüş açılarından bakabilmeyi sağlayan algısal bir açıklıktan doğmaktadır. Bu algısal eylem geleneksel kurallar ile sınırlandırılmayacağı için de yeterince özgür, bunun sonucu olarak da özgündür (Sungur, 1992: 50).

### **1.2.3.6. Bilişsel- Gelişimsel Yaratıcı Düşünme Kuramı:**

Bu kuramın geliştiricisi olan David Feldman, Piaget'in aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarı arasında bağ kurmuştur. Geliştirdiği bu kuramla Feldman, yaratıcılığı, Piaget'in aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak tanımlar. Feldman, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarıyı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürmüştür (Sungur, 1992). David Feldman, Piaget'in zihni gelişim basamakları ile yaratıcı başarı arasında aşağıdaki benzerlikleri bulmuştur:

1. Çözümüne tepki çoğu kez sürprizlerden birisidir.
2. Çözüm bir kez başarıldı mı açık ve anlaşılır görülür.
3. Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu olur.
4. Çözüm bir kere başarıldı mı önemi kalmaz olur ( Sungur, 1992).

Bilişsel-gelişimsel kuramcılardan olan Kelly'nin kişilik teorisinin felsefi temelini "yapısal değişkenler" oluşturur. İnsanlar kendi oluşturdukları kalıplarla "kişisel yapılar" adını verir. Yapı kişinin dünyayı yorumlamasını ve inşaa etmesini sağlayan düşünceler grubudur. Yapılar, yaşadığımız deneyimlerimizi tanımladığımız, dünyayı organize etmemize ve sınıflandırmamıza yarayan cümlelerdir. Burada önemli olan kişinin olayları anlama ve yorumlamasıdır. Bu kuramla ilgili bir başka kavram da şemalardır. Bu kavram Piaget'in geleneksel bilişinden, düşüncelerin gelişmesinden kaynaklanmaktadır. Çalışmasında kişiler arası şema kavramını, kişinin kendisi ve diğerleri arasındaki ilişkiyle genelleştirerek sunmaktadır (Aslan, 2002).

### 1.2.3.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı

Karmaşık kuramcılardan Jaques Hadamard ve Graham Wallas, yaratıcı süreçte dört önemli dönem ileri sürmektedir. Bu dönemler şunlardır:

1. Hazırlık Dönemi: Bir soruna bilinçli, sistematik ve mantıksal yaklaşımı içerir (Sungur, 1994).

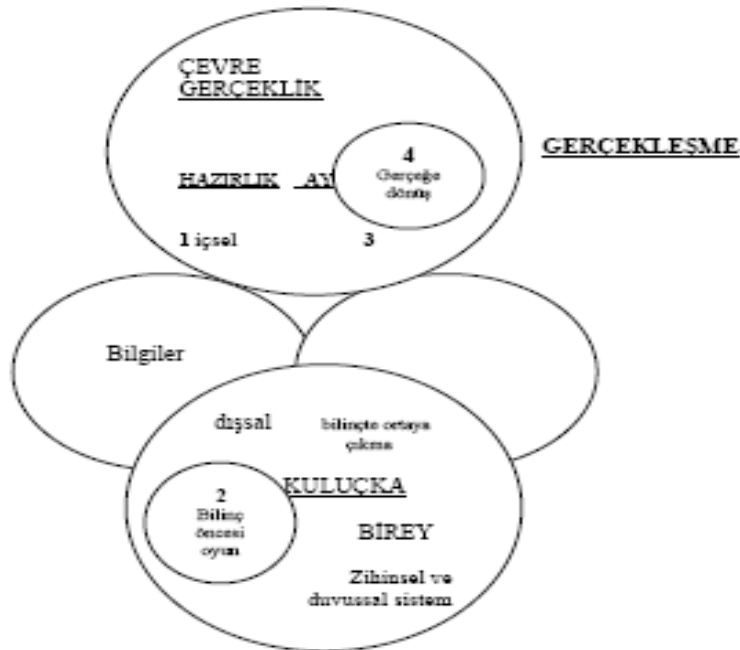
2. Kuluçka Dönemi: Hazırlık safhasını takip eder. Bilinç kontrolü bulunmadığından yeni sentezler ve orijinal bazı görüşler ortaya çıkar.

3. Aydınlanma Dönemi: Çözüm kişinin zihninde canlanır ve bir önceki dönemdeki bilgilerle eldeki bilgiler arasında sentezler yaparak çözümün bulunduğu dönemdir.

4. Sonuçların Doğrulanması: Bilinçli ve akılcı bir dönemdir. Daha önce bulunan çözümlerin aksaklıkları giderilip, doğrulukları tekrar gözden geçirilir (Hilgard, Atkins, 1967- Aktaran: Aslan, 1994).

#### Şekil 1.

#### Karmaşık Yaratıcı Düşünce Kuramına Göre Yaratıcılığın Aşamaları (Sungur, 1992)



#### 1.2.4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme süreci, insan beyninin sonsuz sayıda düşünce, kombinasyon ve bağlantı yaratmasıyla oluşur. Bu durum şöyle gerçekleşir: Beyin kendisine ulaşan tüm uyarınları işler. Bütün bu uyarınlarla, oluşturulan kombinasyonlar, birbirleriyle ilişkilendirilir ve fikir ya da düşünce adı verilen yeni bağlantıları oluşturur (Dinç, 2000).

(Cropley, 2001:4–5)'e göre yaratıcı düşünmenin üç temel ögesi:

a) **Yenilik:** Benzerlerinden kesin çizgilerle ayrılan bir fikir veya bir davranış sonucu ortaya çıkan yeni bir üründür.

b) **Etkileycilik:** Estetik, artistik veya manevî şeyler olabileceği gibi bir kazanç getiren veya yararı olan bir materyal de olabilir.

c) **Etik Uygunluk:** Yaratıcılık terimi bencillik, yıkıcılık, suç, acı veren şey veya zevkleri tanımlamak için kullanılmaz.

#### 1.2.5. Yaratıcı Düşünme Aşamaları

Literatürde yaratıcı düşünme konusunda yapılan çalışmalarda yazarlar arasında bir fikir birliği olmamakla birlikte, Wallas'ın ortaya koyduğu aşamalandırma eğitimciler ve teorisyenler tarafından genel bir kabul görür niteliktedir. Wallas'ın yaratıcı düşünme aşamaları dört adımdan oluşmaktadır.

1. Hazırlık
2. Kuluçka
3. Aydınlanma
4. İspat

Hazırlık aşamasında, problemin tanımlanması, verilerin toplanması, analizi, hipotezlerin sorgulanması, çözüm modelinin ve yapının ortaya konması süreçleri yer alır. Bu aşamada, yaratıcı etkinlikler için bir problemin önemli yönleri tanınmaya, öğrenilmeye başlanır. Özellikle bu problemle ilgili bilgiler canlandırılarak probleme ilişkin çeşitli hipotez ve teoremler arasındaki ilişkiler incelenir.

Kuluçka aşamasında fikirler adeta problem çözücünden bağımsız olarak gelişmektedir. Bu aşama Wallas ve diğer bazı araştırmacılara göre yaratıcı düşüncenin oluşumunda en önemli safhadır. Bu aşama, bilinçaltında birinci aşamanın tekrarına benzese de birey bilinçsiz olarak da olsa problem üzerine çeşitli fikir sentezleri yapmaktadır

Aydınlanma aşamasında çözüme ulaşılmaktadır. Bu aşama, çözümün aniden uyanması aşamasıdır. Bu an ilhamın geldiği ve problemi çözen fikrin bulunduğu andır. Bu aşama ilk iki aşamanın başarıya ulaştığının ani göstergesidir. İspat, yaratıcı düşünmenin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada çözümün geçerliliği bilinçli bir şekilde gerçeğe ve problemin gereklerine karşı test edilir. ((Russ, 1993: 3, Mert, 1997: 38).

**Tablo 5.**  
**Yazarlara Göre Yaratıcı Düşünme Aşamaları- (Mert, 1997: 36).**

Aşama	YAZARLAR					
	Wallas	Dewey	Rossmann	Stein	Vaigin	Osborne
1	Hazırlık	Problemin hissedilmesi ve tanımlanması	Problemin gözlemlenmesi , yapılandırılması ve eldeki bilgilerin çıkarılması	Problemin teşhisi ve tanımlanması	Hazırlık	Durum tespiti
2	Kuluçka	Mümkün olan çözümlerin sunulması	Çözüm üretilmesi	Yaklaşımın incelenmesi	Tanımlama	Fikir üretimi
3	Aydınlanma	Sonuçların düşünülmesi	Çözümün dikkatle incelenmesi	Etkilerin gözlemlenmesi	Boş verme	fikir geliştirme
4	İspat	Bir çözümün kabul edilmesi	Yeni fikirlerin tanımlanması		Kuluçka	Çözüm bulma
5			Yeni fikirlerin elde edilerek test edilmesi		Aydınlanma	Değerlendirme
6						Adaptasyon

Tablo 5. Yazarlara Göre Yaratıcı Düşünme Aşamaları- (Mert, 1997: 36).

### 1.2.6. Yaratıcı Düşünme Türleri

Bireyin sahip olduğu beş yaratıcılık düzeyinden söz edilebilir. Bunlar;

1. Bireyde en orijinal olan sözel (anlatımsal) yaratıcılık,
2. Geliştirilen ve kontrol edilen yeteneklerin veya yatkınlıların devreye sokulmasını gerektiren üretici yaratıcılık,
3. Yeni ilişkilerin algılanmasıyla nitelenen buluşçu yaratıcılık,
4. Daha üst bir aşama olan yenilikçi yaratıcılık: Bu, yüksek bir soyutlama kapasitesini gerektirir. Genellikle ilerlemenin üretici bir dönüşümüne dayanır.
5. En iyi hazırlanmış su yüzüne çıkan yaratıcılık. Tamamen yeni temel prensiplerin ortaya konmasıdır (Mert, 1997: 39).



Bertley (1999: 37) yaratıcılığın dört ana gruba ayrılabilirliği görüşündedir. Bu gruplar;

- **İdeale Yönelme:** Tercih edilen geleceği sezme ve ideal olanı görme.
- **Araştırma:** Mecazlar, analogiler (mantık biliminde, bilinmeyen bir durum hakkında hüküm vermek için bilinenden benzetme yoluyla sonuç çıkarma) ve semboller kullanarak varsayımları ve kesin doğruları bir araya getirme.
- **İlişkilendirme:** Birçok öğeyi farklı şekillerde bir araya getirme.
- **Değiştirme:** Elde olanları geliştirme, adapte etme ve değiştirme.

### 1.2.7. Yaratıcı Düşünme Engelleri

Yaratıcı düşünceyi sınırlayan birtakım engeller vardır. Bu engeller bireyin kendisinden kaynaklanabileceği gibi çevresindeki faktörlerden de kaynaklanabilir. Bireyin yaratıcılığını engelleyen faktörler üzerine çok sayıda teorik ve uygulamalı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre genel olarak yaratıcı düşünmeyi engelleyen durumlar aşağıda özetlenecektir.

**1. Alışkanlıklar:** Yaratıcı düşünmeyi engelleyen faktörlerin başında gelmektedir. Bunlar insanların günlük yaşantısında oluşabilse de, daha çok okul yaşantısı içerisinde gerçekleşmektedir. Öğrenciler, bir problemin tek bir çözümü olduğu konusunda yönlendirilerek bu alışkanlıkları edinmeleri sağlanır. Bu alışkanlıklar süreklilik kazandıktan sonra artık yaratıcılığın körelmeye başladığı bilinmektedir. Bu nedenle, bir problem çözülürken tek bir cevap olduğu konusunda öğrencilere telkinde bulunulmamalıdır. Bir problemin ilk çözümünü bulduktan sonra, diğer çözümler için araştırmaya devam etmek en doğru yaklaşım olacaktır.

**2. Yanlış algılar:** Çok hızlı ve acil şekilde kararlar almak, kişiyi yanlış bilgi sahibi yapabilir ve problemleri doğru anlamayı engelleyerek kişiyi yanlış sonuca götürebilir. Bu nedenle problemler derinlemesine incelenmeli, tekrarlarla gözden geçirilmeli, bilgiler sağlam temellere dayandırılmalı, kararlar bundan sonra verilmelidir.

**3. Problemin yalıtılması:** Bir problem incelenirken veya çözülrken bağlantılı olduğu her konu hesaba katılmalı, problem onlardan soyutlanmamalıdır. Bir insanın her konuda uzman olması mümkün olmadığına göre, diğer alanların uzmanlarına danışılmalı, temel kaynaklardan yararlanılmalıdır.

**4. Sıkı kuralcılık:** Problemleri çözerken sıra dışı birtakım çalışmalara girmek, çözümün tıkanıdığı yerde yeni alternatifler geliştirmek, akış şemasında atlamalar veya yeni basamaklar koymak yaratıcı kişilerin özelliklerindedir. Yaratıcı kişileri diğer insanlardan ayıran en önemli özellik, sıra dışı ve farklı boyutları görebilmeleri ve uygulayabilmeleridir.

**5. Olumsuz yaklaşım:** Bir probleme olumsuz yaklaşım da yaratıcı olmayan kişilerin özelliklerindedir. Her şeye şüphe ile bakmak, problemin çözümüne ulaşmayı büyük oranda etkiler. Yeni fikirlerle karşılaşıldığında olumlu tepki göstermek, problemin çözümünde önemli bir adımdır. İlginç veya farklı durumlarla ilgilenmek, olaylara bakış açısında pozitif düşünce sahibi insanlara has özelliklerindedir. Hayal gücü geniş olan insanlar, problemlerin olumsuz niteliklerinden ziyade olumlu taraflarını görürler. Bu da, problemi çözmede problem çözücüyeye önemli bir güç sağlar.

**6. Başarısızlıktan korkmak:** Sürekli kaygı duyan, detaycı, kusur arayan kişiler risk almaktan korkarlar. Problem çözerken fikirlerini söylemekten kaçınan ve farklı düşüncelerini açıklamaktan çekinen kimseler yaratıcı olamazlar. Başkalarının yaptığı şeylerde kusur arayan kişiler kendi yaptıklarını açıklamaktan, kusur bulunur endişesi ile kaçınırlar. Daha mükemmele ulaşırım duygusu ile çalışmalarını veya düşüncelerini sunmamak mükemmele hiçbir zaman ulaşmama tehlikesini getirir. İnsanlar ancak hata yaparak öğrenirler. Einstein'ın söylediği gibi, araştırma yaparken hatalı denemeleri kâr hanesine yazarak, bunları daha sonraki alışmalarda yapılmayacak denemeler olarak görmek en doğru davranıştır.

**7. Belirsizlikler karşısında yılmak:** Bir problemi çözerken hemen sonuca gitme isteği olumsuz bir tutumdur. Sabretmek ve sonuna kadar gitmek, yaratıcı düşünenlerin özelliklerindedir. Özellikle gerçek yaşam problemleri, belirsizliği

yüksek olan durumlardır. Çünkü genellikle tek bir çözümü yoktur. Öğrenciler bu tür problemleri çözerken, problemin belirsizliği karşısında sürekli yılgınlık gösterirlerse, bu daha sonra sürekli bir davranış hâline gelir ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri azalır. Öğrencilerin bu tür problemlerle nasıl uğraşacaklarını öğretmek, gerçek yaşamda kararsız kalmamalarına ve çözümü sonuna kadar aramalarına yardımcı olur (Yaman, 2003: 75-76).

Sungur (1997:33) öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayabilmek, kolaylaştırmak için gerekli olan öğretmen özelliklerini şöyle belirtmiştir;

1. Öğrencileri birey olarak kabul etme,
2. Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
3. Öğrencilere model olma,
4. Sınıfın dışında onlara fazla zaman ayırma,
5. En iyiyi bekleme ve bunun da aşılabileceğini gösterme,
6. Heyecanlı olabilme,
7. Öğrencileri eşit kabul edebilme,
8. Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
9. Öğrenciye ilgi gösterme,
10. Sürekli okuyan kişiler olabilme,
11. İkili ilişkide kolay iletişim kurma olarak belirtilmektedir (Sungur, 1997: 33).

Bireysel engeller, insanların kendi önlerine koydukları engeller olup, tanınmaları daha güçtür. Bu engelleri, birey bilinçli veya bilinçsiz olarak kendisi oluşturur. Belli bir üslubu benimsemek ya da tek bir geçerli çözüm olduğu inancına

saplanmak, muhafazakârlık ya da hep alışılmış cevabı vermek bu engellerden bazılarıdır.

Bir toplumda genel eğilime aşırı değer verildiğinde yaratıcılığın önüne set çekilmiş demektir. Bu engellerin yansıması aşağıdaki şekilde olmaktadır:

1. Fantezi ve hayal kurma zaman kaybıdır, beklisi de çılgınlıktır.
2. Oyun yalnızca çocuklar için eğlencedir.
3. Problemler, matematik zekâ veya çok para ile çözülür.
4. Problemlerin tek ve bir doğru çözümü vardır.
5. Akıl, mantık, sayılar, yararlılık, başarı, iyidir.
6. Sezgi, heyecanlar, saçma düşünce, yanılma, başarısızlık, çok kötüdür.

Yaratıcı düşüncenin duygusal engellerini ise bireyin alaya alınma korkusu veya gülünç duruma düşme endişesi oluşturmaktadır. Yaratıcı düşünceyi engelleyen duygusal faktörler genel olarak:

1. Kendine güvensizlik,
2. Hata yapma ve eleştirilme korkusu,
3. Mükemmeli isteme ve uyumculuk,
4. Engellerden korkma,
5. Bilişsel çelişkilere direnç,
6. Kimlik algısından doğan savunma mekanizmalarıdır.

### **1.2.8. Yaratıcı Düşünme Yetenekleri**

Yaratıcı düşünmeye katkı sağlayacağı düşünülen bazı yetenekler vardır. Gerçek zihinsel yeteneklerin her birinin yaratıcılıkla ilgisi olması ile birlikte daha da

önemli olan yetenek alanları üzerinde durulmaktadır. Guilford(1967) ve Torrance(1966) tarafından geliştirilen araçlarla ölçülen ve klasik kabul edilen dört yetenek: *Akıcılık, esneklik, orjinallik ve açıklamadır.* Ancak daha sonra Guilford (1983) ve Torrance(1984) mevcut yaratıcı düşünme yetenekleri arasına yeni yetenek alanları eklemiştir. Bugün, literatürde yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen bazı yetenekler aşağıda sıralanmıştır.

1. **Akıcılık:** Açık uçlu bir soruya sözlü veya yazılı birçok fikir üretebilme.

2. **Esneklik:** Bir sorun üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya ortaya koyabilme; farklı kategorilerde fikir üretebilme; bir duruma farklı perspektiflerden yaklaşabilme.

3. **Orijinallik (özgünlük):** Düşünce ve eylemde kendine özgün olma.

4. **Açıklama (Elaboration):** Ortaya atılan bir fikri detaylandırabilme.

Açıklama, fikri geliştirme, imajinasyon ile fikri süsleme veya fikrin uygulama boyutu üzerine olabilir.

5. **Sorunlara karşı duyarlılık:** Sorunları keşfetme, aksaklıkları yakalama, eksik bilgiyi fark etme ve yerinde soru sorma.

6. **Sorunları tanımlayabilmek:** Bireyin kapasitesini önemli derecede artıran şu basamakları içerir: Bir sorunu tanımlama, sorunun önemli yönlerini, önemsizlerden ayırabilme, sorunu net ve anlaşılabilir bir şekilde ifade etme, problemi oluşturan alt problemleri sıralama, soruna farklı teşhisler koyma ve sorunu tüm yönleriyle tanımlama.

7. **İmgeleme:** Fantazi ve imajinasyon yoluyla şeyleri zihinde canlandırma ve zihinde fikir ve tasvirleri maniple etme yeteneği. İmgeleme kimi yazarlara göre yaratıcılık için tek ve en önemli yetenektir.

8. **Çocuk gibi olmak:** Çocuk gibi düşünebilme yeteneği; çocuklar gibi alışkanlık, gelenek-görenek ve kurallardan uzak ve her şeyin nasıl olması gerektiği

düşüncesinden bağımsız, böyle gelmiş böyle gider baskısına boyun eğmeden düşünme ve eylemde bulunma yeteneği.

9. **Anolojik düşünme:** Bir durum hakkındaki fikir ve düşünceleri başka bir duruma uyarlayabilme; bir sorun için geliştirilen çözüm önerilerini başka bir sorunun çözümüne aktarma yeteneği.

10. **Değerlendirme:** Bir konunun önemli yanlarını önemsiz, ilgisiz detaylardan ayırt etme, eleştirel düşünme, doğruyu yanlıştan ayırma, bir fikir, ürün veya bir soruna getirilen çözümün uygunluğunu veya doğruluğunu kararlaştırma yeteneği.

11. **Analiz:** Bir konuyu detaylandırma, bütünü parçalarına ayırma, organizasyonel yapıyı anlama, parçalar arasındaki ilişkiyi görme yeteneği.

12. **Sentez:** Parçalar arasındaki ilişkiyi görme, parçaları yeni bir bütün oluşturacak şekilde yeniden bir araya getirme, yeni yapı ve model oluşturma.

13. **Dönüştürme:** Bir şeyin yeni kullanımlarını bulma, yeni anlamlar, imalar ve uygulama alanları görme veya bir şeyin değişik kombinasyonlarını ortaya koyma yeteneği.

14. **Sınırları aşma:** Bilinen ve kabul edilenin ötesine geçme; eşyayı kullanım amacının dışında değişik amaçlarda kullanma yeteneği.

15. **Sezgi:** Satır aralarını okuma, yetersiz bilgiye rağmen olayları kavrama, ilişkileri görme yeteneği.

16. **Tahmin:** tahmin ve varsayımda bulunma yeteneği.

17. **Yarım bırakmama:** Yaratıcılık için en önemli yeteneklerden biri olarak kabul edilen bu özellik erken yargıda bulunmamayı, başlanan işin sona erdirilmeden bitirilmemesini, ilk akla gelen fikrin hemen kabul edilmeyip, aramaya devam edilmesine işaret etmektedir.

18. **Konsantre olma:** Dış etkenlerden etkilenmeden problem üzerinde odaklaşma yeteneği.

19. **Mantıksal düşünme:** Neden sonuç ilişkileriyle bir sonuca ulaşabilme yeteneği. Belirli bir noktadan yola çıkarak genele ulaşmak(tümevarım) veya genelden yola çıkarak belirli bir noktaya ulaşmak(tümdengelim) şeklinde düşünme şekillerini etkin olarak kullanmak.

20. **Sıra dışı bağlantılar kurma:** Olaylar ve eşya arasında bilinenin dışında yeni bağ(lantı)lar kurma yeteneği.

21. **Spontan:** Kendiliğinden düşünme ve davranma yeteneği.

22. **Belirsizliklerden korkmama:** Bilinmeyene hazır olma, belirsizliklere hoşgörü ile yaklaşma yeteneği.

23. **Özerklik:** Bağımsız fikir ve düşünce üretme yeteneği (Özden, 2003).

Yaratıcılık üzerine çok sayıda araştırmaya imza atmış olan Guilford'un (1968) tanımıyla "eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, ardından verileri akıllıca düzenleme, esnek düşünerek problemi çözme ve bütün bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma yetisine yaratıcılık" denir (Sönmez, 1993: 71). Guilford daha sonra yaratıcılığı ıraksak düşünebilme yeteneği ile özdeşleştirmiş ve ıraksak düşünme için gerekli sekiz temel yeteneği aşağıda özetlendiği gibi sıralamıştır:

1. Probleme ve problem durumlarına duyarlık gösterme
2. Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda ise yarar fikir üretebilme
3. Alışlagelmemiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme.
4. Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme.
5. Sentez yeteneğine sahip olma.

6.Analiz yeteneğine sahip olma.

7.Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme.

8.Değerlendirme yapabilme (Brown, 1984'ten aktaran, Yontar, 1993:19).

### 1.2.9. Yaratıcı Kişiliğin Özellikleri

Lyman (1989)'a göre, yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin belli başlı kişilik özellikleri;

- **Yaratıcı insanlar cesurdurlar, öz güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler:** Yaratıcı bireyler, çevrelerindeki olayları tek yönlü değil, birçok değişik yönleri ile ele almaya severler. Bu nedenle, yaratıcı kişiler hata yapmaktan, diğer insanlardan farklı düşünmekten veya herhangi bir karşılaşmada kaybetmekten korkmazlar.

- **Yaratıcı bireyler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler:** Yaratıcı kişilerin fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir. Bir başka anlatımla bu insanlar devamlı hareket hâlinindedirler. Çünkü yaratıcı bireyler hırslı, başarı ile motive olan ve daima çok çalışan bir yapıya sahiptir. Yaratıcı bireyler, bunun yanında enerjilerini tamamen düşündükleri veya yaptıkları işler üzerinde yoğunlaştırırlar. Bu nedenle bu kişiler, çeşitli fikirler içinde boğulurcasına bir sonuca ulaşmaya kadar da dinlenmeden çalışırlar.

- **Yaratıcı kişiler istekli ve idealisttirler:** Yaratıcı bireyler hayattaki amaçları konusunda çok duyarlı ve hassastırlar. Bu nedenle, bu kişiler, hayatta yapılması gereken çok şey olduğunu düşünürler. Devamlı olarak yapmak istediklerini gerçekleştirebilmek için gerekli olan zamanın yetersizliğinden şikâyet ederler. Çünkü, yaratıcı kişiler sürekli olarak ileriye görme çabasında olan kimselerdir. Bu nedenle her olay veya probleme ilerleme yolunda asla kaçırılmaması gereken fırsat gözüyle bakarlar.



• **Yaratıcı bireyler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler:**

Yaratıcı bireyler adeta bir çocuk gibidirler. Çevrelerinde olup biten her şeye karşı aşırı meraklıdır. Bu nedenle, bu bireyler, çevrelerinde meydana gelen olayları, bir oyun havası içinde irdelemeyi, fikirler ile oynamayı ve olaylar arasındaki ilişkileri bir neden sonuç ilişkisi ile kavramayı tercih ederler.

• **Yaratıcı insanlar maceracı bir yapıya sahiptirler:**

Bu nedenle bu kişiler, seyahat, gezinti ve yeni yerler görme konusunda isteklidirler. Çünkü yaratıcı bireyler, kendi iç dünyalarını ve kendileri dışında var olan dış dünyayı anlamak, keşfetmek ve kontrol etmek için sürekli bir çaba içindedirler.

• **Yaratıcı bireyler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı tercih ederler:**

Yaratıcı kişilerin düşünmek, problem çözmek veya bir şey üretmek için yalnız başına olaylar üzerinde kafa yormalarına ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, bu kişiler bağımsız olmayı ve kendi başlarına çalışmayı tercih ederler. Bu nedenle yaratıcı bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilme, başkalarının düşünce ve fikirlerini eleştirebilme ve herhangi bir mücadelede de tek başına kalabilmeyi başarabilme gibi yetenekleri daha fazla gelişmiştir (Aktaran,Saban, 2002: 120-121).

Torrance'ın yaratıcılığa ilişkin ortaya koyduğu özellikler, birbirine zıt, çelişkili niteliklemlerle, uçlarda gezinen sıfatlardan oluşmaktadır. Bu durum yaratıcılık tanımlarından verilen nitelikleri desteklemektedir. Aşağıda yaratıcı bireye ilişkin kişilik özellikleri verilmektedir (Aktaran: Sungur, 1997: 25–27):

- |                                       |                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Düzensizliğe, karışıklığa tolerans | 7. Karışıklığa, düzensizliğe ilgi |
| 2. Maceracı                           | 8. Gizemli olana ilgi             |
| 3. Güçlü sevecenlik                   | 9. Zor işlere el atma             |
| 4. Özgeci                             | 10. Dış dünyaya karşı çekingen    |
| 5. Başkalarının farkında              | 11. Yapıcı eleştiride bulunan     |
| 6. Sürekli bir şeylerle meşgul        | 12. Cesaret sahibi                |

13. Bilinçli ve köklü kurallara bağlılık
14. Görgü kurallarına uymayan
15. Sağlık kurallarına uymayan
16. Mükemmelliğe karşı istek
17. Kararlı
18. Farklı değer hiyerarşilerine sahip
19. Gayrimemnun
20. Aşırı düzenden rahatsız olan
21. Başat (Dominant)
22. Coşkulu
23. Coşkusal duyarlık sahibi
24. Enerjik
25. Hata bulan
26. "Farklı" diye tanınmaktan korkmayan
27. Güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen
28. Meraklı
29. Kendi kendine yeten
30. Yalnızlığı seven
31. Değer yargılarında bağımsız
32. Düşüncelerinde bağımsız
33. Bireysel
34. Sezgili
35. Çalışkan
36. İçe dönük
37. Alışılmadık uğraşlarla zamanını geçiren
38. İş yeteneği eksik
39. Hata yapmaktan korkmayan
40. Çok az canı sıkılan
41. Uyumsuz
42. Düşmanca ya da olumsuz tavırlardan bağımsız
43. Popüler olmayan
44. Garip alışkanlıkları olan
45. Ayak direyen
46. Herhangi bir sorunla sürekli kaygılı
47. Karmaşık fikirleri tercih eden
48. Soru soran
49. Köktenci

50. Dış uyaranlara açık
51. Başkalarının düşüncelerine açık
52. Çok az gerileyen
53. İç güdülerinde kontrolü reddeden
54. Duygularını bastıramayan
55. Az konuşan
56. Amaca giden yolda kesin kararlı
57. Denemeler geliştiren, özgür savları olan
58. Başlatıcı
59. Kendi kendinin farkında
60. Öz güven sahibi
61. Kendine yeterli
62. Kadere inanan
63. Mizah anlayışına sahip
64. Güzelliğe duyarlı
65. Güç, statü ve makamdan uzak duran
66. İçten davranabilen
67. Ayrıntılarla ilgilenmeyen
68. Düşüncelerle oynayan
69. Karşı fikirleri ileri sürmede yetenekli
70. Uzak amaçlara sahip
71. Dik kafalı
72. Değişken mizaçlı
73. Kolay ikna olmayan
74. Yumuşak coşkuları olan
75. Utangaç
76. Her alanda kendini yetiştirmiş
77. Güç ve statüye değer vermeyen
78. Bazen ilkel, kültürsüz
79. Sade, duygusal
80. Hiçbir şeyi kendisine tanıtıldığı gibi kabul etmeyen
81. Görsel algısı güçlü
82. Çeşitliliğe değer veren
83. Riske girmeye istekli
84. Bazen kendi dünyasına çekilmiş, sessiz, sakin

Yaratıcı bireyin başkalarına karşı tutumları şöyle özetlenebilir:

1. Katılımcı olmayan,
2. Çok az yakın dostu olan,
3. Bağımsız,
4. Başat,
5. Girişken,
6. Girişken, cesur, atılgan,
7. Kişiler arası ilişkilere çok az ilgi duyan,
8. Ana babasından bağımsız,
9. Özellikle baskı altında, bağımsız yargılama yeteneği olan,
10. Klâsik değer sistemine sahip kişilerdir. (Sungur, 1997: 28).

#### **1.2.10. Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesinde Öğretmene Düşen Görevler**

Öğretmen nitelikleri, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için oldukça fazla önemlidir. Yeni ilköğretim Programı (MEB, 2005) ile davranışçılığı esas alan pasif eğitim sürecinden öğrenciyi merkeze alan aktif bir sürece geçmiş ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Bu açıdan yaratıcı düşüncenin gerçekleştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler yaratıcı düşünen bireylerin ortaya çıkmasına uygun zeminler hazırlayabilirler. Bu da en güzel çocukluk çağlarında yapılır ki burada sınıf öğretmenliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuklar ön yargılar ve katı dünya görüşleri ile engellenemezler. Onlar doğal olarak meraklı ve doğal problem çözücüdürler. Bu da kendiliğinden ve uyarlayıcı esnekliği cesaretlendirmek, özgünlüğü ve geleneksel olmayan yorumlamaları ortaya koymak için uygun bir ortamdır.

Öğrencide yaratıcı düşüncenin gelişmesine katkı sağlayan öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler:adil, tarafsız, saygılı, duygusal yönden sağlam, hayal ve yaratma gücü kuvvetli, şakacı, mizah duygulu ve demokratik olması; kendini yetiştirmeye çalışması; en etkili öğretim yöntemlerini kullanması; güvenilir, düzenli ve görev duygusuna sahip olması; dinlemeyi ve tartışmayı sevmesi; ses ve konuşma tarzı açık ve anlaşılır olması; olumlu tutumlara sahip olması; öğrencileri çalışmaya teşvik etmesi ve konuşan yerine konuşturmanın olması; bireysel farklılıkların bilincinde olması; öğrencileri kendi sorunlarını çözme konusunda alternatifleri düşünmeye itmesi; toplumca benimsenen milli eğitim felsefesi ile uygunluk içinde olması; bilinenlerle uğraşan değil, bilinmeyen üzerinde öğrenciyle uğraşması; okulu hayata uyduran, meslek ahlakına uyan ve gerektiğinde davranışlarını iyiye doğru değiştirebilir olmasıdır (Gardner ve diğ., 1997:2.1; Barth ve Demirtaş, 1997:13-14 ).

### **1.2.11. Yaratıcı Düşünme Engelleri**

Yaratıcı bir birey olmanın önündeki engeller bireysel, örgütsel, toplumsal ve eğitsel engeller olmak üzere dört ana başlık altından toplanmaktadır.

#### **1.2.11.1. Bireysel Engeller**

San'a (2002) göre, bireyin kendi kişisel rahatına olan düşkünlüğü, içsel özgürlükten yoksun olması, hangi konu yada alan üzerinde çalışıyorsa o alan ve konu hakkında yeterli bilgilerden yoksun olma, dış koşullardan ve dış ilişkilerden güvenli olmama, yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten, korkma, belli bir otoriteye bağımlı olma, aşırı yetkinci (mükemmeli) olma, tüm öğretim ve eğitimde akıl ve mantıktan yana ağırlıklı bir sistemden geçmiş olma, yaratıcılık yetisinin dünyada pek az kişiye vergi bir yeti olduğunu sanma ve tek başına hırs yaratıcılığı engellemektedir (s.13). Sungur'a (1992) göre ise kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme ve uyumculuk engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü, bilişsel çelişkilere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları yaratıcılığın bireysel engelleridir (s. 249-53).

Rawlinson (1995) yaratıcılığın önündeki engelleri, insanın kendi önüne koyduğu engeller olarak şöyle maddelendirmiştir:

- Bir üslubu benimsemek,
- Tek bir geçerli yanıt olduğu saplantısına kapılmak ,
- Muhafazakarlık yada hep beklenen yanıtları verme eğilimi ,
- Aşık olanı sorgulamaktan kaçınma eğilimi,
- Aptal görünme korkusu (s.32).

Bireysel engelleri bireyin kendi önüne koyduğu algısal ve duygusal engeller olarak sıralamakta mümkündür. Özden (2000) algı, kişinin eşyayı, idrak etme ve kavrayışını belli kalıplar içerisine sokar ve insan zamanla o kalıba o kadar alışır ki eşyayı artık başka şekilde algılayamayacağını belirtmektedir (199). Yaratıcılığın algısal engellerini Ülgen (1995) şöyle açıklamıştır:

- Problemi ayırmada güçlük
- Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük
- Terimleri tanımadaki güçlük
- Gözlemlerde duyuların hepsini kullanmadaki başarısızlık
- Uzak ilişkileri görmede güçlük
- Neden ve etki arasındaki değerlendirmedeki güçlük (s.46-7).

Özden (2003) kişisel güvensizlik duygusu ve anksiyete gibi hisler yaratıcılığı engelleyen duygusal engeller olarak görmektedir Hata yapmaktan korkma, diğerlerinden farklı düşünme korkusu, işi zamanında tamamlamama baskısı, kendine güvensizlik, ve üstlerinden çekinme yaratıcılığı engelleyen duygusal engeller arasında saymaktadır (s.199).

Ülgen (1995) duygusal engelleri şöyle sıralamıştır:

- Kendini aptal yerine koyma ve hata yapma korkusu
- Düşünmede esnekliğin olmaması
- Akla gelen ilk görüşü hemen kabul etme
- Hemen başarı kazanmak için üst düzeyde motive olma
- Güvence isteği
- Bağımlı olma, meslektaşlarına güvenmeme ve denetim korkusu
- Bir problemi tamamlama ve test etme dürtü azlığı
- İşe bir çözüm getirmede dürtü azlığı (s.46-7).

#### **1.2.11.2. Örgütsel Engeller**

Sungur(1992) örgütsel engelleri şöyle sıralamıştır:

- Geriye dönük tutumlar
- Önceden ve sürekli öz eleştiri ,
- Deneyim ve teknik uzmanlık,
- Bireysel güvensizlik duygusu,
- Hiyerarşinin üst düzeyde bulunanların altlarına güvensizliği
- Otoriter yönetim ,
- Kusursuz olma isteği
- Ciddi işler yapma isteği (s.253).

### 1.2.11.3. Toplumsal Engeller

Özden'e(2003) göre, öğrenilen veya zaman içerisinde kazanılan alışkanlıklar, gelenek görenekler, toplumsal beklentiler, uyumlu olmaya yönelik baskılar, toplumdan ayrı düşme korkusu toplumsal engeller olarak sayılabilir (s.199).

Sungur (1992) ise toplumsal engel olarak şunları görmekte-dir:

- Fantezi ve hayal kurma zaman kaybıdır. Belki de çılgınlıktır.
- Oyun sadece çocuklar içindir.
- Sorunlar matematik düşünce yada çok para ile çözülür.
- Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır.
- Akıl- mantık- sayılar- yararlılık- başarı iyidir. Sezgi – heyecanlar- saçma düşünce yanılma- başarısızlık kötüdür (s.253).

### 1.2.11.4. Eğitsel Engeller

Eğitsel engelleri okulda ve evde engeller şeklinde ikiye ayırarak incelemek mümkün olacağı gibi, bir birinden etkilendikleri için tek başlık altında da incelenebilir. Bu çalışmada tek başlık altında inceleme yolu izleyecektir.

Wilson (Üstündağ: 2003) evde ve okulda yaratıcılığın engellerini şöyle sıralamıştır:

- Çocuklar çalışırken, oynarken, bir işle uğraşırken, vb. sürekli gözetim altında bulundurma. Onları izleme, gözleme ve yanlarında durup bekleme.
- Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapma, değerlendirmelerde bulunma, yaptıkları işten aldıkları duyumu yada yakınmayı görmezden gelme.
- Çocukları bir birleriyle yarışırma. Onları kazanan ve kaybeden durumuna getirme.



Çocukların kendi hızlarına göre gelişimlerini görmezden gelip, onları en üst sıralara doğru yönlendirmeyi amaç edinme.

- Çocukları denetim altına alma ve onlara bir şeyin nasıl yapacaklarını söyleme.

Böylelikle çocukların kendi duygularını çözümlmelerini, yanlışlıklar yapmalarını ve kendi buluşlarını ortaya koymalarını zaman kaybı olarak görme.

- Çocuklara katı ve kesin seçimler sunma. Onların hangi etkinliklerle nasıl uğraşacaklarını, nelere izinli olduklarını, nerede yürekli (cesur ) davranacaklarını ve nelerin yasak olduğunu söyleme. Yaratıcı buluşlar ve incelemeler yapmalarına kesin bir dille karşı olma.

- Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine yada çalışmalarını betimlemelerine baskı yoluyla engel olma . Onlara kesin reçeteler sunma .Sürekli olarak yapacaklarını tekrarlama ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatma (s.21) .

Sungur'un bu konuda ki görüşü oldukça ilgi çekicidir. Sungur'a (1992) göre, formal eğitim yani okul; aklın, mantığın egemenliğini güçlendirerek bilinmezi ve özgün olanı ayıklamaktadır. Gerçeği, bilgiyi ve eleştirel düşünceyi mutlak bir içselliğe indirgeyen bu mantık,rahatsız edici ve saçma olanı eleyerek düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır(s.152).

Kırıçoğlu'na (2002) göre sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen etmenler şöyledir:

- Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması
- Öğrencinin her konuda bilgilendirilmeden çalışmaya geçilmesi .
- Öğrenciyi yaratıcılığı temel alan kaynaklardan yoksun oluşu.
- Araç, gereç çalışma ortamının yetersizliği.

- Sınıf kalabalığı, mekanın darlığı, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgiyi gösterememesi.

- Çalışma süresinin sınırlılığı ve azlığı.

- Çevredeki kültür kaynaklarından yeterince yararlanma fırsatının çocuğa verilmemesi(s.180).

Özden (2000) ise sınıftan çok yetişkinlerin yaratıcılığı engellediğini düşünmekte ve yetişkinlerin yaratıcılığı engelleyen davranışlarını şöyle maddelendirmektedir:

Yaptıkları şeyleri ‘doğru’ yapmaları için çocuklara karşı ısrarlı olmak.. Bir çocuğun bir şeyi yapmanın tek bir yolunun bulunduğu öğretilmesi, yeni yolların aranma isteğini öldürür.

- Çocukları hayal kurmayı bırakmaya ve gerçekçi olmaya zorlamak. Bir çocuğun hayal dünyasına dalmasını ‘aptalca’ nitellemek çocuğun keşfetme arzusunun kırılmasına ve zamanla yok olmasına sebep olur.

- Çocukları başkalarıyla karşılaştırmak. Bu durum çocuğun uyumuna yönelik bir baskı oluşturur; oysa yaratıcılığın esası uyum sağlama baskısından uzak kalabilmektir.

- Çocukların merakını kırmak. Yaratıcılığın en açık göstergelerinden biri meraktır.; ancak yetişkinler çok meşgul olduklarından ‘aptalca’ buldukları sorunları yanıtlamak için genelde umursamaz bir tavır takınırlar (s.201).

### **1.2.12.Yaratıcılığı Engelleyen Öğretmen Özellikleri**

1. Öğrencinin cesaretini kırma
2. Güvensizlik
3. Aşırı eleştiren

4. Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen
5. Heyecanı olmayan
6. Düz okumayı vurgulayan
7. Dogmatik ve katı
8. Alanla ilişkisini sürdüremeyen
9. Genelde yetersiz
10. Dar ilgileri olan
11. Sınıf dışında tartışma ve konuşma yeteneği olmayan(Chambers;1973).

### **1.3.Eleştirel ve Yaratıcı Düşünce Öğretiminde Temel İlkeler**

Üstündağ'a (2003) göre, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçleri; bilgi, beceri, değerler, tutumlar ve kişisel özelliklerin birleşiminin zekanın boyutları üzerine temellenmesinden oluşur. Zekanın boyutları ise; bedensel, müziksel, dilbilimsel, matematiksel, uzamsal, bireysel ve bireyler arası olarak sıralanabilir (s.79).

Kale (1993) eleştirel düşünmeyi, eylem ve inanma için ölçütler belirleme, düşünsel şüphecilik, ve konu ile ilgili tüm bilgileri edinene kadar açıklamalardan şüphe etmek; yaratıcı düşünme ise özgün çözümler, hayal kurma, problemlere bir birinden farklı çözümler arama yetisi olarak tanımlamaktadır (s.27).

Klenz'e (Üstündağ: 2003) göre öğretmenler eleştirel ve yaratıcı düşünce öğretiminde sınıf ortamında şunları kullanmalıdır:

- Kendi düşünme süreçlerini çözümleyerek, eleştirel ve yaratıcı düşünme amacıyla nelerin yapılabileceğini göstermek için önemli gerekçeler bulmak.
- Öğretmenlerin dediklerini aynen tekrar etmemeleri ve kendi düşünce süreçlerini izlemeleri için öğrencileri yüreklendirmek ve bu konuda açık görüşlü olmak.

- Yanlışlıklar yapıldığında bu yanlışları söylemede istekli olmak ve gerekiyorsa sorumluluklarını başkalarıyla değiştirmeye kararlı olmak.
- Yeterince çeşitlilik sağlanmış etkinlikler ve değerlendirme biçimleri arasından öğrencilerin sık sık seçme yapmalarını sağlamak.
- Özel ilgileri, merakları ve uğraşları hakkında söz almak isteyenleri öğrenmek için bunları sergileme fırsatları yaratmak.
- Öğretim amaçlarına ulaşmak için gerekli hazırlıkları ve düzenlemeleri yapmak.
- Karşılaşılan problemlerde hem imgesel, hem de etik açıdan uygun çözümler aramak.
- Başkalarının duygularına, bilgi düzeylerine ve kültürlerine duyarlı olmak.
- Fiziksel düzenlemelerin ve böylelikle geliştirilebilecek fırsatların öğrenme çevresindeki önemli uyarılar olduğunu unutmamak
- Öğrencilere ölçme ve değerlendirmeyi de içermek üzere, öğrenmenin tüm boyutlarına karar vererek ve kural koyarak katılmaları için izin vermek (81-2).

Klenz (Üstündağ: 2003) eleştirel ve yaratıcı düşünceyi uygulamadaki ilkeleri ise şöyle sıralamıştır:

- Bir konuyu kitaplardan ve yardımcı kaynaklardan okuyup anlamaktan çok daha olumlu ve etkili olan adım gerçek objeleri seçmek ve denemektir. Bir gölü filimde izlemek yada kitapta okumak yerine göle geziye gitmek oradaki gerçek yaşamın bir parçası olmak ve gölde çalışmak çok daha etkileyicidir.
- Sınıf ortamında başlangıçta ve birlikte belirlenen değerlendirme ölçütleri, davranışları, ödevleri, etkinlikleri vb. sıklıkla ve yeniden düzenlenmeye izin verilmelidir.

- Öğrencilerin kendi deneyimlerini içeren ve kendi hazırlıklarını, yapıtlarını başkalarına sunmaları ve başkalarından görüş almak için olanaklar yaratılmalıdır.

- Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile günlük yaşamları arasında ne kadar çok ilişki kurulabilirse bu beceriler öğrencilerle o denli bütünleşebilir.

Böylece öğrenciler, en güç derslerin bile düşünme süreçleriyle başarılabilirliğinin farkına varabilirler (s.83-4).

## 1.4.Türkçe Öğretimi

Tekışık'a (1994) göre; okuma, dinleme, anlama, anlatma gerek okul hayatında gerekse yaşam boyunca öğrenmenin temelini teşkil eder. Türkçe'yi iyi kullanabilmek, bir bireyin, meslek sahibi bir vatandaş, aile ve toplum üyesi olabilmesi için gereklidir. Okuma yazma becerisi, gerek ilköğretimde gerekse öğrenim hayatı boyunca öğrencilerin, bütün derslerde başarılarını önemli derecede etkiler. Doğru ve süratli okuyabilen, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayan, kelime hazinesi zengin olan, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı göstermesi mümkündür. Birçok dersin başarısızlığının sebebi okuma, anlama ve anlatma yetersizliğidir.

Öz'e (2001) göre; Türkçe öğretimi, belirli yöntem teknik ve amaçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır. Bu şekilde sistemli bir çalışma ile, Türkçe öğretimi etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler için zevkli bir hale gelebilir ve istenen amamca ulaşabilir. Öğrenci bu şekilde basan zevkini tadabilir, başarıma hevesini edinir. Atatürk'ün de belirttiği gibi "Milli his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir". Dil, kültürel gelişmenin, milli birlik ve beraberliğin temel ögesidir.

### 1.4.1.İlköğretimde Türkçe Öğretiminin Önemi

İlköğretimde, Türkçe Öğretiminin önemi, Tekışık'ın (1994) da belirttiği gibi; öğrencilere, okuma, yazma, dinleme, sözlü ve yazılı anlatım beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak ve dilimizi sevdirmektir. Yazılı ve sözlü anlatım, dinleme, dinlediklerini ve okuduklarını anlaması ve kelime hazinesinin gelişmesi ile

çocuğun muhakeme gücü gelişir, yetişkin olarak toplum içinde uyumlu, üretken, yenilikçi, kendine güvenen, insanlara ve olaylara, fikirlere hoşgörü ile yaklaşan bir birey olur. İşte çocuğun kişiliğinin gelişmesindeki becerileri kazandırmak ilköğretimde Türkçe öğretiminin görevidir.

Türkçe öğretimi, bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Bu amaçlar, anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir (Sever, 2000).

Öz (2001) ise özellikle, Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleşebilmesi için günlük hayatta kullanılabilir bir tarzda öğretilmesi gerekir, demektedir. Eğer çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verir ise, öğrenciler, Türkçe dersini sevecekler ve daha ileri seviyelere ulaşma isteği duyacaklardır. Bu nedenle, etkinlikler ilgi çekici ve zevkli bir şekilde düzenlenmeli, çocukların hoşlanmadıkları çalışmalardan kaçınılmalı ve gereksiz tekrarlar yapılmamalıdır.

İlköğretim üstü öğrenim görmeyen çocuklar çalışma hayatına atılmakta, İlköğretimde kazandıkları bilgi ve becerilerle, günlük hayatlarında mektup, dilekçe, telgraf, kart, makbuz yazmak, düşünce ve duygularını başkalarına anlatmak, gazete ve dergi okumak, televizyondan, internetten, radyodan faydalanmak, çalışma hayatlarının gereklerini yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu gibi ihtiyaçların karşılanacağı ilk kaynak Türkçe öğretimidir.

#### **1.4.2. Türkçe Öğretiminin Kapsamı**

Türkçe öğretimi, bir dil öğretimidir. İlkokuma-yazma, dinleme, izleme, okuma, anlama, anlatma (sözlü ve yazılı), dil bilgisi, yazım (imlâ), inşat (yüksek sesle şiir okuma) ve yazı etkinliklerini kapsamaktadır. Bu etkinlikler arasında birbirini tamamlayan sıkı bir ilişki söz konusudur. Bütün bu öğeler birbirini tamamlar ve böylece Türkçe öğretimi amacına ulaşmış olur (Tekişik, 1994).

Yangın (1999), dil için; duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak, başkalanna aktarılmasını sağlayan, çok gelişmiş bir araçtır, der. Dil, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütünleşmesinden oluşur. Çocuk, dili daha okula başlamadan önce, ailesinden ve yakın çevresinden öğrenmektedir. Çocuğun dinleme ve konuşma becerileri okul çağına kadar belli bir düzeyde gelişmektedir. Çocuğun kazanmış olduğu dinleme ve konuşma becerilerini daha da geliştirmek, üzerine okuma ve yazma becerilerini de katmak konusunda görevi aileden sonra eğitim kurumlan devralmaktadır. Okullarda bu görev, öğretmenindir. Dil ile ilgili istendik bilgi, beceri ve alışkanlıkların bireyin kazanması için, eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminde becerileri kazandırırken ve geliştirilirken göz önünde bulundurulacak hususlar vardır: Öğretmen öğrenciyi iyi tanımalı, buldukları seviyeyi esas kabul ederek, ihtiyaç duyulan becerilerle yardım etmelidir, beceriler, insanlar arası ilişkilerde önemli faktörlerdendir, bu beceriler çocuğun çevre ile ilişkisinin gelişmesinde yardımcı olmalıdır; beceriler, öğrencilere, grup içi çalışmalarda, tartışmada, rapor yazmada, değerlendirme içinde kazandırılmalıdır; doğru örneklerin verilmesi gerekir örneğin, öğrencilerinin güzel konuşmasını isteyen bir öğretmenin kendisinin konuşması ile örnek olması gerekir; öğrencilerin, grup içinde, başarısızlıktan dolayı aşağılanma ya da basandan dolayı övünme duygularının gelişmesine engel olunmalıdır; öğrencilerin olgunlaşma seviyelerine dikkat edilmelidir; becerilerin pekiştirilmesi için tekrar ve alıştırmalara yer verilmelidir; gerektiği zaman beceriyi kazanan öğrenci ödüllendirilerek kazandığı becerinin farkında olması sağlanır.

Öz'e (2001) göre, becerilerin kazandırılmasında öğretmen;

1.Çocuklara dostça yaklaşır, tek tek ilgilenmelidir.

2.Çalışmaları öğrencilerle planlamalıdır.

3. Her çocuğun değişik ilgi, ihtiyaç ve yeteneğini karşılayacak imkanlar hazırlamalıdır.
4. Yakın çevreyi incelemelidir.
5. Velilerle işbirliği içinde olmalıdır.
6. Çalışmalar sırasında, yerine göre bir lider, bazen konuyu geliştiren bir üye, bazen de bir dinleyici olmalıdır.
7. Öğrencilerin gelişmesi ve yetişmesinde iyi bir yol gösterici, grup raporlanmn sınıfa sunulması ve tartışmaların sonucu bağlanması sırasında da rehberlik etmelidir.
8. Çocukları grup çalışmalarına yöneltmeli, onların birbirleriyle iyi geçinmeye ve zamanlarını verimli bir şekilde kullanmaya teşvik etmelidir.
9. Çocukların yeteneklerini daha çok öğrenme sırasında geliştirdikleri gerçeğini göz önünde bulundurarak onları etkinliğe yöneltmelidir.
10. Öğrencilere doğru ve yararlı bilgiler, gerekli beceriler, iyi alışkanlıklar kazandırmalı; onları günlük hayatlarında kullanmalarını ve ilerde kendilerine yeterli kişiler olmalarını sağlamalıdır.
11. Her çocukla ilgilenebilmelidir.
12. Her dersin gerektirdiği metot ve teknikleri iyi bilmeli ve her alanda bilgisini geliştirmelidir.
13. Çocukların kendi kendilerini ve başkalarını tanımaları ve olduğu gibi kabul etmeleri hususunda onlara yardımcı olmalıdır.
14. Eğitim öğretim çalışmalarında öğrencinin etkin duruma getirilmesine önem verilmeli, bu maksatla öğrencilere araştırma, problem çözme, kendi kendini ve işini eleştirme, başkalarıyla işbirliği yapma, kendi ihtiyaçlarını kendi başına



karşılatabilme, başkalarına yardımcı olma, planlı çalışma ve davranışları geliştirme gücünü kazandırmak için elverişli etkinliklere yer vermelidir.

### 1.4.3. Türkçe Öğretiminde Uygulanacak İlkeler

Tekışık (1994) ve Öz (2001), Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Türkçe öğretimi çeşitli yönleri ile bir bütün olarak ele alınmalıdır.
2. Türkçe öğretiminde çocuğun dili hareket noktası olmalıdır.
3. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
4. Türkçe Öğretiminde çevre özellikleri dikkate alınmalıdır.
5. Türkçe, bir bilgi dersi değil ifade, beceri ve alışkanlık eğitimidir.
6. Türkçe öğretiminde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
7. Türkçe Öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
8. Türkçe öğretiminde çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.
9. Türkçe Öğretimi çalışmaları sürekli olarak değerlendirilmelidir.
10. Öğretmen Türkçe öğretimi etkinliklerini öğrencilerle birlikte planlamalıdır.
11. Türkçe öğretimi etkinliklerinde öğretmenin görevi, çalışma ortamı hazırlamak ve öğrencilere rehberlik etmektir.
12. Türkçe öğretimi çalışmalarında konunun özelliğine uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
13. Programda, ilkokuma-yazma, anlama (dinleme, izleme, okuma), anlatım (sözlü, yazılı), dil bilgisi etkinlikleri arasında birbirini tamamlayan bir ilişki

vardır. Bu ilkelerden hareketle; okuma çalışmalarını dinlemeye, anlamaya, konuşmaya, dil bilgisine bağlanmalı; yazma çalışmalarında dil bilgisi, yazım ve yazı kuralları göz önünde bulundurulmalı ve uygulanmalıdır.

Ayrıca, okuma, dinleme, izleme, anlama ve anlatma etkinliklerinin diğer derslerin öğretiminde de önemli bir yeri vardır. Her ders Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesinde hizmet eder. Her ders bir Türkçe dersi gibi işlenmeli, hatalar hemen yerinde düzeltilmelidir. Unutulmamalıdır ki, Türkçe, her dersin ifade ve beceri dersidir. Türkçe dersi şu yönlerden diğer derslerle alakalıdır:

Her derste çocuğa yeni kavramlar kazandırılmaya çalışılır ve bunların anlamları ve kullanışları hakkında fikir sahibi olmaları sağlanır. Çocuk başka üniteler üzerinde çalışırken de ünitenin gerektirdiği yeni kavramla birlikte yeni kelimeleri kazanır, onları sözlü ve yazılı anlatımda kullanmayı başarır.

Her derste öğrenci okuma yoluyla birtakım bilgiler edinmek zorundadır. Öğrenci okuduklarını gereği gibi anladığı ölçüde başarılı olur.

Öğrenci dil kullanma imkanını ne kadar çok bulursa, bu alanda o kadar çok gelişir. Türkçe derslerinde öğrendiklerini uygulama alanı bulur. Türkçe dersinde kazandırılmak istenen beceriler üzerinde her derste dikkatle durulduğunda bunlar bir alışkanlık haline gelir.

Türkçe öğretiminde, ders kitaplarından başka, çeşitli yardımcı ve kaynak kitaplardan, sözlük, ansiklopedi, Yazım Kılavuzu, kelime defteri, çocuk gazetesi ve dergilerinden yararlanılmalıdır. Radyo, teyp, film ve televizyon, bilgisayar, internet gibi görsel ve işitsel araçlardan da yararlanılmalıdır. 4. ve 5. sınıflarda, her iki ayda bir, gözlem, test, okuma, konuşma ve yazma gibi ölçme yollarıyla öğrencilerin, anadili düzeyinin gelişimi belirlenmelidir.

#### **1.4.4. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri**

Dil öğretimi, öğrencilere, bilgiden çok temel beceriler kazandırılması ilkesine dayanır ki; doğru konuşma, dinleme, anlama ve yazma gibi beceri ve alışkanlıklar bol

alıştırma ve uygulama ile elde edilir. Bu nedenlerle, Türkçe öğretiminde uygulanacak yöntem ve tekniklerin, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye, bol alıştırma ve uygulamaya dönük olması gerekir.

İlköğretim 1981 Türkçe Programında yöntem şu başlıklar altında yer almıştır (M.E.B., 1997):

1. Okumayla İlgili Açıklamalar: Öğrenme, büyük ölçüde okumaya dayanır. İyi okuyamayan anlayamaz, anlayamayan başarısız olur. Okuma, gözler tarafından algılanan sembollerin zihinde bir kavrama dönüşmesi ve bu kavramların ses organları ile anlam kazanmasıdır. Belirli bir konuşmaya çocukların dikkatlerini çekerek, günlük hayatımızdaki konuşmaları yazdırarak ve sınıfta taklit ettirerek okumak da, konuşur gibi okumayı sağlayan alıştırmalar arasındadır. Örneğin, çocuklara gazete verilerek, haberleri sunan spikerlerin konuşmaları taklit ettirilebilir. Ayrıca hem okulda hem de okul dışında çocuklara sessiz okumalar için fırsatlar verilmelidir. Sözelimi, bir ders saati, bu çalışma için ayrılabilir, öğrencilere sessiz okuma sırasında; baş ..ve dudak hareketinin olmayacağı, kelime ve satırların parmakla veya kalemle izlenmemesi gerektiği öğretilmelidir. Bu alıştırmalar için çocuklara kitaplardan yararlanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

2. Sözlü ve Yazılı Anlatımla İlgili Açıklamalar: Doğru ve düzgün konuşma, iyi konuşanlar örnek alınarak ve alıştırmalar yapılarak elde edilir. Bu açıdan öğretmenin iyi bir örnek olması gerekmektedir. Ders içi ve ders dışı etkinliklerde sözlü anlatım için oyunlar, müsamere, dramatizasyon çalışmaları ile tanık oldukları olayların, hayali bir hikayeyi, izledikleri bir filmi anlatmak ya da gözlemim yaptıkları, inceledikleri şeylerin göze çarpan niteliklerini belirtme gibi doğal fırsatlar tanınmalıdır. Mesela, kar yağınca, caddedeki araba ve insanların hareketleri anlatılabilir. Öğrenci çekingenlik duymadan rahatça konuşabilmelidir. Aynı şekilde yazılı anlatım için de fırsatlar tanınmalıdır. Bir tasvir yazma, mektup yazma, sınıf gazetesine haber yazma gibi etkinlikler öğrenciler tarafından gerçekleştirilmelidir.

Ayrıca, 1981 Türkçe Programında 4. ve 5. Sınıf Türkçe öğretimi çalışmaları için belli öneriler sunulmuştur:

**1. Öğrenci Düzeyi:** 4. ve 5. sınıflarda Türkçe öğretimi için farklı düzeylerde öğrenci grupları bulunabilir. 4. Sınıfta Türkçe öğretimine başlarken öğrencilerin Türkçe yönünden düzey ayrımları muhakkak giderilmelidir. Her iki ayda bir yapılacak, ölçme yollarıyla öğrencilerin, anadili düzeyinin gelişimi belirlenmelidir. Bu gelişimin, beşinci yıl sonuna doğru, temel eğitimin ilk beş yılı için çizilen amaçlara çok yaklaştırılması için gerekli olan her önlem alınmalıdır. Bu çalışmalar, sınıftaki ileri düzeydeki öğrencilerin gelişmelerini yavaşlatmamalıdır.

**2. Hazırlık Çalışmaları:** Hazırlık için, metnin başına konan resimlerin incelenmesi yeterli değildir. Öğrencilerin; öğretmenin önceden, metnin özelliğine göre düzenlediği bir plan ve program içinde çevrelerinde gözlemler, araştırmalar yapmaları, yazılı kaynaklara, kaynak kişilere başvurmaları istenmelidir. Böylece, metnin konusuna, çocuğun, günlük hayatından girmesi, konuya ısınması sağlanmalıdır.

**3. Okuma Parçaları:** Anlama yeteneğini geliştirmek için seçilecek okuma parçalarının başlıca üç özelliği olmalıdır. (1) Çocuk gelişim çağına, ilgi ve zevklerine uygunluğu, (2) Türk Edebiyatı'nın düzeye uygun örneklerini tanıtmaya amacına uygunluğu, (3) Okuma parçalarının Sosyal Bilgiler, Fen Bilgileri ve öteki derslerin konularına uygunluğudur. Bunlardan sadece birine ağırlık veren Türkçe öğretimi, bu sınıfların amaçlarına uygun düşmez. Okuma parçaları, Türkçe dersinin çeşitli etkinliklerini gerçekleştirmeye yarayacak çalışma alanı ve aracıdır.

**4. Okuma Parçaları ile İlgili Resimler:** Türkçe kitaplarındaki resimler, ilgi duymaya, anlama, anlatma, çocuktaki resim gelişimini biçimlendirme ve hızlandırmada etkili ve vazgeçilmez ders araçlarıdır. Okuma parçasının ünite konusuna belge olabilme niteliği taşımalıdır.

**5. Parçanın Okunması:** Öğrenciler sesli ve sessiz okumada beklenen başarıya ulaşabilmiş olmalıdırlar. Özellikle, sınıfların ilerlemesine paralel biçimde sesli okuma etkinliğinin üstünlüğü yerine sessiz okuma etkinliği de önem kazanacaktır. Öğrenciler, parçayı kavrama çalışmalarını, sınıfta sessiz okuma yoluyla

sürdürürler. Sessiz okuma alışkanlığı kazanmaları için öğrencilere çeşitli serbest okuma etkinlikleri yaptırılabilir.

**6. Bazı Kelimelerin ve Kelime Gruplarının Açıklanması:** İyi bir anlama için okuma parçalarındaki bütün kelimelerin ve kelime gruplarının kavratılmasına gerek duyulmamalıdır. Okuma etkinliği, kelime ve deyimlerin öğretilmesi etkinliğine dönüştürülmemeli, kelime dersi türünde bir çalışmaya izin verilmemelidir. Okuma parçası içinde açıklaması zorunlu görülen kelimeler, sessiz okumayla saptanır. Metinde geçen ve anlamı sözün gelişinden tam olarak anlaşılamayan kelimelerin karşılığını bilmek için sözlüklere bakılır. Kelimeler başka cümlelerde kullanılır. Kavratılan yeni kelime veya deyimlerin aylık ya da iki aylık değerlendirme çalışmalarında da denetlenmeleri gerekir. Yeni kelimeler varlığın kendisi veya resmim göstererek, anlamı açıklayan eylemle, karşılığı verilerek, varsa zıt anlamı verilerek kavratılır.

**7. Kavrama ile İlgili Çalışmalar:** Kavrama çalışmaları sırasında konunun kavratılması için, konu veya parça ile ilgili sorular sorulur ve öğrencinin düşünmesi istenir. Öğrenci sorunun cevabını parça içinde arayacaktır. Cevaplarını ise kendi cümleleri ile verecektir.

**8. Anlatım Çalışmaları:** Yazılı anlatım çalışmaları, sözlü anlatım çalışmalarına göre daha fazla ağırlık kazanır. Her türlü anlatım çalışmalarına, okuma parçalarından öğrencilerin yaşadığı çevreye ve hayatına uyan durumlardan yararlanılarak geçilir.

**9. Dilbilgisi Çalışmaları:** Bu etkinliğin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğrenmek değildir. Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dilbilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası, okuma parçasıdır.

"Türkçe dersi çok yönlü bir ders olduğu için bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok yöntemin kullanılması zorunludur. Seçilen yöntemlerin çocuğa göre olmasına, çocuğun algılama kapasitesine uygun

olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Yöntemin bir amaç değil, bir araç olduğunu unutmadan, uygun zaman ve konuda, uygun yöntem kullanılabilirdir" (Ünalın, 2001, s.68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemleri, bu yöntemlerin kullanımlarını, özelliklerini, yöntemleri uygularken dikkat edilecek hususların, yöntemlerin faydalarını ve sınırlılıklarını Tekışık (1994), Demirel (1999b), Ünalın (2001), Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998), Cemiloğlu (1995), Alperen (1991) ve Yangın (2001) Şu şekilde ele almışlardır:

#### **1.4.4.1.Düz Anlatım Yöntemi (Takrir-Anlatma)**

Türkçe öğretiminde, bu yöntemden, metin incelemeleri, sözlü anlatım, dil bilgisi ve yazım ile ilgili çalışmalarda da yararlanılabilir. Türkçe konulannda yapılacak bir çalışmanın öneminin belirtilmesinde, anlamada güçlük çekilen kavram ve kelimelerin anlamlarının açıklanmasında, sözlü ve yazılı anlatımda, yazım ve dilbilgisi konulannda bu yöneme başvurulmalıdır.

Düz anlatım yöntemi daha çok derse giriş yaparken konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgi aktarırken kullanılır. Konunun öğretmen tarafından mantıksal bir sıra ile belli bir plan çerçevesinde anlatılmasıdır.

Düz anlatım yöntemi öğretmen merkezlidir, aynı anda çok kişiye bilgi aktarılır, öğrencilere kısa zamanda çok ve organize bilgi verilir.

Yöntemi Kullanırken Dikkat Edilecek Hususlar:

- a. Basit, kısa ve tam cümleler kullanılmalı,
- b. Doğru ve mesleki terimlerin kullanılmasına özen gösterilmeli,
- c. Konuların ana başlıkları belirlenmeli,
- d. Ses tonu iyi ayarlanmalı ve arka sıradakilerin rahat duyabileceği bir şekilde olmalı,

- e. Laf kalabalığını önlemek için plan, kroki, grafik gibi görsel araçların kullanılmasına yer verilmeli,
- f. Ara sıra sınıf tartışmalarına yer verilmeli,
- g. Anlatırken espri ve şakalara yer verilmeli,
- h. Küçük grup çalışmaları ile anlatılanların tartışılması yapılmalıdır.

Yöntem sık kullanıldığı zaman öğrenciler pasifleşir, düşünmeden hazır bilgiyi almaya alışır. Öğrencileri, tartışma ve eleştiriye dönük çalışmalardan uzaklaştırır.

#### **1.4.4.2.Soru Cevap Yöntemi**

Öğrencilerin dinlediği, izlediği ve okuduğu konularla ilgili anlama seviyesini belirlemek; konuyu iyi öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmek, bir okuma parçası üzerinde onları düşündürmek, ana ve yardımcı fikirleri buldurmak ve öğrendikleri belli konularda konuşurmak amacı ile yapılan çalışmalarda bu yöntem kullanılmalıdır. Öğrencilere, düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemli bir yöntemdir.

Öğrencilere soru sorarken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Önce gönüllü öğrencilere söz hakkı verilmelidir.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek soru sorulacaksa, öğrenciler rastgele seçilmeli bir sıra takip edilmemelidir. Tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. öğrencilerin öğretmene veya Öğrencilerin diğer öğrencilere soru sormasına fırsat verilmelidir

d. Soruyu sorduktan sonra, düşünmeleri için öğrencilere zaman verilmelidir.

e. öğrencilerin kendi sözcükleri ile cevap vermeleri sağlanmalıdır.

f. Konuşma güçlüğü olan öğrenciler sabırla dinlenmeli ve diğer öğrencilerin de sabırla beklemeleri sağlanmalıdır.

g. Cevap vermek isteyen öğrencilere adlarını söyleyerek söz verilmelidir.

h. Sorulara belli kişilerin cevaplaması yerine, farklı kişilerin cevap vermesi sağlanmalıdır.

#### **1.4.4.3. Tartışma Yöntemi**

**Kullanımı:** Bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılır. Konunun kavranmasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmalar yaparken kullanılır. Buluş yolu ile öğretimde ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır

**Tartışma Yönteminin Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar:**

a. Öğretmen sınıfta tartışma ortamını hazırlarken sorulan önceden liste halinde belirlemelidir.

b. Sınıfta topluca tartışma yapılacaksa, öğretmen soruyu sorup bunu tüm sınıfın tartışmasını istemelidir.

c. Grup tartışması yapılacaksa aynı konu sınıfta oluşturulacak küçük gruplar içerisinde tartışılmalı, daha sonra bütün sınıfta tartışılmalıdır.

d. Bir konu bölümler halinde ayrı ayrı gruplarda tartışıldıktan sonra toplu tartışma çalışması ders sona ermeden muhakkak yapılmalıdır.



e. Bir konu ile ilgili okunacak kaynak kitapların listesi önceden verilmişse o konu kaynaklardan incelenmeli tartışma sınıfta daha sonra hep birlikte yapılmalıdır.

f. Tartışma yapılırken önemli hususlar tahtaya yazılmalıdır.

g. Tartışmaya dersin tümü ayrılmamalıdır.

h. Öğrencilerin düşünce ve görüşlerini rahatça söylemelerine imkan sağlanmalıdır.

i. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılmaları sağlanmalıdır.

#### **1.4.4.4. Gezi-Gözlem ve İnceleme Yöntemi**

Gözlem; bir olayı, bir nesneyi veya bir gerçeğin türlü belirti, özellik ve şartlarını izleme işidir. İnceleme ise; ele alınan bir konunun özelliklerini tam olarak anlamaya çalışmak için yapılan sistemli çalışmalardır.

Gezi-gözlem yöntemi kullanılırken; öğrencilerin gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir

Öğrenciler, Türkçe dersinde yapılacak okuma, izleme, dinleme, anlama ve anlatım çalışmalarına bir hazırlık olması amacı ile çevrede gözlem, inceleme ve araştırma yapabilirler. Böylece işlenecek konu ve yapılacak okuma, izleme, dinleme, anlama ve anlatım çalışmaları ile öğrencilerin çevreleri ve günlük yaşantıları arasında bir bağlantı sağlanmış olur

#### **1.4.4.5. Gösterip Yaptırma Yöntemi**

İlköğretim çağındaki öğrenciler, bilgi ve becerileri duyulan yoluyla kavrayıp kazanma özelliklerine sahip olduğu için gösteri yönteminin Türkçe öğretiminde yeri

büyüktür. Gösteri okuma ve dinlemeye dayanan öğretim yöntemleri ile birlikte uygulandığı zaman o yöntemlerin bazı eksiklerini tamamlamada önemli rol oynar

Gösterip yaptırma, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur. Bu yöntem, bir konuyla ilgili bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması sırasında kullanılır. Ayrıca, uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır Türkçe derslerinde gösteri aracı olarak resim ve karikatürlerden de yararlanılabilir.

Gösterip Yaptırma Yöntemini Kullanırken Dikkat Edilecek Hususlar:

- a. Kazandırılacak beceriler önce öğretmen tarafından yapılarak öğrencilere gösterilmeli,
- b. Her öğrenciye istenilen beceriyi kazanması için yeterli zaman ve tekrar yapma şansı verilmeli,
- c. Gösteri anında kullanılacak şema, grafik, slayt ve film gibi araç gereçler önceden hazırlanmalı,
- d. Beceriler sırayla ve aşamalı olarak öğretilmeli, bir beceri tam öğrenilmeden diğerine geçilmemeli,
- e. Öğrencilere önce basit, kolay ve yapabilecekleri işler yaptırılmalı,
- f. Derslik ya da atölyede her türlü sağlık tedbirleri alınmalı ve yeterli araç gereç bulundurulmalı,
- g. Dersin yapılacağı yer önceden kontrol edilip öğretime hazır hale getirilmeli,
- h. Yapılacaklar bir akış çizelgesinde veya yazı tahtası üzerinde gösterilmelidir.

#### 1.4.4.6. Rol Yapma

Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlar: İyi bir rol için yaratıcı düşünce önemlidir. Öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngörür ve oyun tekniklerinden yararlanma temeline dayanır.

Rol Yapma Yönteminin Uygulanması Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar:

- a. Öğrencilere rol dağıtırken dikkatli olunmalı, özellikle ilk uygulama için gönüllü ve başarılı öğrencilere görev verilmelidir.
- b. Roller ve oynayanlar belirlendikten sonra sahne düzeni ya da durum öğrencilere açıklanmalıdır.
- c. Öğrencilerden öğrendikleri diyalogda ya da bir konuşma metninde geçen aynı cümleleri kullanmaları yerine o durumda söylenmesi gereken ve öğrendikleri cümle kalıbına uygun düşen kendi cümlelerini kullanmaları istenmelidir.

#### 1.4.4.7. Dramatizasyon

Kişinin kimliğinden çıkarak başka kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. Hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Hem oyuncuya hem de seyirciye yöneliktir.

Dramatizasyon yönteminin yararları şu şekilde sıralanabilir:

- a. Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir,
- b. Kişinin kendine olan güvenini artırır,
- c. Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.
- d. Akıcı konuşmayı geliştirir.
- e. Dile hakimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- f. Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.

#### **1.4.4.8. İnşat**

Bir şiiri veya edebiyat eserini topluluk önünde, yüksek sesle, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumaktır. Metindeki, duygu, düşünce ve olayı bu yolla anlatmak mümkündür. Özellikle sözlü anlatım yetersizliği olan öğrenciler için başvurulacak oldukça etkili bir yoldur. Önce grup içinde daha sonra küçük gruplarla ve ikili çalışmalarla en son olarak da bireysel çalışmalarla uygulanmalıdır. Telaffuz hatalarının sınıf içinde veya grup içinde anında düzeltilmesi gerekir

#### **1.4.4.9. Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri**

Örneklerden ve olaylardan hareket edip, çeşitli soyutlama ve genellemeler yaparak sonuçlara, kurallara ve tanımlara varma yöntemine tümevarım; bir takım kural, ilke ve yasalardan hareket ederek özel bir olayı, durumu veya örnekleri inceleme ve açıklama yöntemine de tümdengelim denilmektedir. Dilbilgisinde öğrenilen konularla ilgili alıştırmalarda daha çok tümdengelim yöntemi uygulanır Okuma parçalarında geçen isim, sıfat, fiil gibi kelimelerin bulunmasında yine yazılı metinlerde ismin durumlarını gösteren kelimelerin bulunmasında tümdengelim ve bütün bunların çeşitli cümlelerde kullanılmasında tümevarım yönteminden yararlanır.

#### **1.4.4.10. Çözümleme ve Bireşim Yöntemleri**

Çözümleme yöntemi, öğrencileri inceleme ve araştırma yapmaya yöneltilir; bireşim yöntemi de öğrencilerin açıklama ve yorum yapmalarına yardımcı olur. Bir okuma parçası okunduktan sonra, parçada geçen olayları ve kişileri sırasıyla belirtmek, ana ve yardımcı fikirleri bulup çıkarmak bir çözümlemedir. Dilbilgisi çalışmalarında, bir cümlede, özne, tümleç ve yüklem gibi öğeleri ayırmak çözümlemedir. Bu öğeleri birleştirerek cümle oluşturmak bireşimdir

#### **1.4.4.11. İşbirliğine Dayalı (Grupla) Çalışma Yöntemi**

Konuşmayla başlayan dil karşılıklı etkileşim ile daha da gelişir. Etkileşimin tenmeli konuşmadır. İnsanların konuşma ile anlaşmaları; yüz yüze gelerek karşılıklı tartışma, açıklama, sorma ve bir karara varmasıdır. Dil, bir anlaşma ve ifade aracı olarak

kullanıldığında grup çalışmalarında önemli bir yeri vardır. Türkçe'yi iyi kullanan öğrencilerle yeterli olmayan öğrencilerin aynı grupta olmasında fayda vardır. Anlatılan veya öğretilen konuyu daha yalandan duyan öğrenci bir taraftan sesleri daha kolay ve net alır diğer taraftan da bilgi eksikliklerini giderir. Öğretmen bir rehber olarak, gruplara, öğrencilerin takıldıkları noktalarda yaptığı açıklamalarla ve cevabı bulduracak sorularla sorma yoluyla faydalı olur. Gruplar arasında, okuma, anlatma, duyduğunu anlama yarışmaları düzenlenebilir

İşbirliğine Dayalı Öğrenme yöntemi, beş ile yedi kişilik öğrenci topluluklarından oluşur ve belli bir problemi çözmek için öğrencilerin aralarında işbölümü yaparak çalışmalarıdır. Grup çalışmaları, eğitim ve öğretimde öğrenciyi merkez alır. Derslerin işlenmesinde öğrencilerin, görev ve sorumluluk almalarını, kendi kendilerine çalışarak araştırma inceleme yapmalarını, not almalarını, rapor hazırlamalarının hazırlanan raporların sınıfa aktarmalarını ve tartışmalarını sağlar. Bu etkinlikler Türkçe öğretimde önemli yer tutar. Bu etkinliklere katılan öğrenciler, görev ve sorumluluk alma, dinleme, anlama, yazma, konuşma ile ilgili pek çok beceri ve alışkanlık kazanırlar.

## 1.5. İşbirlikli Öğrenme

### İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Günümüzde, eğitim alanında yaşanan en büyük değişim, öğrenmenin toplumsal boyutuna daha çok önem verilmesidir. Artık öğrenirken, iletişim kurma, işbirliği, takım çalışması, uzlaşma, sorumluluk bilinci ve sosyal beceriler önemli rol oynamaktadır.

#### 1.5.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Tarihçesi

Slavin (1995)'e göre işbirlikli öğrenmenin izleri 17. yy'a kadar gider. 17. yy'da Comenius, 18. yy'da J. J. Rousseau , 19. yy da Pestallozi ve 20. yy da J.

Dewey'in öğrenme için işbirliğinin gerekli olduğunu çeşitli biçimlerde ortaya koyduklarını belirtir.

İşbirlikli öğrenme 1800'lü yılların başlarında Amerika'da Ortak Okullaşma Hareketi ile kullanılmaya başlandı. Daha sonra Albay Francis Parker ve John Dewey'in destekleri ile Amerikan okullarında etkili bir öğretim metodu olarak kullanıldı (Johnson ve Johnson, Holubec, 1994). Bununla birlikte 1960'lı yılların ortalarında D.W. Kagan, R. T. Johnson ve S. Slavin Minnesota Üniversitesinde öğretmenlere işbirlikli öğrenme konusunda eğitmeye başladılar (Kim ve Oliva, 1999). İşbirlikli öğrenme başta Amerika ile birlikte dünyanın birçok ülkesinde eğitimin bütün kademelerinde uygulanmakta ve üzerinde yapılan araştırmalar sürmektedir.

### **1.5.2.İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kuramsal Temelleri**

İşbirlikli öğrenme, gelişim psikologları Jean Piaget (1965) ve Lev Vygotsky (1962)'nin kuramlarına dayanır. Her iki bilim adamı da öğrenmede sosyal etkileşimin önemini vurgulamışlardır. İşbirlikli yabancı dil öğreniminin öncülerinden biri de, öğrenenlerin sosyolojik ya da pedagojik yapılandırılmış öğrenme ortamlarında etkileşimde (konuşma) bulunarak dilde iletişim kabiliyetlerini gelişmesidir.

İşbirlikli öğrenmeyi diğer öğretim yöntemlerinden ayıran en önemli yanı zengin kuramsal geçmişinin bulunması, üzerinde çok fazla bilimsel araştırma yapılmış olması eğitimin her kademesinde uygulanmasıdır. Sosyal bağlılık teorisi, bilişsel gelişim teorisi, davranışçı öğrenme teorisi işbirlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda rehber olmuştur (Johnson ve Johnson, Holubec 1994:13).

#### **Sosyal Bağlılık Teorisi**

İşbirliğine dayalı öğrenme üzerine etki yapan en önemli teori "sosyal bağlılık" üzerine yoğunlaşır. 1900'lü yılların başlarında Gestalt okulu kurucularından Kurt Kafka, grupların, kendilerini oluşturan üyeler arasındaki bağlılığı çeşitlendirdiğini ifade eder. Kafka'nın meslektaşısı olan Kurt Levvin (1935-1948) 1920 ve 1930'larda grubun özünde yatan ya da grubun dinamik bir bütün olarak

sonuçlanmasına etken olan faktör, grubu oluşturan bütün üyeler arasındaki bağlılıktır. 1940'lı yılların sonlarında Lewin'in öğrencilerinden olan Martin Deutsch (1949a, 1962), günümüzde sosyal bağlılık teorisi olarak genişletilen bir "işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme teorisi"ni formüle etmiştir (Johnson&Johnson, ve Holubec, 1994:13).

Johnson ve Johnson ve Holubec (1994:14)'ün Johnson ve Johnson (1974)'den aktardığına göre, sosyal bağlılık perspektifi, sosyal bağlılığı yapılandırma yolunun, bireylerin nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşime bağlı olarak da sonucun nasıl alacağını belirlediğini varsayar. Buna göre olumlu bağlılık, grubu oluşturan bireylerin çabalarını cesaretlendiren, destekleyen ve geliştiren bir etkileşim ile sonuçlanır. Olumsuz bağlılık(rekabetçilik) ise sınıf içinde öğrencilerin başarmak için giriştikleri çabalara engel olan ve onların cesaretlerini foran karşıt veya zıt bir etkileşim ile sonuçlanır. Bireylerin tek başlarına çalıştıkları bireysel yaklaşımda ise bireyler birbirlerinde bağımsız oldukları için etkileşim içine girmezler, sonuç olarak bir bağlılıktan söz edilemez.

### **Bilişsel Gelişim Teorisi**

Bilişsel gelişim perspektifi, geniş ölçüde Piaget ve Vyogotsky'nin çalışmalarına dayanır. Piaget'e göre, bireyler işbirliği yaptıklarında bireylerin perspektif kazanma yeteneklerini ve bilişsel gelişimlerini uyaran sosyo-bilişsel çatışma ortamı oluşur. Diğer bir anlatımla, işbirlikli süreç esnasında bireyler, bilişsel çatışmaların olduğu ve çözümlendiği tartışmalara katılırlar. Benzer olarak Vygotsky'e göre bilgi sosyaldır ve bilginin kazanılması ve kullanılması için işbirlikli ortamlarda yapılandırılması gereklidir. İşbirlikli öğrenme süreci içerisinde grup üyeleri, bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, yanlışları bulup düzeltirler ve iletişim ve etkileşim içinde yeni düşünceler ortaya koyarlar (Johnson ve Johnson, 1992:14).

## **Davranışçı Öğrenme Teorisi**

Davranışçı öğrenme perspektifi, grup pekiştirmelerinin ve ödülllerinin öğrenmeye olan etkisi üzerine odaklanır. Davranışçı öğrenme teorisine göre, dıştan gelen bir ödülle ödüllendirilen davranışlar tekrarlanır. Davranışçı ekolün temsilcilerinden Skinner "grup tesadüfleri" üzerinde çalışırken, Bandura taklit üzerine yoğunlaşmıştır. Son zamanlarda Slavin (1980), bireyleri, işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenmeye motive etmek için, dıştan gelen "grup ödülleri"ne ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir (Johnson ve Johnson, 1992:14).

### **1.5.3.İşbirlikli Öğrenme Nedir?**

Öğrenmeye dönük yaşantılar değişik şekillerde düzenlenebilir. İnsanlar bazen birbirleriyle yarışarak, bazen bireysel çalışarak, bazen de başkalarıyla işbirliği içinde öğrenebilirler. Bu yaklaşımların her biri, aslında farklı bir öğrenme anlayışına dayanır, kendilerine özgü üstünlük ya da sınırlılıkları vardır (Johnson ve Johnson, 1986). Johnson ve Johnson (1992:1) bir sınıfla üç tip amaç yapısı bulunduğunu ifade eder. Bunlar:

- Yarışmaya dayalı
- Bireyselleştirilmiş
- İşbirliğine dayalı amaç yapısıdır.

Yarışmacı sınıflarda birinin başarısı, bir diğerrinin başarısızlığını gerektirmektedir. Bu da öğrenciler arasında hasımlık duygusunu geliştirmektedir. Sürekli bir kıyaslama ve en iyi olanın kazanması durumu söz konusudur.

Bireyselleştirilmiş öğrenmede her öğrenci kendisi ile yarışır ve birinin başarısı yada başarısızlığı bir diğerr öğrenciyi ilgilendirmez. Bu da öğrenciler arası sosyal etkileşimi azaltmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenmede ise, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş sınıfların tersine gurup içindeki herkesin öğrenmesi diğerrlerini ilgilendirir ve herkes



birbirlerinin öğrenmesi için de çalışır. Ya birlikte başarılı olunur ya da birlikte başarısız olunur. Bu da işbirlikli öğrenmeyi yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretimden farklı kılmaktadır.

İşbirlikli öğrenme; "öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımınıdır (Johnson, Johnson ve Holubec,1994).

Gömleksiz (2001)'in tanımına göre ise işbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler kurarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

#### **1.5.4.İşbirlikli Öğrenme Sürecinin Temel Öğeleri**

İşbirliğine dayalı öğrenme, birkaç öğrenciyi bir araya getirip, grup oluşturulup birbirlerine yardım etmelerini söylemekten ibaret olmamakla birlikte, çok daha fazlasını gerektirir. Çünkü grup süreci içerisinde meydana gelen olaylar grup çabalarını zedeleyebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin kavranması, üyeler arasındaki işbirliğinin oluşmasını sağlayan beş temel unsurun anlaşılmasını gerektirir. Bu unsurlar (1) olumlu bağlılık, (2) yüz yüze destekleyici etkileşim, (3) bireysel sorumluluk, (4) kişiler arası ve sosyal beceriler, (5) grup sürecidir (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1992:26).

##### **1.5.4.1. Olumlu bağlılık**

Olumlu bağlılık, bütün grup üyelerinin, üyelerden birinin başarısının ancak ve ancak gruptaki herkesin başarısı söz konusu olduğunda mümkün olabileceğini kavradıkları durumlarda başarılı olur. Grup üyeleri, gruptaki bir üyenin kişisel çabalarının yalnızca bu üyenin kendisi için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları, dolayısıyla "ya birlikte yüzeceklerine ya da hep birlikte batacaklarına" karar vermeleri gerekir (Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:4).

Johnson ve Johnson ve Holubec (1994:26), olumlu bağımlılığın bir öğrenme grubunda beş şekilde yapılandırılabilceğini ifade ederler. Bunlar, (a) olumlu amaç bağıllığı, (b) olumlu ödül bağıllığı, (c) olumlu kaynak bağıllığı, (d) olumlu rol bağıllığıdır.

**a.Olumlu amaç bağıllığı:** Olumlu amaç bağıllığı, öğrencilerin kendi hedeflerine ulaşmalarının, ancak diğer grup üyelerinin de kendi öğrenme hedeflerine ulaşmaları ile mümkün olabileceğini kavramalarıdır. Öğrencilerin "birlikte mi yüzüp, yoksa birlikte mi batacaklarına" karar verip vermediklerinden emin olmak için öğretmenler, grup amacını açık bir şekilde yapılandırmalıdır. Grup amacı her zaman dersin bir parçası olmalıdır (Johnson ve Johnson, Holubec, 1994:26; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:4).

**b.Olumlu ödül bağıllığı:** Her grup üyesi, grubun ortak amacına ulaştığı zaman aynı ödülü alır. Amaç bağıllığını desteklemek için öğretmenler prim puanı eklerler.(örneğin, verilen bir çalışma kağıdını tamamen doğru cevaplayanlara artı 10 puan vermek gibi) (Johnson&Johnson ve Holubec, 1994:26; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:4).

**c. Olumlu kaynak bağıllığı:** Her grup üyesi, gruba verilen ödevi tamamlamak için gerekli olan kaynakların, bilgilerin veya materyallerin sadece bir bölümüne sahiptir. Böylelikle, grup amacına ulaşabilmek için grup üyeleri, bütün kaynakları bir araya toplamak zorundadırlar (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994:26; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:4).

**d. Olumlu rol bağıllığı:** Gruptaki her üye, grubun ortak amacına ulaşması veya verilen görevi tamamlaması için gerekli sorumluluktan belirten birbirlerini tamamlayıcı rollere sahiptir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinde sıkça rastlanan roller:

**Özetleyici:** Tartışılanları not alır, gerekli yerlerde takım üyelerine ana başlıkları aktararak herkesin görevi üstünde sürekli çalışmasını sağlar.

**Denetçi:** Üzerinde çalışılan konuya ilişkin soru işareti uyandıran ya da tartışmaya açık konuları gündeme getirerek işin amacından uzaklaşmasını önler.

**Araştirmacı:** Konu hakkında kaynak niteliği taşıyan belgeleri inceler, gerekli kaynakların nerelerden temin edilebileceğini saptar.

**Kaynak sağlayıcı:** Takımın görevini tamamlayabilmesi için gerekli materyalleri ve araçtan sağlar.

**Kayıtçı:** Takımın ana ürününü yazmakla görevlidir. Öteki üyelerin bireysel çıkarımlarını ya da özetlerini isteyebilir. Sonuçta kendisi bu katkıları bir araya getirerek işler.

**Destekleyici:** Canlı, olumlu, istekli ve özendirici davranışlar sergileyerek, takımın görevi tamamlaması için moral destek verir. (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994 :67).

#### 1.5.4.2.Yüzyüze Destekleyici Etkileşim

Öğrenciler birbirlerinin basanlarını arttırmak ve garantilemek için birbirlerine yardım etmeli, yönlendirmeli, birbirlerini desteklemeli, cesaretlendirmelidirler. Yüz yüze destekleyici etkileşim bireylerde şu şekilde sonuçlanır:

- a.Birbirlerine etkili ve verimli yardım sağlamak,
- b.Bilgi ve materyalleri kendi aralarında paylaşmak,
- c.Bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde işlemek,
- d.Birbirlerini geliştirmek için geribildirim sağlamak,
- e.Problemlere daha anlamlı çözümler üretebilmek için uiaştkian çözümler üzerinde tartışmak, yeni çözümler ortaya koymak,
- f.Ortak amaca ulaşmak için birbirlerini cesaretlendirmek,
- g. Güvenmek ve güven verici bir şekilde davranmak
- h. Ortak amaç ve fayda için çalışmak.

Böylelikle artan etkileşim öğrencileri cesaretlendirir ve birbirlerinin işlerini kolaylaştırarak amaçlar doğrultusunda ortak görevin başanyla tamamlanması sağlanır (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994:30; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:7).

#### **1.5.4.3.Bireysel Sorumluluk**

İşbirliğine dayalı öğrenmenin amacı, gruptaki her üyeyi her yönden güçlü bir birey yapmaktır. İşbirlikli öğrenme sürecinde her grup üyesi daha fazla başarı göstermek için birbirleri ile işbirliğine giderler. Bireysel sorumluluk, her üyenin bireysel performansının değerlendirilip, sonuçların hem gruba hem de üyenin kendisine verildiği durumlarda yaşanır. Bireysel sorumluluğu yapılandırmanın en yaygın yolları şunlardır:

- İşbirlikli öğrenme gruplarını küçük tutma,
- Her öğrenciye bireysel test uygulamak,
- Grubun çalışmasını sözlü olarak sunmak için sunmak için grup içinden rasgele bir öğrenci seçmek,
- Grup üyelerinin her birinin grup sürecine olan katkısını gözlemek ve gözlem sonuçlarını kaydetmek,
- Her grupta bir öğrenciyi "kontrol edici" olarak görevlendirmek,
- Öğrencilerden, öğrendiklerini başka birine öğretmelerini istemek(Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994:31; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:9).

#### **1.5.4.4.Sosyal beceriler**

İşbirlikli öğrenmenin dördüncü temel unsuru kişiler arası ve küçük grup becerileridir. Birbirlerini koordine edebilmeleri ve grup amaçlarına ulaşabilmeleri için, öğrencilerin, (1) birbirlerini çok iyi tanımaları ve güvenmeleri, (2) birbirleriyle doğru, açık ve net olarak iletişime girmeleri, (3) birbirlerini kabul etmeleri ve

savunmaları, (4) birbirleri arasındaki uyuşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözümlenmeleri gerekmektedir. İçgüdüsel olarak diğer insanlarla etkileşime girme becerisine sahip olarak doğmadığımız için, çocukların sosyal becerileri öğrenmesi gereklidir. Çünkü sosyal beceriler, grup dinamiği ve grubun üretkenliği için anahtar rol oynarlar (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994:32; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:9).

Slavin (1990)'e göre, işbirlikli öğrenme öğrencilerin küçük gruplar içinde yabancı dilde geleneksel sınıflara göre daha fazla yabancı dil etkileşimine sokarak etkili öğrenme ortamı yaratır. Ayrıca işbirlikli öğrenme sınıf içinde yardımlaşma ortamı yaratarak öğrencilere birbirlerinin sorumluluklarını alma fırsatı sunar (Coelho,1994).

#### **1.5.4.5.Grup süreci**

İşbirlikli öğrenmenin beşinci ögesi grup sürecidir. Grup süreci, grup üyelerinin, grup amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirip, gerçekleştirmediklerini tartıştıklarında ve birlikte çalışma ilişkilerini koruyabildiklerinde gerçekleşir. Grupların, periyodik olarak, grup üyelerinin hangi davranışlarının faydalı veya faydasız olduğuna karar vermeleri gerekir. Etkili grup süreci, grupların kendilerini ne kadar etkili çalıştıklarını kontrol etmeleri ile sağlanır.

Süreç değerlendirmeleri;

- Öğrencilerin üyeler arasındaki iyi çalışma ilişkilerini korumalarını ve sürdürmelerini,
- Öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmelerini,
- Grup üyelerinin kendi bireysel katkılarına yönelik gruptan geribildirim almalarını,
- Öğrencilerin gerçekleştirmekte oldukları bilişsel öğrenme üzerinde düşünmelerini sağlar.

Grupların başarılarını kutlamak ve üyelerin olumlu davranışlarını pekiştirmek için etkili bir mekanizma işlevini görür (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994:33; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991:3:12).

### **1.5.5.İşbirlikli Öğrenme Şekilleri**

İşbirlikli öğrenme üç şekilde yapılandırılabilir: (1) formal işbirlikli öğrenme (2) informal işbirlikli öğrenme (3) temel işbirlikli öğrenme (Johnson ve Johnson, Holubec,1994:7)

#### **1.5.5.1.Formal İşbirlikli Öğrenme**

Formal İşbirlikli Öğrenme olarak yapılandırmada, öğrenciler, bir ders zamanından birkaç haftaya kadar varan zaman süresince, kendilerine verilen ödevleri bütün grup üyelerinin başarıyla tamamladıklarından emin olarak, ortak amaçları gerçekleştirmek için birlikte çalışırlar. Herhangi bir ders ya da müfredat programı Formal İşbirlikli Öğrenme Yöntemine göre yapılandırılabilir. Formal İşbirlikli Öğrenme Yönteminde öğretmenler (1) ders, proje, ya da görev için gereken spesifik amaçları belirlerler, (2) öğretim öncesi kararlar alırlar, (3) öğrencilere görevi ve olumlu bağlılığı açıklarlar, (4) öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol ederler, (5) öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirler (Johnson ve Johnson, Holubec, 1994:7).

#### **1.5.5.2.Informal İşbirlikli Öğrenme**

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin kullanımı, öğretmenlerin artık sınıfta ders anlatamayacakları, demonstrasyon yapamayacakları, video kaseti kullanamayacakları anlamına gelmez. Aksine bu etkinlikler işbirlikli öğrenme gruplarıyla daha etkili bir şekilde kullanılabilir.

Informal İşbirlikli Öğrenme grupları, öğrencilerin belli bir ders, konu, olay, film ya da demonstrasyon öncesinde, esnasında veya sonrasında kısa tartışmalar yapmak ve birlikte çalışmak için bir araya getirilmiş gruplardır (Johnson ve Johnson, Holubec, 1994:8).

### 1.5.5.3. Temel İşbirlikli Öğrenme

Temel İşbirlikli Öğrenme grupları uzun süreli ve heterojen olarak yapılandırılmış gruplardır. Temel işbirlikli öğrenme grupları en az bir yıl belki de öğrenciler mezun olana kadar devam eden gruplardır.

Temel işbirlikli öğrenme grupları formal olarak, ilköğretimde her gün, orta öğretimde ise haftada birkaç kez bir araya gelirler. İnfomal olarak da, grup üyeleri ders aralarında her gün etkileşimde bulunarak, ders görevleri ya da ev ödevleri hakkında birbirlerine yardım ederler. Temel işbirlikli öğrenme gruplarının kullanımı, öğrencilerin derslere devamlarını arttırmakta, onların okul deneyimlerini kişiselleştirmelerine yardım etmekte ve öğrenci öğrenmesinin niteliğini yükseltmektedir (Johnson ve Johnson, Holubec, 1994:8).

### 1.5.6. İşbirlikli Öğrenmenin Sınırlılıkları

İşbirlikli Öğrenme Yönteminde kümeler iyi yapılandırılmadığı, grup süreci yeterince gözlenmediği ve bunun sonucunda yeterli dönüt verilmediği ve değerlendirme yapılmadığı zaman İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ilkeleri uygulanmamış olacak ve basan olumsuz yönde etkilenecektir. Bu sınırlılıkları şu başlıklar altında toplanabilir

Grup üyesi sayısının gereğinden fazla olması

Üye sayısı fazla olan kümelerde, grup üyeleri birlikte çalışırken gruba bireysel katkılarını azaltabilirler. Genellikle grup üyelerinin fazla olduğu kümelerde öğrenciler tartışmalara katılmaz ya da gruba kendi katkılarının yeterli olmayacağını kabul ederler (Çalışkan, 2000).

Şimşek (1994)'in Harkins ve Petty (1982)'den aktardığına göre, kümelerde kişi sayısının azaldığı durumlarda, katılımın arttığı saptanmıştır.

### **1.5.6.1.Öğrencinin veya Grubun Öne Çıkması**

İşbirlikli Öğrenme süreci içerisinde grubun ya da grup üyelerinden bazılarının diğerlerine üstünlük sağlamak için veya bir grup üyesinin verilen görevi grubun başarmasının kendi başarısına bağlı olduğu şeklindeki hareketi ile grubu yönetmeye çalışırlar. Bu durum İşbirlikli Öğrenmenin ilkelerine aykırıdır. Herkese katılım ve söz kullanma fırsatları sunulduğu sürece bu sorun ortadan kaldırılabilir (Cohen,1986).

### **1.5.6.2.Başkalarından Geçinme**

İşbirlikli Öğrenmede grup süreci içinde öğrenciler, grupta bulunan yüksek yetenekli öğrenci/öğrencilerin çabalarına sığınarak grup sürecine katkıda bulunmayabilirler. Bu konu üzerinde araştırmalar yapılmakta, grup üyelerinin etkin katılımının ve söz hakkının olduğu, sosyal becerileri kazanan gruplarda bu sorunun giderildiği görülmektedir. Gruplardaki yüksek yetenekli üyeler, grup içinde her işi kendilerinin yaptığı ve grup içindeki bazı grup üyelerinin kendisinden geçindiği hissine kapılırlarsa, grup sürecine bireysel katkılarını azaltabilirler. Bu durumda yüksek yetenekli öğrenciler yavaş yavaş düşük yetenekli öğrencilerden sıkılabilmektedir (Çalışkan, 2000).

### **1.5.6.3.İşlevsel Olmayan İşbölümü**

İşbirlikli Öğrenmeyi engelleyen diğer bir durum ise yeterince iyi planlanmamış, işlevsel olmayan işbölümünün yapılmasıdır (Kocabaş, 1995). Bu, İşbirlikli Öğrenmenin doğasına aykırı olmakla birlikte işlevsel olmayan işbölümü gruba olan olumlu bağımlılığı azaltacaktır. Sheingold, Havvkins ve Char (1984), bilgisayarlarla çalışan küçük kümelerdeki etkileşimi incelemiştir. Araştırma sonuçları, bazı öğrencilerin kendilerine göre bazı roller geliştirerek, sorunları çözmeye takım becerilerini kullanmadıklarını saptamıştır. Bazı öğrenciler işlevsel işbölümü yapmamış, görevlerini paylaşmış, yalnızca kendilerine düşenle yetinmişlerdir. Sonuç olarak, takım üyeleri arasında karşılıklı etkileşim ve bilgi alışverişi olmadığından, etkili çözüm seçenekleri geliştirilememiş, grup üyeleri



öğrenme konusunu kazanmamışlardır (Şimşek, 1994). Kocabaş (1995)'in Slavin (1983)'den aktardığına göre, yapılan araştırmalar iyice yapılandırılmış işbirlikli öğrenme gruplarının yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme gruplarından ve bireysel öğrenme durumlarından daha yüksek başarı sağladığını göstermektedir.

Yukarıda açıklanan sınırlılıklar, işbirlikli öğrenmenin dikkat edilmediği zaman çok sorunlu bir yaklaşım olabileceğini, böylelikle başarısızlıkla sonuçlanabileceğini göstermektedir. Bu sınırlılıklara karşı önlem alındığında, işbirliğine dayalı öğrenim yönteminde daha başarılı sonuçlar alınabileceği bir gerçektir.

### **1.5.7.İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Teknikleri**

Sınıfta işbirliğine dayalı süreçleri geliştirmek için sınıfta uygulanabilecek bazı teknikler geliştirilmiştir (Johnson ve Johnson, 1975; 1976, Aranson ve arkadaşları, 1978, Slavin, 1983). Bu geliştirilen teknikler işbirliğine dayalı yöntem adı altında toplanmaktadır.

İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin etkililiği üzerine birçok araştırma yapılmış, bu araştırmalar sonunda, işbirliğine dayalı öğrenmenin düşük yetenekli öğrencilerin problem çözme ve üst düzey öğrenme becerilerini, geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha geliştirdiği saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencinin duyuşsal ve psiko-sosyal gelişimine yardım ettiği saptanmıştır (Johnson ve Johnson, 1981; Kagan,2000).

Aşağıda belli başlı işbirlikli öğrenme teknikleri ana hatlarıyla tanıtılmıştır.

#### **1.5.7.1.Birlikte Öğrenme**

Johnson ve Johnson (1991) tarafından Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilen bir tekniktir. Birlikte öğrenme yönteminde öğrenciler dört ya da beş

kişilik karma gruplarda kendilerine verilen çalışma yaprakları üzerinde çalışırlar. Bütün öğrenciler görev yaprağını alır fakat grupta yalnız bir yaprak kullanılır. Grup üyeleri, grup ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırırlar. Sonuçta, ortak bir çalışma ödevi ortaya koyarlar. Öğrencilerden, öğretmenden yardım istemeden önce, grup içinde birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Öğrenciler, grup içindeki başarılarına ve bireysel başarılarına göre ödüllendirilirler. Bu teknikte, ne gruplar, ne de bireyler birbirleriyle yarışır. Bu yöntemin ilk biçimiyle en önemli özellikleri, grup amacının olması, düşünce ve gereçlerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür(Gömlüksiz, 1995; Açıköz, 1992, 2002; Sucuoğlu, 2003; Sadler, 2002).

Açıköz (1992, 2002), birlikte öğrenme tekniğinin son biçimi ile uygulanması sırasında yer alması gereken işlemleri şöyle açıklamaktadır:

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi: Bu hedefler, akademik ve işbirliği becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir:
2. Grup büyüklüğüne karar verilmesi: Grup büyüklüğü iki ile altı arasında değişebilir. Grubun büyüklüğünü zaman, araç-gereç sayısı gibi etkenler belirler.
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması: Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik özgeçmiş, çalışkanlık vb. Özellikler açısından karma gruplar oluşturulmasıdır. Bu nedenle grupları öğrencilerin değil de öğretmenlerin oluşturması tavsiye edilebilir. Öğrencilerin hep aynı grupta çalışmaları yerine değişik gruplarda çalışmaları sağlanmalıdır.
4. Sınıfın düzenlenmesi: Kolay iletişim kurabilmeleri için öğrenciler birbirlerine olabildiğince yakın, gruplar ise olabildiğince uzak oturmalıdır. Bunun gerekçesi, grup üyelerinin diğer grupları rahatsız etmeden iletişim kurabilmeleridir.
5. Öğretim araç-gerecinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması: Bu işlem özellikle işbirlikli öğrenme uygulamalarına yeni başlayan ve grupla çalışma becerilerini kazanmamış öğrencilerin katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamanın bir yolu, her gruba öğrenme araç-gerecinden bir kopya vererek

öğrencileri o araç-gereci paylaşmak zorunda bırakmaktır. Bir başka yol ise, öğrencilerin her birine öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vermek böylece öğrencilerin birbirine öğretilmelerini sağlamaktır.

6. Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine görevler verilmesi: Bu amaçla öğrencilere özetleyici, denetleyici, bağ kurucu, kaydedici, özendirici, gözlemci gibi görevler verilebilir.

7. Akademik işin açıklanması: Öğrencilere ne yapmaları gerektiği ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır.

8. Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması: Öğrencilerden grup ürünü istenilerek ya da grup ödülü verilerek sağlanabilir.

9. Bireysel değerlendirme: Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için gereklidir. Sınavların bireysel olarak verilmesi ya rasgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulması ve grup üyelerinin birbirinin çalışmasını düzeltmesi ya da grup notunun rasgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilmesi bu noktada yardımcı olabilir.

10. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması: Grup içinde işbirliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir. İş biten grup diğer gruplara yardımcı olabilir.

11. Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması: İşbirlikli öğrenme durumlarında ölçüt dayanaklı değerlendirme yapılmalıdır.

12. İstendik davranışların belirlenmesi: İşbirliği işe-vuruk olarak tanımlanmalıdır. Başlangıçta grupta kalma, sessiz konuşma gibi davranışlar, daha sonraki aşamalarda ise her üyenin yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurması, öbür grup üyelerinin söylediklerini dikkatlice dinlemesi, insanları değil düşünceleri eleştirmesi gibi davranışlar vurgulanabilir.

13. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: Grupların çalışması sırasında öğretmen, öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek

için grupları gözler. Bu gözlem öğrencilerin gösterdiği istedik ve istenmedik davranışları belirlemek amacıyla da yapılır.

14. Grup çalışmasına yardımcı olunması: Gruplar çalışırken öğretmen soruları yanıtlayarak, açıklamalar yaparak, tartışarak öğrencilere, verilen işi bitirmelerinde yardımcı olur.

15. İşbirliği becerilerinin öğretilmesi için araya girilmesi: Grup çalışması sırasında öğretmenin, birlikte çalışmakta güçlük çeken öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlayacak öneriler getirmesi ve bu becerileri gösteren öğrencileri pekiştirmesi yararlı olacaktır. Gerekli olmadıkça araya girmek yarardan çok zarar getirebilir, çünkü işbirliği grupları biraz uğraştıktan sonra sorunların üstesinden gelebilir. Öğretmen ne zaman ve nasıl araya gireceğine duruma göre karar vermelidir.

16. Dersin sona erdirilmesi: Dersin sonunda öğrenciler o derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları ileride nerede kullanacaklarını anlayabilmelidir.

17. Öğrenci öğrenmesinin nitel ve nicel olarak değerlendirilmesi: Herhangi bir işbirlikli öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporu, ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıt, ya da öğrencilerin bireysel sınav puanları gibi bir ölçüm olacaktır.

18. Grubun ne kadar iyi çalıştığına değerlendirilmesi: Zaman sınırlı da olsa işbirlikli öğrenme uygulamasından sonra grupta nelerin iyi yapıldığına değerlendirilmesi gerekir.

19. Akademik çelişkilerin oluşturulması: İşbirlikli öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin katılımlarını ve güdülerini artırmak için akademik çelişki oluşturulabilir.

### **1.5.7.2.Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri(ÖTTB)**

Bu işbirlikli öğrenme tekniği Slavin (1983) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci Takımları Basan Bölümleri tekniğinin beş ögesi vardır.

**Takımların Oluşturulması:** Öğretmen takımlara dört ya da beş kişi atar. Bu sıra üçe bölünür ve listenin ilk %25'i yüksek, %50'si orta ve diğer %25'i de düşük başarılı olarak tanımlanır. Takım üyelerinin cinsiyet ve etnik köken açısından heterojen olmalarına dikkat edilmelidir. Takımların oluşturulmasında öğrencilerin söz konusu ders ile ilgili son sınavlardan aldıkları puanlarının ortalaması alınarak bir sıraya konur.

**Konunun Sunulması:** Bu aşamada öğretmen konuyu sınıfa sunar.

**Takımların Çalışması:** Bu aşamada öğrenciler problemleri tartışır, yanıtlarını karşılaştırır, grup içinde birbirlerinin yanlışlarını düzeltirler.

**Puanlama:** Takım puanı öğrencilerin bireysel ilerlemelerine göre yapılır. Takımdaki öğrencilerin gelişim puanlarının ortalaması takım puanını belirler (Senemoğlu, 2001).

**Grup Ödülü:** Öğrencilerin gelişim puanlarının ortalaması en yüksek olan gruba ödül verilir (Cooper, 1990).

### **1.5.7.3.Takım-Oyun-Turnuva(TOT)**

Diğer bir işbirlikli öğrenme tekniği olan Takım-Oyun-turnuva Slavin ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte takımlar heterojen bir biçimde oluşturulur. Öğretmen, ÖTTB tekniğinde olduğu gibi konu ile ilgili sunum yaptıktan sonra, takımlara konu ile ilgili kitap, makale v.b. ders materyalleri verir (Erden, 1988). Takımlarda yer alan öğrenciler birbirlerine konuyu öğrettikten sonra, diğer takımlardan öğrencilerden aynı düzeyde olan iki öğrenci "turnuva masasında" yansır (Senemoğlu,2001). Öğrencilerin elde ettikleri puanlar takımların basanlarını belirler. Turnuva masaları her turnuvadan sonra değiştirilir. Takımlar ise beş, altı haftada bir yeniden oluşturulur.

Senemoğlu (2001)'nin Chambers ve Abramı (1991)'den aktardığına göre, takım-oyun-turnuva tekniğinin uygulamasında bazı istenmedik sonuçlar doğurduğuna dikkat çekmektedirler. Buna göre kazanan takımların üyeleri, başarısız olan takımların üyelerinden daha iyi öğrenmekte ve başarılı takımların üyelerinin öğrenme düzeyleri ve mutlulukları başarısız olan takımlara göre giderek artmaktadır. Böylelikle başarısız olan takım üyeleri kaygı düzeyleri, başarısızlığı kabul etme eğilimleri ve öğrenilmiş çaresizlikleri artmaktadır.

#### **1.5.7.4.Birleştirme(Jigsaw)**

Aronson (1978) ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş olan Birleştirme Tekniğinin temelleri yazarların Grup Dinamiği ve Sosyal Etkileşim alanlarındaki uzun yıllar süren çalışmalarına dayanmaktadır. Uygulama sırasında şu işlemlere yer verilir. Tekniğin uygulanmasında önce 4-5 kişilik heterojen guruplar oluşturulur. Öğrencilerin öğrenmesi istenen konu da guruptaki öğrencilerin sayısı kadar parçalara bölünür. Her kümeye aynı konular verilir ve üyelerin her birinin bir alt konuyu seçmeleri istenir. Her üye kendi konusunu okur. Daha sonra diğer guruplardaki aynı konuyu alan üyeler bir araya gelerek uzmanlık guruplarını oluşturur. Bu uzmanlık guruplarında konu derinlemesine açıklanır ve tartışılır. Her üye kendisinin sorumlu olduğu konuyla ilgili her şeyi uzmanlık kümesinde tam olarak öğrendikten sonra kendi gurubuna döner. Her üye küme arkadaşlarını kendi konusuyla ilgili bilgilendirir. Konunun içindeki tüm bölümler üyelerce birbirine öğretildikten sonra öğrenciler tüm konulan içeren bireysel bir sınava alınırlar.

#### **1.5.7.5.Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim**

Açıkgöz (1992, 2002)'ün aktardığına göre; bu teknik Açıkgöz (1990) tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin uygulanması sırasında izlenen basamaklar; gurupların oluşturulması, okuma, öğrenci sorularının hazırlanması, grup sorusunun hazırlanması, grup sorularının gönderilmesi, grup sorularının yanıtlanması, yanıtların sınıfa sunulması, grup sunumunun değerlendirilmesi, bütün sınıf tartışması ve sınamadır. Tüm bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi için okuma parçaları, soru-yanıt

kartları, temalar yaprağı, grup sunumunu değerlendirme formu ve sınav gibi materyaller gereklidir.

Açıkgöz (1992, 2002), bu teknikte kullanılan öğretimsel materyalleri şu şekilde belirtmiştir:

**Okuma Parçaları:** Kitaplarda yer alan bazı bölümler, öyküler ya da öğretmen tarafından hazırlanan notlar okuma materyali olarak kullanılabilir.

**Soru-Yanıt Kartları:** Öğrenci ve grup soruları ile yanıtların yazılabileceği kartlardır.

**Temalar Yaprığı:** Okuma sırasında öğrencilerin dikkat etmesi gereken noktaların listelendiği yapraktır.

**Grup Sunumunu Değerlendirme Formu:** Grup sunumlarının içerik ve sunuş şekli açısından değerlendirilmesinde kullanılmak üzere öğretmen tarafından geliştirilir.

**Sınav:** İşlenen konuyla ilgili çoktan seçmeli ya da kısa yanıtli sorulardan oluşur. Süresi 10-15 dakikayı geçmemelidir.

Açıkgöz (1992, 2002), bu tekniğin uygulanması aşamasında yer almasında yarar görülen işlemleri şu şekilde açıklamıştır:

**1. Grupların oluşturulması:** Bu aşamada grupların büyüklüğüne ve grup üyelerine karar verilmektedir. Grupların ideal büyüklüğü üç ile dört kişidir. Ancak sınıf olanaklarının sınırlı olduğu durumlarda bu rakam altıya kadar çıkabilir ama grup çalışmasının yapılandırılmasını ve kontrolünü güçleştireceği için bu rakamın üzerine çıkılmamalıdır. Karma gruplar oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Grupların kendilerine birer ad koyması da öğrencilerin derse güdülenmesinde ve ilginin derse çekilmesinde yararlı olmaktadır.

**2. Okuma:** Her öğrenci konuyla ilgili parçayı ya da bölümü tek başına sessizce okur. Öğretmen yönlendirme amacıyla, öğrencilere okurken dikkat edilmesi

gereken noktaları ya da temaları bildirebilir. Bunu tahtaya yazarak ya da basılı olarak öğrencilere iletir.

**3. Öğrenci sorularının hazırlanması:** Öğrencilerin okudukları konu ve kendilerine iletilen temalarla ilgili bireysel olarak sorular hazırladığı aşamadır. Öğrencilerden parçada yanıtı kolayca bulunabilecek bilgi düzeyindeki sorular değil, kavrama ya da daha üst düzey soruları hazırlamaları istenmelidir ve bunu nasıl yapacakları öğretilmelidir. Öğrenciler hazırladıkları soru ya da soruları bir karta yazarlar. Bu kart sorunun gruba sorulmasında ve öğretmene verilerek puanlamanın yapılmasında kullanılır. Öğretmen bireysel soruları düzeyine ve doğruluğuna bakarak puanlar. Bu her öğrencinin okumasını dolayısıyla katkısını ve öğrenmesini sağlamak için gereklidir. Konuya göre bir ya da daha fazla soru istenebilir.

**4. Grup sorusunun hazırlanması:** Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu oluştururlar. Bu noktada konunun ya öğretmen tarafından ya da öğrencilerle tartışılarak alt konulara ayrılmasında ve her alt konuyla ilgili soru istenmesinde yarar vardır. Böylece soruların konunun belirli noktalarında yığılması engellenmiş olur. Bunun için ya grup üyelerince hazırlanan sorulardan biri olduğu gibi grup sorusu olarak seçilir, ya sorulardan biri üzerinde değişiklik yapılır ya da yeni bir soru oluşturulur. Bu aşama, grupta gerçek anlamda işbirliğinin sağlanması gereken aşamalardan biridir. Öğrencilerden soruları değerlendirirken iyi-kötü diye ayırmak yerine, bir sorunun iyi ya da kötü olan yönleri hakkında birbirlerine açıklama yapmaları istenir. Grup soruları hazırlanırken herkesin katılımını sağlayabilmek için öğrencilere dönüşümlü olarak kaydedici, postacı, özetleyici, tartışma lideri, gözlemci-denetleyici (grup çalışmalarının denetlenmesi amacıyla) ve güdeleyici gibi görevler verilir.

**5. Grup sorularının gönderilmesi:** Grupça oluşturulan soru ya da sorular bir karta yazılarak rasgele seçilen başka gruplara postacı görevindeki öğrenci aracılığıyla gönderilir.

**6. Grup sorularının yanıtlanması:** Grup üyelerinin işbirliğini gerektiren diğer bir aşama da budur. Her grupta tek soru kartının bulunması, araç bağımlılığının



dolayısıyla olumlu bağımlılığın sağlanması için gerekli görülmektedir. Bu aşamada da soru hazırlama aşamasında olduğu gibi öğrencilere yazıcılık, denetleyicilik, güdüleyicilik gibi görevler verilebilir.

**7. Yanıtların sınıfa sunulması:** Gruplar, seçtikleri sözcüler aracılığı ile kendilerine gelen soru ile ilgili görüşlerini ve yanıtlarını sınıfa sunarlar. Grupta herkesin öğrenmesini sağlamak için sözcüleri grup değil öğretmen de rasgele seçebilir. Sözcü seçilirken şunlardan biri yapılabilir: (a) Grupta en uzun ya da en kısa olan, (b) Adının ilk harfi alfabede önce ya da sonra gelen, (c) Doğum günü önce ya da sonra gelen, (d) O gün hiç sözcülük yapmamış olan. Eğer bütün grupların sunumuna yetecek kadar zaman yoksa gruplar arasından rasgele seçim yapılabilir. Ancak çok zorunlu olmadıkça bu yola başvurulmamalıdır.

**8. Grup sunumlarının değerlendirilmesi: Sunum** sırasında grubun ve sözcünün başarımı öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda sözcü ve grup için birer sunum puanı elde edilir. Sözcülerin puanları belli bir ağırlıkla bireysel notuna katılırken, grubun sunum puanı belli bir ağırlıkla grup puanına katılır.

**9. Grup sürecinin değerlendirilmesi:** Öğrencilerin grup çalışması sırasındaki davranışlarını değerlendirerek yararlı ve zararlı olanların ortaya çıkartılmasıdır. Grup sürecini öğretmenin rehberliğinde öğrenciler kendileri değerlendirir.

**10. Bütün sınıf tartışması:** Gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra öğretmen konuyu özetleyerek genel bir tartışma başlatabilir. Bu tartışma sırasında tam anlaşılmayan ya da üzerinde durulmayan noktalar varsa onlar üzerinde yoğunlaşılır. Aynı zamanda bu tartışma ile ders sonuca bağlanmış olur.

**11. Sınama:** Konunun bitiminde bütün öğrenciler bireysel olarak sınav alırlar. Sınavdan aldıkları puanlar ve sunum puanları toplanarak bir grup puanı elde edilir. Grup puanı daha önceden saptanmış olan ölçütle karşılaştırılarak gruplara daha

önceden belirlenmiş olan çok başarılı, başarılı ve az başarılı grup ödülleri verilir. Gruplar birbirleriyle yarışmazlar ve başarı açısından sıraya konmazlar.

Açıkgöz (1990)'ün belirttiğine göre; Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim tekniğinin geliştirilmesi sırasında özellikle dikkat edilen bazı noktalar şunlardır:

a. Yapılandırma: Grup üyelerinin tümünün katılımını ve bireysel değerlendirilebilirliğini sağlamak için öğrenme etkinlikleri herkese tek tek sorumluluk düşecek biçimde yapılandırılmıştır. Herkesin sorumluluğunu yerine getirip getirmediği orada yapılan puanlamalarla kontrol edilmiştir.

b. Gruptan ortak bir ürün isteyerek ve pekiştireçleri gruba vererek amaç ve ödül bağımlılığı sağlanmıştır.

c. Grup çalışması sırasında yer alan tartışmalar da öğrencilerin yüz yüze etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır.

### **1.5.8.İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nde Öğrenci Roller**

Öğrenenin birincil rolü, bir grup üyesi olarak diğer grup üyeleri ile katılımcı bir şekilde grup ödevi üzerinde çalışmaktır. Öğrenen, takım becerilerini öğrenmek zorundadır. Öğrenen ayrıca kendi öğrenmesinden sorumludur. Bunun için öğrencilere plan yapma, gözleme ve kendi öğrenmesini değerlendirme becerileri öğretilir. Böylelikle öğrenmenin oluşumu, öğrencinin doğrudan ve aktif katılımını gerektirir (Richards and Rogers, 2001). Ayrıca öğrencilerin gruba olan olumlu bağlılığın sağlanması ve artması için öğrenciler gözlemci, araştırmacı, kontrol edici, özetleyici, cesaretlendirici, yazıcı, kaynak sağlayıcı gibi roller üstlenirler (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

### **1.5.9.İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nde Öğretmen Roller**

İşbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğretmen rolleri öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden önemli derecede farklıdır. Johnson, Johnson ve Smith (1994:37)'e göre işbirliğine dayalı öğrenim sürecinde öğretmenin dört ana rolü vardır: (1) öğretim amaçlarını belirlemek ve açıklamak, (2) öğretim öncesi kararlar almak,

(3) öğrencilere görevleri ve amaçları açıklamak, (4) İşbirlikli Öğrenmenin başlamasını sağlamak, (5) öğrenme gruplarını gözlemlemek, etkili çalışmasını sağlamak, ihtiyaç duyulduğunda araya girmek, (6) öğrenme ve etkileşim sürecinin değerlendirilmesini sağlamak.

### **1.5.9.1.Öğretim Amaçlarını Belirlemek Ve Açıklamak**

Her ders öncesi öğretmenlerin işbirlikli Öğrenme süreci için iki tür amaç belirlemeleri gerekir (1) akademik amaçlar ve (2) kişiler arası ve grup becerilerini içine alan sosyal becerilere ilişkin amaçlar. Öğretmenler belirledikleri amaçları, öğrencilerin haberdar olması, grup amaçları doğrultusunda çalışmalarını için öğrencilere açıklarlar.

### **1.5.9.2.Öğretim Öncesi Kararlar Almak**

**a- Grubun büyüklüğüne karar vermek:** İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının grup üyesi sayısı genellikle iki ile dört arasında değişir. Grupların üye sayısı, öğretimin amaçlarına göre değişebilir. Fakat, küçük gruplar öğrenci katılımını en üst seviyeye çıkardığı için genellikle daha faydalıdır. Öğretmenler grupların üye sayısını tespit ederken zaman faktörünü göz önüne almalıdırlar. Eğer grup çalışmalarını için zaman kısıtlı ise, küçük gruplar oluşturmak daha faydalıdır. Grup büyüklüğüne karar vermede temel ilke "ne kadar küçük, o kadar iyi"dir.

**b- Öğrencileri gruplara yerleştirme:** Öğrenciler çeşitli şekillerde gruplara ayrılabilir. Birinci yol, öğretmenler rasgele öğrencileri gruplara atayabilir, ikinci yol, tabakalı örnektir. Öğrenciler uygulanan *test* sonucunda yüksek, orta ve düşük puan alan öğrenciler olarak sınıflandırılır. Daha sonra heterojen bir şekilde öğrenciler gruplara atanır. Gözde metotlardan bir diğeri ise, öğrencilerden birlikte çalışmak istedikleri ve istemedikleri üç öğrenciyi yazmaları istenir. Daha sonra öğretmen bu listeleri baz alarak birbirlerini destekleyecek, becerikli gruplar oluşturur. Öğrencileri gruplara yerleştirmede en az kullanılan ve önerilmeyen yöntem ise homojen grupların oluşturulmasıdır.

c- **Sınıfın düzenlenmesi:** Grup üyeleri, çalışmalarını diğer grup üyelerini rahatsız etmeden ve sahip oldukları materyalleri paylaşımlarına imkan tanıyacak şekilde, göz göze, diz dize, olacak şekilde birbirlerine yakın oturmalıdırlar.

d- **Öğretim materyallerinin seçimi:** Materyallerin seçimi, öğrencilerin yapmakla yükümlü oldukları görevlere veya yürütmekte oldukları projelere göre farklılık gösterir. İlk önce, öğretmen, gruplar arasında bölüştürülecek olan materyallerin neler olduğunu belirlemelidir. Gruplar birbirlerine kaynaşmış, ne yapacaklarını biliyor ve etkili bir şekilde çalışıyorlar ise, öğretmen özel olarak bu gruplar için materyal seçimi yapmayabilir. Eğer, gruplar yeni ve grup üyeleri gerekli becerileri daha kazanmamışsa, öğretmen gerekli materyallerin seçimi, planlanması ve dağıtılmasını çok iyi organize etmek durumundadır.

e- **Rollerin dağıtımı:** Gruptaki her öğrencinin sorumluluk bilincini kazanması ve gruba olumlu bağlılığın artması için her öğrenci yazıcı, cesaretlendirici v.b rolü üstlenerek grup çalışmasında katkıda bulunur.

### 1.5.9.3. Öğrencilere görevleri ve amaçları açıklamak

a- **Akademik amacı açıklama:** Dersin başlangıcında, öğretmen, öğrencilerin yapacakları işleri ve dersin amaçlarını öğrencilere açıklamalıdır. Öğretmen, ilk önce öğrencilere yapacakları ödevleri ve bunların sırasını açıklıkla anlatmalıdır. Daha sonra öğrencilere, dersin amaçlarını anlatmalı ve bir önceki öğrendikleri ve deneyimleri ile bağ kurmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin bu iki amacı anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için öğrencilere belli sorular yöneltebilir.

b- **Başarı kriterlerinin ve istendik davranışların açıklanması:** Öğrenciler kendilerinden ne kadar performans beklediğini ve bunun sonucunda ne kazanacaklarını bilmelidirler. Ayrıca öğretmenler öğrencilerden beklediği istendik davranışları da öğrencilere açıklamalıdır.

#### **1.5.9.4.İşbirlikli öğrenmenin başlamasını ve sürekliliğini sağlamak**

Formal işbirlikli öğrenme boyunca belirlenen amaçlardan farklı olarak grupların aktiviteleri yüksek ya da düşük oranda gerçekleşebilir. Öğrenciler kendilerine göre prosedürler geliştirebilirler. Öğretmenler de bu sürece uygun olarak değişik düzeylerde yapılar oluşturup işbirlikli öğrenme sürecinin etkili bir şekilde devam etmesini sağlamalıdır.

#### **1.5.9.5.Öğrenme gruplarını gözlemek, etkili çalışmasını sağlamak, ihtiyaç duyulduğunda araya girmek**

Öğretmenler, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını denetlemeli, öğrencilerin birbirleriyle etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamalı ve yardıma ihtiyaç duyulduğu zaman öğrencilere bir grup üyesi olarak yardım etmelidir.

#### **1.5.9.6.Öğrenme ve Etkileşim Sürecinin Değerlendirilmesi**

**a- Dersin bitmesini sağlama:** İnfomal işbirlikli öğrenme gruplarında dersin bitişini sağlamak için öğrenciler dersin ana noktalarını özetlerler, konuyu tekrar ederler ve final sorularını cevaplarlar. Dersin sonunda bütün öğrenciler, dersi özetleyebilmeli ve öğrendiklerini daha sonraki derslerde nasıl kullanabileceğini öğrenmiş olmalıdır.

**b- Öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirme:** Grup üyelerinin öğrenme düzeyleri işbirlikli öğrenme süreci içinde öğrencilere verilen testler, çalışma kağıtları ve sunumlar belirlenen kriterlere göre yapılmalıdır.

**c- Grup sürecini değerlendirme:** Öğrenciler kendilerine verilen görevi bitirdiğinde veya ders sonunda öğrencilere grup sürecini değerlendirmeleri istenir.

İşbirlikli öğrenmede öğretmenin en önemli rolü öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak öğretmen sınıf içinde dolaşır ve gerekli olduğu durumlarda öğrencilere yardım eder. Bu süreç içerisinde öğretmen etkileşimde bulunur öğretir, konu tekrarı yapar, soru sorar, öğrencilerde oluşan soru işaretlerini giderir, yardım eder, ödül verir, önemli noktaları vurgular. (Richards ve Rogers, 2001).

### 1.5.10.Öğretimsel Materyallerin Rolü

Öğrencilerin işbirlikli bir biçimde çalışması için öğretimsel materyaller önemli rol üstlenmektedir. Bu yüzden öğretimsel materyallerin bağımlılık yaratacak, öğrenmeyi sağlayacak ve öğrencilerin işbirlikli bir olarak öğrenmelerini sağlayacak şekilde sağlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Jensen (1996), araştırmasında olumlu kaygı ve olumsuz kaygıyı tartışmıştır. Olumlu kaygının öğrenmeye karşı olumlu tutum oluşturduğunu, olumsuz kaygının başaramama hissini ortaya çıkardığını ve öğrenme ortamına öğrenciyi zorla soktuğu için öğrenme ve hafızalama süreçlerinin işlemediğini ortaya koymuştur (Kagan,2000).

Jensen (1996)'in yaptığı araştırmaya göre, dil öğretiminde olumsuz kaygıdan kaçınmak gereklidir. Geleneksel bütün sınıf öğretimde, öğrenci sınıf önünde yabancı dili kullanmak zorunda olduğu için yanlış yapma korkusu ile prestij kaybına uğrama korkusu, tehdit altında olduğu hissi ve utangaçlık duygusu olumsuz kaygıya neden olmaktadır. Bu olumsuz deneyimler dil kazanımını gerçekleştirmede olumsuz etki yaratmaktadır (Horwitz ve diğerleri, 1986; Young, 1990, Akt: Kagan, 2000).

İşbirlikli Öğrenme sınıflarında öğrenciler küçük guruplar halinde çalışırlar. Bu yüzden de geleneksel öğretim yapılan sınıflardaki öğrencilere göre çok daha fazla rahat bir ortam içinde konuşabilirler. Öğrenciler kendi düzeyleri ötesinde yabancı dil kullanımı için zorlandıkları duygusunu hissetmezler. Ayrıca bir çok İşbirlikli Öğrenme Tekniği dil üretimi gerektirir ve dili kullanmak için öğrenciyi cesaretlendirir (Kagan, 2000).

İşbirlikli sınıflarda kaygıyı düşüren en önemli etken de işbirlikli süreç içerisinde öğrencilerin, kendi düzeyleri içerisinde dili sözel olarak kullanmaya davet edilmeleridir (Kagan, 2000).

### 1.5.11.İşbirlikli Sınıf Uyumu

Geleneksel sınıflar öğrencilerin yüksek not alabilmek ve dikkat çekebilmek için birbirleriyle yarıştıkları rekabetçi bir yapıdadır. İşbirliği uyumu içinde olan öğrenciler, baskın unsurun rekabet ve bireysel başarının olduğu ortamlarda genelde basan motivasyonlarını kaybetmektedirler. Dahası rekabetçi sınıf yapılan, kaygıyı artırmakta ve eşit şartlarda yaşama şansı bulamayan öğrencilerin sistemden kopmasına sebep olmaktadır.

İşbirlikli Öğrenme, sınıf ortamını bütün öğrencilerin başarılı olmasının amaçlandığı işbirlikli bir ortam haline dönüştürür. Araştırmalar, işbirlikli sınıflarda en fazla kazanımın azınlık öğrencileri üzerinde olduğunu göstermiştir (Kagan, 1985). İşbirlikli sınıflar kaygının düşük ve öğrencilerin birbirine destek olduğu, özgüven ve motivasyonun artırıldığı sağlıklı bir ortamdır (Kocabaş 2002; Pappamihel 2001; Chang 1997; Daly, Kreiser, ve Rogharr, 1994; Felson ve Trudeau, 1991; Onvvuegbuzie, Bailey, ve Daley 1997).

### 1.5.12.Dayanışma

İşbirlikli öğrenmenin önemli özelliklerinden biri de *olumlu* bağımlılığı sağlamasıdır. Olumlu bağımlılık, tüm öğrenciler aynı amaç doğrultusunda birleştiklerinde gerçekleşmektedir. Bunu gerçekleştirmenin yolları şunlardır, hedeflerin paylaşılması, işbirliği performansına dayalı ödül verilmesi, görevlerin paylaşılması, görevlerin öğrencilerin takım arkadaşlarıyla yardımlaşmalarını gerektirecek şekilde yapılandırılması. Olumlu bağımlılık sınıfa yerleştiğinde, öğrencilerin yardımlaşma, birbirlerine öğretme ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etme davranışlarında bir artış olur. Öğrenciler kendi başarıları takım arkadaşlarının başarısına bağlı olduğu için birlikte işbirliği içinde çalışırlar (Kagan, 2000).

Glasser (1992)'e göre en başta gelen psikolojik ihtiyaçlardan biri de ait olma duygusudur (Kagan, 2000). İşbirlikli Öğrenme öğrencilere, ait olma, takımda bir yere sahip olma duygusu uyandırır. Böylelikle öğrenciler, işbirlikli öğrenme süreci içerisinde yaptıkları katkıdan dolayı hoşnutluk duyulan ve değer verilen bir takım

üyesi halini alır ve takım üyeleri birbirleri geleneksel sınıflarda olduğu gibi birbirlerini engel olarak görmenin aksine, bir zenginlik, bir arkadaş olarak görürler.

### 1.5.13.Özgöven ve Motivasyon

Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda yapılan etkinlikler kazananların ve kaybedenlerin ortaya çıkmasına neden olur. Yüksek yetenekli öğrenciler kazanır, düşük yetenekli öğrenciler kaybeder. Geleneksel yabancı dil sınıflarında potansiyel kaybeden olmanın iki nedeni vardır. Bunlardan biri hata yapmaktan kaçınma, diğeri ise yardım almadan öğrenememedir (Kagan,2000). Yabancı dil öğreniminde düşük yetenekli öğrenciler hata yapma korkusu sebebiyle derse katılmamayı tercih etmektedirler. Rekabete dayalı öğrenme ortamlarında öğrenciler derse birkaç defa katılmayı deneyip başansız olduklarında, buldukları ortamın kendi kontrolleri dışında olduğunu,çalannın bir işe yaramadığı duygusuna kapılıp pasif öğrenci konumuna düşmektedirler.

Kagan (2000)'in Borba (1989)'dan aktardığına göre, bağlılık ve ait olma, olumlu özgüven geliştirmenin öncüllerindedir. İşbirlikli öğrenmenin takım ve sınıf yapısı gereği öğrenme süreci içerisinde yapılan aktiviteler, takım içi ve sınıf içi bağlılığı, böylelikle öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmektedir.

Kagan (1995), öğrencilerin yabancı dil işbirlikli öğrenme sınıflarında niçin daha güdümlü ve özgüvenli olduklarının nedenlerini şöyle sıralar.

Öğrencilere çok fazla soru sorulur.

Öğrenciler grup ödevini ya da projesini tamamlamak için iletişime girme ihtiyacı duyarlar.

Öğrenciler yarışmacı bir ortam içinde olmadıkları için geleneksel sınıflara göre birbirlerini daha çok desteklerler.

İşbirlikli öğrenme yapılan konuşmayı gerektirir.



Öğrenciler grup ödülünü almak için birbirlerini cesaretlendirir ve destek olurlar.

Öğrenciler işbirlikli öğrenme ortamında bir diğersinin bildiğini bilme ihtiyacı hissederler.

Bu nedenlerden dolayı işbirlikli öğrenme yöntemi en uygun öğrenme yöntemlerinden birini oluşturur.

#### **1.5.14.İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiği**

İşbirlikli öğrenme bir çok araştırmaya konu olmuştur. Rekabetçi ve bireysel öğrenme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik basan, tutum, kaygı, sosyalleşme, öz güven ve etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar sonucu işbirlikli öğrenmenin bir çok avantajı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994; Johnson ve Johnson ve Smith, 1991).

1. İşbirlikli öğrenme öğrenmeyi yapıcı ve aktif hale getirir.
2. Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
3. Bir guruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanır.
4. Öğrencilerde empati kurma yeteneğini artırmaktadır.
5. Öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlar.
6. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir.
7. Öğrencilerin özgüven, özsaygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardımcı olur.
8. Öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olur.
9. Öğrencilerin okula devamı artırır ve okula karşı olumlu tutumlar

geliştirmelerini sağlar.

10. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.
11. Öğrencilerin bireysel farklılıkların farkına varmalarına yardım eder.
12. Öğretmen bilginin tek kaynağı olarak algılanmaz.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili araştırmaların büyük bir bölümü İşbirlikli Öğrenmeyle diğer öğrenme yöntemleri arasında karşılaştırmayı veya işbirlikli öğrenme teknikleri arasında karşılaştırmayı içermektedir (Huber, 1999).

### **1.5.15.İşbirlikli Öğrenme ve Başarı**

Karşılıklı dayanışma bağlamında uygulamacıların sorduğu ilk soru üretkenlik ve başarıyı rekabetçi, bireyselci ve işbirlikli çabaların nasıl etkilediğidir. Sosyal psikoloji alanı içinde karşılıklı dayanışmayı etkileyen bu üç etkenin etkisinin araştırılması en eski geleneksel araştırmalardan biri olmuştur. 1897 de Triplet ile başlayan bu süreç günümüze kadar genişleyerek sürmüştür.

Son yıllarda işbirliği ve rekabet alanında ortaya konan araştırmalar dramatik bir şekilde artış göstermiştir. Bu alanda yapılmış olan çalışmaların yüzde 90'ı 1960 lardan günümüze kadar, üçte ikisi ise 1970'lerden günümüze kadar olan zaman dilimi içinde gerçekleştirilmiştir. Johnson ve Johnson'un bu zaman dilimi içinde gerçekleştirilen 323 araştırmayı kapsayan meta-analiz çalışmasında işbirlikli çalışmaların üçte ikisi rekabetçi ortamlara göre standart sapması daha yüksek(effect size: 0.67) ve dörtte üçü bireyselleştirilmiş ortamlara göre standart sapma (effect size:0.75) daha yüksek bulunmuştur. Bu işbirlikli öğrenme ortamlarının rekabetçi ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarına göre daha başarılı sonuçlar verdiğini anlamına gelmektedir. Rekabetçi öğrenme ortamında eğitim alan öğrenciler bireysel eğitim alan öğrencilere göre çok az farkla daha başarılı olmuşlardır.(Effect size:0,15)

Bununla birlikte tüm araştırmalar dikkatli ve özenli bir şekilde ele alınmamaktadır. Birçok araştırmada metodolojik eksikliklerin bulunması işbirlikli

öğrenme ortamlarının rekabetçi ve bireysel öğrenme ortamına göre daha başarılı sonuçlar vermesinde bazı kuşkular doğurmaktadır.

## 1.6.Araştırmanın Amacı

Yeni ilköğretim müfredatı Türkçe dersi programında öğrencilere kazandırılacak temel beceriler arasında, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisi yer almıştır. Etkililiği programı uygulayan sınıf öğretmenleri açısından önemli görülmektedir. Bu beceriler öğrencilere kazandırılırken eğitim-öğretim ortamının ve eğitim durumunun işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerine göre işe koşulmasının, Türkçe öğretiminde erişiş, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir.

Bu çalışma ilköğretim I. Kademe Türkçe dersinde işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamaya koyarak örneklemek ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve erişişlerine ne gibi katkılar sağlayacağını ortaya koymak amacıyla yapılacaktır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme temel beceri alanlarında öğrencilerin yetersiz olduğu ve bu becerilerin Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme ile kazandırılacağı düşünülmektedir. 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni I. Kademe Türkçe Öğretim Programı'nda bu beceriler geliştirilmesi gereken beceriler olarak yer almaktadır. İşbirlikli öğrenme hem programın hedeflerine ulaşması hem de öğrenci merkezli öğrenme anlayışının okullara yerleşmesi bakımından öncelikli olarak uygulanması gereken bir öğrenme yaklaşımı haline gelmiştir.

Bu çalışma işbirlikli öğrenmenin ilköğretim I. Kademe Türkçe dersinde uygulanabilirliği açısından örnek model oluşturacak, erişişye, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi uygulanmakta olan diğer yöntem ve yaklaşımlara göre test edilecektir. Ayrıca bu araştırma ile İşbirlikli öğrenmenin etkililiği öğrenci görüşlerine değerlendirilecektir.

Araştırmanın amacı; İlköğretim I. kademe Türkçe öğretiminde;

➤ İşbirlikli Öğrenmenin ilköğretim I. kademe sınıflarında uygulanabilirliğini örneklemek

➤İşbirlikli Öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerileri ve erişilerine etkisini saptamak

➤İşbirlikli Öğrenme'nin ilköğretim I. kademe Türkçe dersindeki etkililiğini saptamak

## **1.7.Araştırmanın Önemi ve Getireceği Yenilikler**

Türkiye' de ve Türkiye dışında yapılan ve bu tezin konusuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar incelendiğinde ilköğretim düzeyi öğrencilerini konu alan araştırma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye'de yapılan araştırmalar dikkate alındığında Türkçe dersi ile bağlantılı olarak eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi konu alan, ilköğretim düzeyindeki öğrencileri hedef alan araştırma sayısının çok düşük olduğu ya da bu özellikte bir araştırmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde yapılan bu çalışmanın bu eksiklikleri giderebileceği düşünülebilir.

## **1.8.Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce Ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi Nasıldır?

### **1.8.1. Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmektedir:

1.İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin yazma becerisi erişisi üzerindeki etkisi nedir?

2.İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünce becerisine etkisi nasıldır?

3.İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerilerine etkisi nasıldır?

## 1.9.Sayıtlar

- Deney grupları ve kontrol grubundaki çalışmalarda öğrenme ve öğretme sürecinin gerekleri aynı öğretmen tarafından yerine getirilmiştir.

- Çalışma süresince uygulanacak ölçekleri öğrenciler içtenlikle yanıtlamıştır.

- Deney grupları ve kontrol grubundaki deneklerin dersi öğrenmeye yönelik ilgileri eşittir.

- Kontrol altına alınmayan değişkenler tüm grupları aynı oranda etkilemiştir.

## 1.10.Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- konu ile ilgili literatür taraması ile,
- örneklemi oluşturan öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin yorumlanması ile,
- örneklemi oluşturan öğrencilerden seçilen sınıflardaki öğrencilerin görüşlerinin alınması ile,
- eğitim - düşünme - eleştirel düşünme – yaratıcı düşünme - türkçe ilişkilerinin teorik kapsamda problem bölümünde incelenmesi ile,
- Verilerin 2006-2007 öğretim yılları sonunda İzmir il merkezindeki çeşitli devlet ilköğretim okullarında elde edilmiş olması ile sınırlıdır.

## 1.11.Tanımlar

**Düşünme:** Bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı, 1989: 12).

**Eleştirel düşünme** :Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözüme yeteneğidir (Chance, 1986: 236).

**Yaratıcılık**: Tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varolan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir(San 1979: 177).

**İşbirlikli Öğrenme**: Öğrencilerin hem kendi hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmasını sağlayan, küçük grupların eğitimsel kullanımınıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

**Birlikte Öğrenme Tekniği**: Öğrencilerin gruplar halinde çalışarak, birbirlerinin öğrenmelerini sağlama sürecidir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991).

**2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Yapılan Öğrenme**: 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak uygulaması yaygınlaştırılan ilköğretim okulları 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme-öğretme sürecidir.

## 1.12.Kısaltmalar

### **Ölçekler ile ilgili şu kısaltmalar kullanılmıştır:**

- 1.Eleştirel Düşünme Ölçeği : EDÖ
- 2.Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Sözel Form A: TYDÖS
- 3.Yazma Becerisi Ölçeği: YBÖ
- 4.Görüşme Formu: GF

### **Uygulama yapılan gruplar ile ilgili şu kısaltmalar kullanılmıştır:**

- 1.Deney Grubu: DG
- 2.Kontrol Grubu: KB

## BÖLÜM 2

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Türkiye’ de Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar

Akbıyık (2002) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasında akademik başarı farkının olup olmadığı araştırılmıştır. TED Ankara Koleji Vakfı dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grubun genel akademik başarısı ile matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya ve Türk dili ve edebiyatı dersleri akademik başarısı, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip gruptan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ancak İngilizce dersi akademik başarısı yönünden gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Akdağ ve Güneş (2003) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünce, tutum ve becerilerinin gelişimine ne ölçüde bir ortam hazırladığının belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma, Malatya il merkezinden 343 öğrenci (233 genel lise, 110 endüstri meslek lisesi) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacılar

tarafından geliştirilen anketle öğretmenlerin ne tür tutum ve davranışlarının öğrencilerin özgürce düşünmelerini, fikir üretebilmelerini engellediği ya da teşvik ettiği ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerde yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını teşvik ettikleri, yapılanların doğru olması konusunda ısrarcı bir tutum sergiledikleri, öğrencileri hayalciliği bırakıp gerçekçi olmaya zorladıkları, öğrencileri başkalarıyla karşılaştırdıkları ve bu karşılaştırmaların genel liselerde daha sık yapıldığı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara tahammül gösteremedikleri, yapılan hataları yeterince hoşgörüle karşılayamadıkları, değerlendirmede adaletli davrandıkları, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerine yeterince başvurmadıkları, öğrencilere karşı çok katı ve sert davranmadıkları, sınıftaki davranışları kısıtladıkları, olumlu öğrenci davranışlarını yerine göre takdir ettikleri, öğrencilere karşı pek alaycı bir tavır içinde olmadıkları, not ile değerlendirmeye önem verdikleri ve genel lise öğretmenlerinin bunu meslek lisesi öğretmenlerinden daha çok önemsedikleri, öğrencileri davranışlarından dolayı eleştirdikleri, öğrencilere belli oranda güvendidikleri, düşüncelerin özgürce söylenmesini pek engellemedikleri, ders içi etkinliklerde gayretli ve istekli oldukları, kendi alanlarında belli ölçüde yeterli bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Akınoğlu (2001) tarafından yapılan bir deneysel araştırmada kontrol grubuna geleneksel öğretim, deney grubuna ise eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme boyutundaki erişileri kontrol grubunun erişilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının da kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Altuğ (1995), gençlerde anne-baba tutumlarının irdeleyici düşünme ve özdeğer duygusunun gelişmesindeki etkilerini konu edinen araştırmasında, Konya ilinde bulunan 12–22 yaş arasında 1026 denek üzerinde Sosyodemografik Bilgi



Formu ve Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanmış halini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme gücünün anne-baba tutumlarından etkilendiği saptanmıştır.

Dil (2001) tarafından Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya 178 öğrenci katılmıştır. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği' nin uygulandığı araştırmada, araştırma ve kontrol grubu öğrencilerinin yaş, medeni durum, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba iş durumu, anne-baba tutumları değişkenleri ile eleştirel düşünme düzeyi toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Eşme (2005)' nin aktardığına göre Şubat 2004' te başlayıp Mayıs 2004' te sonuçlandırılan ve öğrencilerin yaşanan eğitim sorunları ile ilgili yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlayan “Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor?” başlıklı bir eğitim araştırmasında Türkiye'nin 20 ayrı bölgesinde, üniversite sınavlarına hazırlık aşamasındaki 2500 öğrenciye uygulanan anket çalışmasında, öğrencilerin eğitim sistemine ilişkin bazı görüşleri şöyledir. Öğrencilerin; %63' ü eğitimin bilgi yüklemeye dayalı ve ezberci olduğunu, %89' u eğitimde sınavın amaç olduğunu, %87' si eğitimin kendilerini hayata hazırlamadığını ve öğrendiklerini yaşantılarında kullanamadıklarını, %80' i eğitimin eleştirel düşünme, kişiye kendini ifade etme becerisi kazandırmadığını, %91' i, sorgulayıcı değil, söylenenleri kabullenici eğitim gördüklerini ve %80' i de yetiştikleri eğitimin kendilerine bağımsız karar verme yetisi kazandırmadığını söylemektedirler.

Evcen (2002) tarafından yapılan bir araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu'nun lise 1.-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için uygulanabilirliği ve bu gruplar için testin psikometrik özelliklerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu' nun tüm maddeler üzerinde yapılan test ve madde puanları analizinde kapsama alınan tüm gruplar için orta güçlükte bir eleştirel düşünme testi olarak çalıştığı görülmüştür. Ayrıca test, lise 1.-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf

öğrencileri için geçerli ve güvenilir katsayılar vermesine rağmen, elde edilen geçerlik ve güvenilirlik katsayıları testin orijinal formundan daha düşük çıkmıştır.

Gelen (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okulları dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada Antakya merkezdeki 30 ilköğretim okulunda 4. sınıfları okutan 97 öğretmene anket uygulanmış ve bunlardan rasgele seçilen 24 öğretmene bir ders saati gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerilerini, problem çözme becerisini, karar verme becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve soru sorma becerilerini kazandırmada öğretmenlerin kendilerini “yeterli” buldukları ancak araştırmacının yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin “yetersiz” bulunduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin derslerde genelde ezber soruları sordukları, üst düzey soruları az sordukları ya da hiç sormadıkları gözlenmiştir. Ayrıca mezun olunan okul türü, öğretmen cinsiyeti ve branşı ile düşünme becerilerinin kazandırılması arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Hayran (2000) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri ve işlemlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uşak ili merkez ilçesinde görev yapan 240 öğretmenin görüşlerinin alınması sonucu öğretmenlerin %89’ u problem çözme, %88’ i eleştirel düşünme ve %54’ ü de yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen cinsiyeti ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark söz konusuysen branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kaya (1997), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve bu gücü etkileyen etkenleri belirlemeye çalışmıştır. 224 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya göre, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puan

ortalamasının orta düzeyde yoğunlaştığı, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile yakın ilişkisi olan bireysel özellikleri ve sorun çözme yaklaşımları incelendiğinde ise öğrencilerin kendilerini yeterince tanımadıkları belirtilmiştir. Araştırmada yalnızca risk alan ve kendilerini araştırmacı olarak tanımlayanların eleştirel düşünme güçleri arasında anlamlı ilişki bulunurken, insancıl, adil olma, düşünmeye değer verme, sorumluluk üstlenme, kendine değer verme, sorun hakkında bilgi edinme deneyimi ve farklı seçenekleri dikkate alma özellikleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kazancı (1979), yaptığı araştırmada lise fen programlarının eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolünü ilişkisel tarama modeliyle belirlemeye çalışmıştır. Toplam 2536 kişi üzerinde yürütülen araştırma sonucunda modern fen programlarının eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesi bakımından klasik fen programlarından daha etkili olduğu ortaya çıkmış ve ileri sınıflarda olma, eleştirici düşünme gücü bakımından da daha ileride olmayı sağladığı, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde deneyimlerin nitelik ve niceliğinin etkili olduğu görülmüştür.

Kökdemir (2003) tarafından yapılan bir çalışmada Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarının neler olduğu, eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve eleştirel düşünme eğitiminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, Başkent Üniversitesi öğrencileri olan deneklere karar verme ve problem çözme alanında kullanılan sorular sorulmuştur. Çalışmada kullanılmak amacıyla, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe' ye uyarlanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksekliği açısından, düşük ve yüksek olarak ikiye ayrılan deneklerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve rasyonel modellere uygunlukları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğitiminin, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırıp artırmadığını ölçmek amacıyla 10 saatlik bir eğitim programı uygulamış ve eğitim alan deneysel grup ile eğitim almayan kontrol grubu birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara

kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kadar verdikleri bulunmuş ve psikolojiye giriş ile eleştirel düşünme dersi alan üniversite öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilimlerinin bu tür bir eğitim almayanlara kıyasla yükseldiği görülmüştür.

Köksal (2005) tarafından tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan literatür taramasında eleştirel düşünmenin belli başlı kriterleri Türk tarihinden örnek olaylar aracılığıyla işlenmiştir.

Kürüm (2002) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe' ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları, cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün yaşı büyük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer liseleri bitirmiş olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, üniversiteye yüksek puanla giren öğretmen adaylarının düşük puanla giren öğretmen adaylarından yüksek eleştirel düşünme gücünün olduğu, üniversiteye sayısal puanla giren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer puan türleriyle giren öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mirioğlu (2002)' nun yaptığı bir araştırmada yabancı bir dilde yeterlilik ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki ve buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin başvurdukları öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünmeye etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin yabancı dil düzeyleri arttıkça buna paralel olarak da eleştirel düşünme becerilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca bireylerin sosyo-ekonomik durumlarının eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu ve Türk üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının Amerikalı üniversite öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı

ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi gerektiğini öneri olarak ifade etmiştir.

Munzur (1999), yaptığı araştırmada Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinlerden önce ve sonra yer alan bölümleri yaratıcılık, sorun çözme ve eleştirel düşünme alanları açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının birçok açıdan yetersizlikler içerdiği belirtilmiştir. Buna göre; kitapların birçok önyargıyı içerdiği, öğrencileri özgür, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendirmediği, öğrencileri edilgin alımlayıcı kıldığı, öğrencileri tek tip düşünmeye yönlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Öner (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme tutumlarına ve akademik başarıya etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı akademik başarıya sahipken eleştirel düşünme tutum puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Özçınar (1996), öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinmeleri ve kullanmaları esnasında çeşitli düzeylerde karar verici olduklarını varsayarak problem çözme, mantıklı düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi eleştirel düşüncenin sözü edilen beceriler üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında Gerçek Hayat Problem Testi ve dönem sınavı sonuçlarını kullanmıştır. Elde edilen bulgular, eleştirel düşünceyi geliştireceği varsayılan etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin karşılaştıkları problemlere eleştirel yaklaştıkları, yaratıcılık ve hayal gücü ölçütlerinde yüksek performans sağladıklarını göstermiştir.

Özdemir (2005) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı tutum ölçeği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve eleştirel düşünme becerilerini içerdiği belirtilen tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı

.78 olarak bulunmuş ve ölçek 30 maddeden oluşmuştur. Araştırmanın evreni Gazi Üniversitesi öğrencilerinden oluşurken, örnekleme Gazi Eğitim Fakültesi'nden 128 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından "orta" düzeyde oldukları, eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne-baba öğrenim durumu ve gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Özüberk (2002) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Feuerstein'ın Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi sınanmıştır. 20'şer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunun olduğu araştırmada deney grubuna 20 saatlik bir süre Feuerstein'ın Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan 14 etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlanan programın öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin "varsayımların farkına varma" boyutu üzerinde etkili olduğu, ölçeğin diğer boyutları olan "çıkarsama", "tümdengelim", "yorumlama" ve "karşı görüşlerin değerlendirilmesi" boyutlarında ise etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Semerci (2000) tarafından yapılan bir araştırmada kritik düşünme ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek, 200 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin son halinde dördü olumsuz, 51'i olumlu olmak üzere 55 madde ortaya çıkmıştır. Bireylerin bazı davranışları yapıp yapmadıklarının ortaya çıkarılmasına çalışılan, 9. ve 47. maddeleri aynı olan ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.75, Bartlett test değeri 7145.41, Cronbach Alpha değeri ise .90 olarak bulunmuştur.

Semerci (2000), yaptığı araştırmada 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.

Semerci (2003) tarafından yapılan bir çalışmada Fırat Üniversitesi' ne bağlı bulunan enstitülerde doktora öğrenimi gören ve tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmedikleri ve bir dönemde alınan "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir.

Şahbat (2002) tarafından yapılan bir çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkisi betimsel olarak ölçülmeye çalışılmıştır. İstanbul' da dört ilköğretim okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin din dersi öğretmenlerini bilgi aktaran rolünde gördükleri, öğretmen fikirlerine kısmen de olsa eleştiri getirebildikleri, eleştirel düşünceyi engelleyen faktörlerin okul idaresi, müfettiş ve müfredat olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahinel (2001) tarafından yapılan bir çalışmada eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin geleneksel öğretime göre erişime ve kalıcılığa etkisi nicel ve nitel boyutlarla belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişim puan ortalamaları, üç haftalık kalıcılık düzeyleri, 14 haftalık kalıcılık düzeyleri, derse yönelik tutumlarına ilişkin erişimleri, geleneksel öğretimin uygulandığı sınıftaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, sınıf gözlemleri, öğretmenlerle görüşme yoluyla toplanan nitel araştırma verilerine göre ise deney grubu öğrencilerinin, uygulanan etkinlikleri (olay, anı, fıkra, güncel olaylar, örnek olaylar, başarılı bireylerin özgeçmişlerini anlatma, ikili çalışmalar, grup çalışmaları, bireysel projeler, sokratik sorular sorma, akran-grup-sınıf tartışmaları vb.) zevkli, eğlenceli

hoş ve güzel buldukları görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğretmenleri de yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etki yaptığını belirtmişlerdir.

Tokyürek (2001) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, öğretmenlere bir anket uygulanarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %44' ü sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada müfredat tarafından engellendiklerini, %20' si eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmada okul idaresi, müfettişler ve müfredatın hepsinin engeliyle karşılaştıklarını, %43' ü öğrencilerin diğer unsurlardan daha çok müfredatı eleştirdiklerini, %72' si de eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceğini belirtmektedir.

Uysal (1998) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirici düşünce gücünün geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubuna anlatım yöntemi, deney grubuna da tartışma yöntemi uygulanarak yapılan araştırmada tartışma yönteminin eğitimöğretimde etkin olarak kullanılmasının öğrencilerin olaylara ve olgulara daha eleştirel bakabilmesini sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Derelioğlu (2004), "Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve denetim odağı puanları arasındaki ilişki ve bu puanların fakülteler ile çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Üniversitesinin İktisat, Hukuk, Tıp, Fen, Eğitim, İlahiyat ve Mühendislik Fakültelerinden toplam 793 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçme araçları olarak Rotter İç-Dış Kontrol Ölçeği ve araştırma kapsamında geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde, Pearson Korelasyon Katsayısı, bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile denetim odağı puanları



arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme puanları yükseldikçe, öğrencilerin kendi iç güçlerinin kontrolünde olduklarına dair inançları da artmaktadır. Eleştirel düşünme toplam puanları açısından fakülteler arası anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Eleştirel düşünmenin alt testlerinden Bilgileri sorgulama; Problem çözme; Eşduyumu (düşüncede esneklik); Kendini geliştirme ve Akılcı düşünme puanlarının ise fakültelere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin, bilgileri sorgulama ve kendini geliştirme alt testlerinde; Hukuk fakültesi öğrencileri bilgileri sorgulama ve akılcı düşünme alt testlerinde; Fen fakültesi öğrencileri, problem çözme ve kendini geliştirme alt testlerinde; Eğitim fakültesi öğrencileri, eşduyumu alt testinde diğer fakülte öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek puan ortalamalarına sahiptir. İlahiyat ve Eğitim fakültesi öğrencilerinin denetim odağı puanlarının diğer fakültelerin öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünceleri ve denetim odağı inançlarının üniversiteye giriş puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Eleştirel düşünme ve denetim odağı puanlarının sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, yaş değişkeni ile eleştirel düşünme ve denetim odağı puanları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendi dışlarındaki güçlerin kontrolüne inançları daha yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin toplam eleştirel düşünme ile düşünceleri düzene koyma, duygu düşünce ve değerlerin farkındalık, açık fikirlilik ve hoşgörü, kendini geliştirme, fikirlerde ayrıntıya dikkat ve akılcı düşünme alt testlerinde elde ettikleri puanların erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Lise türlerine göre denetim puanları incelendiğinde, öğretmen lisesi ve imam hatip lisesi mezunlarının diğer bütün lise mezunlarına göre daha içten denetimli oldukları görülmüştür.

Şenturan (2006) tarafından yapılan, "Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme" başlıklı araştırma 2002-2005 yılları arasında iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşamasında 336 üniversite öğrencisi ile Robert H. Ennis ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen Cornell Eleştirel Düşünce Testi Z Seviyesi'nin (CEDT-Z) geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış, CEDT-Z'nin (KR21 0.34) ülkemiz için geçerli ve güvenilir olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci

aşamasında evreni yirmi okulun 2029 öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamada, okul ve öğrencilere yönelik iki anket formu ve California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) kullanılmıştır. Veriler, Student's t testi, varyans analizi, Pearson ve Spearman Korelasyonu, Mc Nemar Testi, Kapa Testi, Kuder Richardson Çözümlemesi,  $x^2$  ve Lojistik regresyon ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda,

- Birinci sınıf öğrencilerinin CEDEÖ toplam puan ortalamasının  $216.78 \pm 23.87$  (düşük); dördüncü sınıf öğrencilerinin ise  $215.89 \pm 25.77$  (düşük) olduğu, sınıflar arası ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ( $t=0.810$ ;  $p=0.418$ ),

- Dördüncü sınıf öğrencilerinden sosyal bir etkinliğe katılanların ve ailesi demokratik olanların, kendini akıllı, zeki gören ve kendine güvenenlerin ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve daha fazla etkilendiği, Klasik eğitim müfredatı ile eğitim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının farklı eğitim programı ile eğitim gören öğrencilerin puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu ( $p<0,001$ ) saptanmıştır.

Özdemir (2005) "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" konulu çalışmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularının analizi sonucunda üniversite öğrencilerinin "orta düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin alanlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Hem sözel hem de sayısal alandaki öğrencilerin, orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde doğum yerinin, anne babanın öğrenim

durumunun ve gelir durumunun önemli düzeyde etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **2.2. Türkiye Dışında Eleştirel Düşünce ile İlgili Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar**

Adams (1974) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasındaki ilişki gözden geçirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasında var olduğu kabul edilen ilişkiyi reddeden ya da destekleyen bir deneysel kanıt sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının düzeyi arasında bir karşılaştırma yapılması ve sınıfta özel bilişsel faaliyete ayrılan zaman oranı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki korelasyon da hesaplanmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışma sonunda, yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda eleştirel düşünme puanları yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimleri arasında anlamlılık bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda öğretmen sorularının bilişsel düzeyi yükseldikçe öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyinin de yükseldiği anlaşılmıştır. Düşük düzey bilişsel işlemlere (arama, bilgi verme vb.) harcanan zaman miktarıyla öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, yüksek düzey bilişsel işlemlere (ilişkiler, çıkarımlar, genellemeler, ön tahmin, hipotez vb.) harcanan zaman miktarı ile öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişiminde öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanmalarının etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Allison (1993), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme/problem çözme programının akademik başarı açısından risk altında bulunan ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkilerini gözden geçirmeyi amaçlamıştır. Üç, dört ve

beşinci sınıf düzeyinden öğrencilerin alındığı araştırmanın bulguları eleştirel düşünme/problem çözme programının ilk yılında risk altındaki öğrencilerin akademik gelişiminin normal sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılabilir duruma geldiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada eleştirel düşünme/problem çözme programı uygulanan öğrencilerin sonuçlarında cinsiyet, etnik durum ve sınıf düzeyi açısından ise anlamlılığa ulaşamamıştır.

Cheung (2001) tarafından yapılan bir çalışmada sosyo-ekonomik yapının öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşüncelerine dolaylı olarak etki yaptığı ortaya konulmaktadır. Bu çalışmaya göre burjuva ya da üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler, düşük sınıflı ailelerden gelen öğrencilere göre eleştirel düşünmede daha iyidirler (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 73).

Cole ve Williams' ın 1973' te yaptıkları çalışmada öğretmen sorularının mantığı ile öğrencilerinin yanıtlarındaki mantıklılık arasında korelasyon olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullandıklarında öğrencilerinin eleştirel düşünme gerektiren testlerde ve standart başarı testlerinde yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır (Aktaran: Redfield & Rousseau, 1981: 235).

Cotton (1991), yaptığı bir incelemede "Düşünme Becerileri Araştırması" başlığı altında 56 çalışmayı ve inceleme raporunu yeniden ele almıştır. Bu çalışmaların 33' ü anahtar doküman (12 rapor genel öğrenci toplulukları, 9 rapor ilköğretim öğrencileri, 9 rapor ortaöğretim öğrencileri, 3 rapor da ortaöğretim ve sonrası öğrencilerle ilgili), 23' ü ise program ve uygulamaların farklı alanlardaki etkililiği araştırmalarıyla ilgili ya da betimsel, kuramsal ya da rehber dokümanlardır. İncelenen raporların çoğu ön tahminler yapma, çıkarımlar yapma, öz değerlendirme ve diğer metakognitif fonksiyonlar, hipotezleri formüleleştirme, sonuçlar çıkarma, düzenleme, problem çözme, karar verme, varsayımları tanımlama, eğilimleri saptama, mantıksal değişkenleri tanımlama gibi beceri ve alt becerilerle birlikte analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren yüksek düzey düşünme becerilerinin çeşitli gruplarının öğretiminin etkilerini incelemektedir. İncelenen çalışmaların sonuç alanları okuma anlama, matematik, genel fen, biyoloji, fizik, kimya, sanat, sosyal

bilgiler ve coğrafyada öğrenci başarısını içerir. Araştırmaların temel bulgusu, araştırılan düşünme becerileri programları ve uygulamalarının hemen hemen tamamının katılan öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu bir farklılık yarattığıdır. Başarıyı araştıran çalışmalar, düşünme becerileri öğretiminin katılımcıların öğrenme kazanımlarını arttırdığını bulmuşlardır ve tam ya da kısmi deneysel desenler, deneysel öğrencileri anlamlı derecede başarılı bulmuşlardır.

Duchense (1997) tarafından 119 yöneticinin katılımıyla yapılan araştırmada eleştirel düşünme yeteneği bakımından bireyler karşılaştırılmıştır. Araştırmada resmi eğitimin eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olan tek önemli değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada eğitim süresinin eleştirel düşünme becerisini yordamada çok önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Henderson, 1958 yılında İngilizce fen, tabii bilimler ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören 1500 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünmeye temel olan salt mantık ilkelerini ve bu ilkelerin nasıl kullanılacağını öğretmiş ve sonuçları kontrol grubu sonuçlarıyla karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun eleştirel düşünme gücü, kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (Aktaran: Kazancı, 1979: 41).

Gadzella ve diğerleri (1996) tarafından yapılan bir deneysel çalışmada eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi incelenmiştir. Yaşları 17–60 arasında değişen 113 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada katılımcılara Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - A Formu uygulanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretildiği ve 14 hafta süren eğitim programı sonunda aynı ölçeğin B formu katılımcılara uygulanmıştır. Her iki uygulamaya ait puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Araştırmacılar, eleştirel düşünme becerisi geliştirmede eğitimin önemli olduğunu ve ders programlarında bu konuya da yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Gadzella & Masten (1998)' in aktardığına göre, Gadzella, Hartsoe ve Harper, yaptıkları bir çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu kullanmışlardır. Deney gruplarına küçük grup tartışmalarıyla eleştirel düşünme becerileri öğretilmeye

çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarının öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden eleştirel düşünme becerilerinde daha yüksek puan almışlardır.

Glaser (1941), eleştirel düşünmenin gelişimi üzerine çok önemli bir çalışma yapmıştır. O, sekiz haftalık bir programda deney grubunun eleştirel düşünme testinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiğini ispatlamıştır. Bu kilometre taşı çalışma göstermiştir ki düşünme becerilerinin öğretimi başarılabilmektedir. Ayrıca bu araştırma standardize edilmiş eleştirel düşünme becerisi testlerinden biri olan Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği' nin geliştirilmesinde temel olmuştur (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 45–46).

Hudgins & Edelman (1986) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin küçük grup tartışmalarıyla eleştirel düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda küçük grup tartışmalarının öğrencilerin derse katılımını, konuşma sürelerini, orijinal fikir üretimlerini arttırdığı görülmüştür.

Ishiyama, McClure, Hart & Amico (1999), yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretim stratejilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, kontrol konuları, cinsiyet ve sınıf düzeyleri gibi değişkenler açısından nasıl etkilendiğini belirlemeye çalışmışlardır. 66 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada literatürden elde edilen bilgilerin aksine eleştirel düşünmeye eğilim gösteren öğrencilerin anlatım yöntemini diğer öğrencilerden daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, grupla öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye katkısı yadsınmamakla birlikte eleştirel düşünmeye eğilimi olan öğrencilerin anlatım yöntemini grup çalışmalarından daha çok tercih etmeleri, öğrencilerin konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin bulunmasına, öğrencilerin temel konuları keşfetmek yerine kendilerine anlatılmasını tercih etmelerine ve lise yıllarında derslerinde çoğunlukla anlatım yönteminin uygulanmasına bağlanmaktadır.

Lins (1993) tarafından yapılan bir çalışmada spesifik, gelişimsel olarak uygun etkinliklere hangi materyallerin gerektiğine karar verirken eleştirel olarak düşünmekte zorlanan işitme sorunu, dil bozukluğu olan altı ve yedi yaşındaki

öğrencilerin eleştirel düşünmesinin arttırılması hedeflenmiştir. Hedef oluşturma, gerekli materyallere karar verme, tasarlama, bir hedefe yaklaşmak için bir plan izleme ve bir ürün ortaya koymayı içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan 12 haftalık programa 10 öğrenci katılmıştır. Veliler, gözlemci olarak ve çocuklarını kendi kendilerine düşünmeye cesaretlendirmek için bu programa katılmışlardır. Programda uygulanan stratejiler, resimli kartlar yapma, el becerisi etkinlikleri, videokaset izleme ve veli katılımından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ön test ve son test sonuçları, 10 öğrencinin uygun etkinlikler için gerekli materyalleri düşünme yeteneğinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Lumpkin (1992) tarafından gerçekleştirilen “Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretiminin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneğine, Erişilerine ve Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Kalıcılığına Etkileri” başlıklı deneysel araştırmada ön test ve son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, her iki gruptaki öğrenciler arasında eleştirel düşünme yetenekleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte altıncı sınıf öğrencilerinin, erişimi ve kalıcılık açısından beşinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür.

McBride & Reed (1998), yaptıkları araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için beden eğitimi sınıflarında öğrenme çevresinin nasıl yapılandırılması gerektiğini ve psiko-motor alanda eleştirel düşünme için ön hazırlıkların önemini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada beden eğitimi çalışmalarının eleştirel düşünmeyi geliştirmek için uygun olduğu, öğrencilerin sınıfta sergiledikleri açık düşünceli, başkalarının düşüncelerine duyarlı, işbirlikçi ve risk alabilmelerine ilişkin etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyip sürdüreceği belirtilmiş ve eleştirel düşünme becerilerinin dikkatlice yapılandırılmış bir çevrede gelişebileceği vurgulanmıştır.

McKee (1988), sosyal bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşüncüyü iletme ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi hedeflediği projesinde, üç yıl boyunca eleştirel düşünme becerilerinin

öğretimi konusunda hizmet içi eğitim verilen yedi 11. sınıf tarih öğretmenini ve bu öğretmenlerin sınıflarını denek olarak almıştır. Uygulamaya ilişkin veriler yapılandırılmış görüşme, sınıf gözlemleri ve öğretmenler ile yapılan informal görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitimde öğretmenlere eleştirel düşünmenin, sorgulama ve usavurmanın dirik bir süreci olduğu ve eleştirel düşünmenin etkin bir araştırmayı gerektirdiği öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları, öğrencilerin karşısındaki otoriterliklerini sürdürmek, meslektaşları ile olan bağlılıklarını devam ettirebilmek adına geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, reddettikleri ya da uyarladıkları görülmüştür.

Measel & Mood' un 1972' de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin düşünme düzeyleri ile öğrencilerin düşünme düzeyleri arasında sıkı bir ilişkinin olduğu kanıtlanmıştır (Aktaran: Redfield & Rousseau, 1981: 235).

Moss & Petrosky (1983) tarafından yapılan bir çalışmada lise üçüncü sınıflar için bir eleştirel düşünme ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler programından seçilen yazılı bir metinden oluşan ölçek, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve tartışma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucu elde edilen ölçek sınıflandırma, çıkarım, özet ve değerlendirme alt boyutlarından oluşmuştur.

Novak (2000) tarafından yapılan araştırmada Slovenya ilkokullarındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterlilikleri araştırılmıştır. Araştırmada okulların düşünmeyi öğretmediği ancak bu sürece katkılarının olduğu ve ayrıca kalabalık sınıflar ve demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünme becerilerini engellediği belirtilmiştir.

Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yüksek lisans düzeyinde 101, doktora düzeyinde 19 öğrencinin katıldığı ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi' nin



uygulandığı araştırmadan elde edilen bulgular, doktora düzeyindeki öğrencilerin test puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Overton (1993) tarafından yapılan bir araştırmada düşünme becerileri öğretiminin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış ve deney ve kontrol gruplarında 41'er öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda ikinci sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklara ulaşılamazken, dördüncü sınıf düzeyinde üretken düşünme, iletişim ve ileriye görme yetenek alanlarında, matematik ve dil alanlarında akademik başarıda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Altıncı sınıf düzeyinde ise üretken düşünme, karar verme ve planlama yetenekleri alanlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, elde edilen bu sonuçlara dayanarak, dördüncü ve altıncı sınıf düzeylerinde düşünme becerileri öğretiminin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişiminde anlamlı bir farklılık sağladığını belirtmektedir.

Patterson (1993), yaptığı çalışmada zayıf okuyucu durumundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. 17 haftalık Alternatif Eğitim Programı uygulanan öğrencilerin, çocuk kitapları okumayla potansiyel eleştirel düşünme güçleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Program, altı aşamadan oluşmuştur ve araştırma sonucunda beş öğrenci altı aşamayı, bir öğrenci beş aşamayı, üç öğrenci dört aşamayı, üç öğrenci üç aşamayı ve iki öğrenci de iki aşamayı bitirmiştir. Çalışmada yalnızca bir öğrenci birinci aşamayı geçememiştir. Verilerin analizi ve öğretmen gözlemleri, öğrencilere uygulanan programın başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin yanında aynı zamanda bütün öğrencilerde okula karşı olumlu tutumlar ve sosyal beceriler de gelişmiştir.

Reed & Kromrey (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan bir grup Amerikan Tarihi dersi öğrencisi ile bu eğitimi almayan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisinin eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme

Deneme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ve araştırmacıların hazırladığı ünite testinin kullanıldığı araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğitimi alan grubun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, fakat iki grup arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı yönünden anlamlılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Schulhauser (1990), yaptığı araştırmada edebiyat tartışma gruplarına katılımın dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, okuma anlama ve okumaya karşı tutumunu nasıl etkilediğini bulmaya çalışmıştır. Deney grubu, 6 öğrenciden oluşan tartışma gruplarına bölünmüş ve dört ay boyunca okudukları kitapları haftada iki defa öğretmenleriyle tartışmışlardır. Kontrol grubu, kendi seçtikleri materyalleri günde 30 dakika süresince okumuşlar ve haftada bir defa bireysel olarak öğretmenleriyle bu kitapları tartışmışlardır. Bütün gruplara ön test ve son test olarak eleştirel düşünme, okuma anlama testleri ve okuma tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, tartışma gruplarının eleştirel düşünme performansı, okuma anlama ve okumaya karşı tutumda anlamlı farklılık sağlamadığını ortaya koymuştur.

Stephen (2000), yaptığı bir çalışmada argümanların yapılandırılması ve değerlendirilmesi olarak eleştirel düşünmenin kurs sonuçlarının bir belirleyicisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi kullanılmış ve sınıf katılımı ile not alma değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme, kurs başarısının önemli bir belirleyicisi, sınıf katılımı da problem çözme üzerinde bir belirleyici iken, not alma genel olarak tüm değişkenler üzerinde belirleyici olarak ortaya çıkmıştır.

Totten (1990), kütüphane kullanımında eleştirel düşünme eğitiminin önemini vurguladığı araştırmasında eleştirel düşünme eğitimi verilen bir grup üniversite öğrencisine sırasıyla basit metinler (gazete, dergi), makaleler ve bilimsel yayınlar okutmuş ve öğrencilerden bu yazılardaki bilgilere inanılıp inanılmayacağı, bilgilerin bilimsel olup olmadığı gibi konulardaki değerlendirmelerini almıştır. Araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerin bu yazıları değerlendirme

ölçütleri olumlu bulunmuş ve bilimsel dergilerde yer alan makalelerde bile kesin olmayan bilgilerin bulunduğu öğrencilerce ifade edilmiştir.

Swartz (1986), “Eleştirel Düşünme için Eğitim Programını Yeniden Yapılandırma” başlıklı yazısında, farklı konu alanı uzmanı olan dört öğretmenin eleştirel düşünme uygulamalarına ilişkin görüşlerini aktarmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini, deneyimleri ve çalışmaları ile anlamaya zaman ayıran öğretmenlerin paket eğitim programlarını bir kenara bırakıp, eleştirel düşünme becerilerini temel alarak, kendi öğretim yöntemlerini yapılandırmaya başladıklarını ifade eden Swartz, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinden hangilerinin dersleri için uygun olacağını değerlendirirken zamana gereksinim duyduklarını, bu nedenle öğretmenlerin bu isi en iyi grup çalışması ile başarabilecekleri belirtmektedir.

Tsui (1999), 24837 lise birinci sınıf öğrencisiyle yaptığı ve öğretim yöntemleri ile farklı derslerin eleştirel düşünme becerisini nasıl etkilediği sorusuna yanıt aradığı araştırmasında kompozisyon dersleri, tarih, fen, matematik, yabancı dil ve etnik çalışmalar derslerini alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından daha başarılı olduklarını bulmuştur. Öğretimin değerlendirilmesi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda ise bir grup projesinde çalışma, bağımsız proje yapma, sınıfta sunum yapma, kompozisyon ödevleri ile başarı değerlendirme tekniği ve eleştirel düşünme arasında olumlu bir ilişki, çoktan seçmeli sınav tekniği ve eleştirel düşünme arasında ise olumsuz bir ilişki çıkmıştır.

Walkner & Finney (1999), yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmenin yüksek öğretimde beceri geliştirmeyi desteklemede nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Uygulama çalışması süresince çeşitli araştırma becerileri öğretilmeye çalışılmış, katılımcı öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ve görüşmeler sonucunda öğrencilerde yansıtıcı düşünme aracılığıyla eleştirel farkındalıkların gelişimi gerçekleşmiştir. Böylece öğrencilerin becerileri ve bu becerileriyle ilgili genel bilinçleri gelişmiştir.

Young & Haris (2000) tarafından Illinois State Üniversitesi 602 birinci sınıf öğrencisinin eleştirel düşüncelerini ölçmek üzere bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Üniversite Değerlendirme Ofisi tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Test, 14 mantıksal muhakeme (logical reasoning) ve 14 okuma anlamayı ölçen maddeden oluşmuştur. Çalışma sonucunda mantıksal muhakeme ve okuma anlama açısından öğrencilerin ön-son test puanları arasında anlamlılık bulunmuştur.

### **2.3.Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Torrance (1966) yüksek yaratıcılığı olan çocuklara karşı akran onayım incelemek amacıyla, ilkokullarda sınıf üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda okul isteminin yaratıcılığı körelttiği sonucuna varmıştır, ilkokulun ilk üç sınıfında, yüksek yaratıcılığı olan genellikle erkek çocuklar diğer çocuklar tarafından "saçma fikirlere veya haylaz düşüncelere" sahip oldukları ve de Öğretmenleri tarafından "sivri" olarak adlandırdıklarından dolayı 3. sınıfın sonuna doğru, bu çocuklar baştan savmayı ve fikirlerini kendilerine saklamayı öğreniyorlar. Bunun sonucunda da baştan savmacı olmayı ve fikirlerini kendine saklamayı öğrenirler ve bunun sonucunda da orijinallikleri kaybolmaya başlar. Aynı araştırma sonucuna göre 5.sınıflarda yüksek yaratıcılığa sahip çocuklar, akranları tarafından "iyi fikirlere sahip olma" kriterine tayin edilmişlerdir (Öncü 1989:55).

Cronbach (1970) yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Zeka testleri ile yaratıcılık testleri arasında (IQ 120 ye kadar) bir ilişki olduğu gözlenmiştir. İlkokul aşamasında zeka testleri ile yaratıcılık arasında 0.50 gibi bir ilişki bulunmaktadır. Ergenlik çağında daha da yükselmektedir (Cronbach 1970:396).

Parnes ve Reese (1970) yaratıcı davranışların programlandırılması konusunda altı lisede çalışma yapmışlardır.Bu çalışmalara bütün son sınıf Öğrencileri katılmışlardır. Önce öğrencilere altı testten oluşan bir ön test uygulanmıştır. Daha sonra altı okuldan iki okuldaki öğrencilere bir sömestr süren yaratıcı davranış hakkında bir kurs açılmıştır. Diğer iki okuldaki öğrencilere yaratıcı davranış programı tek öğretmen tarafından yutulmuş. Kalan iki okuldaki kontrol

grubuna ise hiç bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, tek Öğretmen tarafından yaratıcı davranış öğretilen grubun daha başarılı olduğu görülmüştür (Ömeroğlu 1986:21; Reese, Parnes 1970:413-423).

Torrance ve arkadaşları (1970) Singapur'da çeşitli ilkokullardan seçtikleri 1063 denekten oluşan 3.,4.ve 5. sınıf öğrencilerinden bir dil bilen ve iki dil bilen öğrencilerin yaratıcılık fonksiyonlarını araştırmışlardır. Bu öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme şekil testi A formunu uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda bir dil bilen çocukların, akıcılık ve esneklik yönünden, iki dil bilen çocuklardan daha üstün olduğu ( $p<0.1$ ), fakat orijinallik ve açıklayıcılık yönünden iki dil bilenlerin bir dil bilenlere kıyasla daha üstün olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık açıklayıcılık açısından .05 düzeyinde anlamlı, orijinallik açısından ise anlamlı çıkmamıştır (Öncü 1989:55).

Torrance (1971) yüz lise Öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada iki kişinin yaratıcılığında uyarım, hoşlanma ve orijinallik yönlerini araştırmıştır. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel bölümü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna nazaran uyarım, hoşlanma ve orijinal anlatım yönünden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Olive (1972) lise öğrencileriyle yapmış olduğu bir çalışmada, sosyal sınıf, zeka, iraksak düşünce ve okul başarısını incelemiştir. Sonuç olarak iraksak düşünce ile zeka arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulmuştur. Iraksak düşünce ile sosyal sınıf ve okul başarısı arasında ise pozitif yönde fakat kuvvetli bir ilişki bulunamamıştır.

Chambers (1973) çok sayıdaki kimyager ve psikologdan oluşan yaratıcı bireylere kendilerini yaratıcılığa özendiren ve engelleyen öğretmeni tanımlamalarını istemiş ve buradan öğretmenlerin yaratıcılığı engelleyici ve destekleyici Özelliklerini saptamıştır (Aktaran:Sungur 1992:33).

Halpernn ve diğerlerinin (1974) 65'i erkek 164'ü kız olmak üzere 229 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada Torrance Yaratıcı

Düşünce Testinin üç sözel, dört şekilsel maddesi ile Torrance ve Khatena'nın geliştirmiş olduğu " Ne Tür Bir Kişisiniz?" Testini uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaratıcı kişiliğe sahip erkekler sözel akıcılık, şekilsel özgünlük boyutlarında yüksek puan almışlardır. Yaratıcı kişiliğe sahip kızlar ise, sözel özgünlük boyutunda yüksek puan almışlardır. Aynı çalışmada, yaratıcı yeteneğe sahip kişiler ise; maceracı, duyarlı, çalışkan, uyumlu olmayan, meraklı, kendine güvenli, pek çok şeyi bir arada yapabilen, meşgul, hayal gücü yüksek ve riskli görevler yüklenmeye istekli kişilik özellikleri ortaya koymuşlardır.

Barker (1978) Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile Rorchach Mürekkep Lekesi Testinin yaratıcılığı ölçme yönünden karşılaştırmasını yapmıştır. Üç, dört ve beşinci sınıftan oluşan öğrencilere her iki testte uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki testin yaratıcılığı Ölçme yönünden aralarında büyük bir ilişki olduğu ve iraksak düşünceyi ölçtüğü görülmüştür.

Sandvith (1978) Robert Kolej öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kısa süreli yaratıcı düşünme programının etkililiğini sınamıştır. Deney grubuna iki saat süreyle uygulanan programa ilişkin ölçümler Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin sözel A ve B formları ile yapılmıştır. Yaratıcı Düşünce Programının yaratıcı düşüncenin her üç boyutunda da deneklerin puanlarının yükselttiği görülmüştür. Cinsiyete göre yaratıcı düşünme yeteneğinde değişiklik olmadığı ortaya konulmuştur.

Ojeikutu (1980) Nijerya'da yapılan bir çalışmada, çevre koşullarının kırsal-kentsel ve ırk faktörünün bireylerin kendilerini ifade yeteneğini etkilediğini ortaya koymuştur (Aktaran:Sungur 1992:180).

Aksu (1985) yaptığı çalışmada laboratuvarlı fen öğretimi takrir ağırlıklı fen öğretimi ve öğrencilerin cinsiyeti ile, örnekleme oluşturan deneklerin fen basanları, yaratıcı düşünme yetenekleri ve mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, mantıksal düşünmeyi ölçmek amacıyla "somut işlemlerle muhakeme testi" (Paul Ankney ve Lyle & JCS tarafından geliştirilen) fen başarısını ölçmek amacıyla "Fen Basan uygulanan bu çalışmaya 131 kişi katılmıştır.

Laboratuvarlı fen öğretimi yöntemi öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneğini anlamlı şekilde etkilerken cinsiyet ve laboratuvarlı fen öğretimi yöntemi öğrencilerin fen başarılarına: vs yaratıcı düşünce yeteneklerini etkilememektedir.

Ömeroğlu'nun (1986) yaptığı çalışmada, anaokuluna devam eden 70 çocuk üzerinde, zeka düzeyi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, Torrance Şekillerle Yaratıcı Düşünce Testinin A formu Şekilsel Testi ve Stanford-Binet Zeka Testi kullanılarak 5-6 yaş gruplarının zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasında ilişkiye bakılmıştır. 5-6 yaş gruplarının zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki bulunmuş ( $r = .28$ ), fakat bu ilişki güçlü değildir. Aynı zamanda Ömeroğlu, zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi yaşı etkilemediği sonucuna da ulaşmıştır. Araştırmada, yaratıcılığın bütün boyutlarının birbiriyle ilişkisinin çok kuvvetli olduğu gözlenmiştir.

Sungur (1986) yaratıcı sorun çözme programının etkiliği konusundaki çalışmasını Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi bölümü öğrencileri üzerinde yürütmüştür ve yaratıcı problem çözme programını uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan yaratıcı sorun çözme programının etkilediği deney grubu lehinde anlamlı bulunmuştur.

Süzen (1987) ) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme yetenekleri ile benlik kavranılan arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma 37 kız ve 66 erkek toplam 103 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A Formu Şekil Testi ile Piers-Harris çocuklar için benlik kavramı ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin çeşitli boyutları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Cinsiyet farklılığının benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yetenekleri arasındaki ilişkinin de cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra yaratıcılığın akıcılık, esneklik, ve orijinallik boyutlarında cinsiyet farklılığının etkisi olduğu görülmüştür.

Davaslıgil'in (1988) anksiyete düzeyi ve aile tutumlarının yaratıcı düşünceye etkisi konusunda yapmış olduğu çalışmada, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Anne-baba tutumları açısından gereğinden fazla koruyucu olmanın yaratıcılığı engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (1989) yapmış olduğu araştırmaya yaratıcı düşünce yeteneğine sahip deneklerin danışmanlık hizmetine ihtiyaç duydukları problem alanlarını incelemiştir. Araştırma 12 yaş grubunda 298 denek üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, Torrance

Yaratıcı Düşünme Testi ve Öğrenci Problemleri Tarama Listesi ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı grubun yaratıcılık puanları ve problem işaretleme sıklığı arasında yapılan korelasyon hesaplaması sonucunda yaratıcı deneklerin, normal yetenekli deneklerden daha fazla problemler olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca yaratıcıların ilk üç problem alanı, okul, kişisel ve toplum şeklinde sıralanırken, normal yetenekli deneklerin okul, kişisel ve kız-erkek şeklinde görülmektedir. Yaratıcılar, normal yetenekli öğrencilerden daha fazla problemlerle karşılaşmışlardır. Aynı zamanda yaratıcı düşünce yeteneğine sahip erkek deneklerin, kız deneklerden daha fazla problemlerle karşılaştıkları görülmüştür.

Helson ve Crutchfield Matematikçilerin yaratıcı düşünme yeteneğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre; daha fazla yaratıcı matematikçilerin daha az yaratıcı matematikçilere göre anlamlı düzeyde yüksek esneklik puanı aldıklarını ortaya koymuştur (Glover ve diğerleri 1989:134-148).

Öncü (1989) yapmış olduğu araştırmada, Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Briedma Kişilik Testi aracılığı ile 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 7-11 yaş arasında bulunan 75 kız ve 75 erkek olmak üzere 150 denek üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacı tarafından düzenlenen bilgi formu, Goodenough-Harris Çizim Testi, Wartegg-Briedma Kişilik Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri A Formu kullanılmıştır. Araştırmada, yaratıcılığın çeşitli faktörlerinde ve kişilik



özelliklerinde, yaş cinsiyet açısından anlamlı farklar olup olmadığını saptamak için varyans analizi yapılmıştır. Kız ve erkek deneklerin zihinsel, duygusal, kontrol-karar-eylem ve sosyal uyum boyutundan aldığı toplam puanların, Torrance, Yaratıcı Düşünme Testinin A formunun sözel ve şekilsel Testlerden aldıkları toplam puanların korelasyonları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; yaratıcılığın bazı faktörleriyle, kişilik özelliklerinden bir kaçında yaş cinsiyet açısından anlamlı farklar gözlenmiştir. Ayrıca kişiliğin özellikle bazı; boyutlarının sözel ve şekilsel yaratıcılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Yılmaz (1990) tarafından okul öncesi eğitim kurumu programlarında anadili, eliş, müzik oyun, fen ve doğa köşesi, okuma-yazmaya hazırlık, açık hava etkinliklerinin yaratıcılığı destekleme yönünden mevcut durumunu değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma için geliştirilen özel bir gözlem formu kullanılmıştır. Sonuçta gözlenen anaokulu öğretmenlerinin sırasıyla açık hava, müzik, eliş ve oyun etkinliklerinde çocuğun yaratıcılığını geliştirdikleri, anadili, okuma, yazmaya, hazırlık fen ve doğa köşesinde çalışmalarında ise yaratıcılığı geliştirmede yetersiz kaldıkları bulunmuştur.

Mangur, Oral ve Aral (1991) yapmış oldukları araştırmada alt ve üst sosyoekonomik düzeyin cinsiyetin, doğum sırasının, okul öncesi döneminde ilgilenenlerin, kardeş sayısının, anne-baba yaşının ve eğitim düzeylerinin annesinin çalışma durumunun ve baba mesleğinin etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma alt ve üst sosyal gruptan eşit olmak üzere 180 denek üzerinde sürdürülmüştür. Araştırmada Goodneough Zeka Testi, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Genel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçta çocukların yaratıcılıklarında sosyo-ekonomik düzeyin, okul öncesi dönemde ilgilenenlerin, kardeş sayısının, anne baba yaş ve eğitimi düzeylerinin, annenin çalışma durumunun ve baba mesleğinin önemli olduğuna cinsiyetle doğum sırasının önemli olmadığı bulunmuştur.

Oral (1991) yapmış olduğu çalışmayla 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul disiplinine uyma ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Araştırma 3. ve 4. sınıftan 190 öğrenci ve 6 sınıf öğretmem üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Öğretmen Algılama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin şekilsel yaratıcılık puanı yüksek olan çocuklar sınıf öğretmenlerine göre okul disiplinine uymayan ve daha çok iraksak oldukları gözlenmiştir.

Dinçer (1993) anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 23 kız 27 erkek olmak üzere 50 öğrenci ve 44 baba, 50 anneden elde edilen verilere gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı düşünme ölçümleri için Torrance Yaratıcı Düşünme testi, aile ile ilgili genel bilgiler “bilgi formu” aile tutumları ise hem anne hem de babalara “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” ile yapılmıştır. Sonuçta aile tutumları ve yaratıcılık arasında ele alınan bazı boyutlarda anlamlı ilişkiler olmasına rağmen çok kuvvetli ilişkiler ortaya çıkmamıştır. Üniversite mezunu babaların çocukları ilkokul mezunu babaların çocuklarından anlamlı olarak daha yaratıcı bulunmuşlardır. Kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık puanları karşılaştırıldığında, zenginleştirme boyutunda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eratay (1993) 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılıkları ile psiko-sosyal gelişimleri arasındaki bağıntıyı araştırdığı çalışmasını, ilkokul birinci sınıftan 26, beşinci sınıftan 24 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırma verileri “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” şekil formu ve Hurlıg/Zazzo'nun “Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda 11 yaş çocuklarının bağımlılık, psiko-sosyal gelişim ve yaratıcılık boyutları arasında pozitif yönde ve kuvvetli bir ilişki bulunmuştur.

Getzels ve Jackson araştırmalarında zeka ile yaratıcılığın 120 IQ ye kadar paralel gittiğini daha sonra ayrıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, bireysel yaratıcılık testi ile zeka testi puanları arasında .30 korelasyon bulunmuş ve 82 zeka puanları ile yaratıcılığın beş alt boyutu arasındaki korelasyon ise .15 ve .53 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (De Bono 1993:41).

Goalen ve Hendy (1993) tarihi drama yoluyla çalışmanın tarihsel düşünceyi nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu uygulamada İngiliz eğitim programının uygulandığı 5.sınıf çocuklarını araştırdılar. Mili Eğitim Program testini ön test ve son test olarak verdiler, erişilmesi gereken üç hedefe ulaştılar. Daha sonra bu iki sınıftaki öğrencilerle görüşmeler yaptılar. Elde ettikleri bulgulardan dramayla çalışanların, klasik öğretim yoluyla çalışanlardan daha başarılı olduğunu gördüler. Basit drama yapanların çok daha iyi anladığı ortaya konuldu.

Aslan (1994) yaptığı araştırmada yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını incelemiştir. Evren olarak, İstanbul İli sınırlarındaki üniversitelerin, üniversite seçme sınavında esas alınan bilim dallarıyla ilgili bölümleri tespit etmiştir. Örneklem olarak ise 140'ı kız 170'i erkek olmak üzere on bir ayrı bölümden toplam 312 kişi alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Edwards Kişisel Tercihler Envanteri ve Bireysel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; yaratıcı ve normal yetenekli bireylerin psikolojik ihtiyaçları arasında, karşı cinse ilgi ve başarıma ihtiyacında anlamlı düzeyde yaratıcılar lehine farklılık bulunmuştur. Puan ortalamalarına göre bağımsızlık, başatlık, başarıma ve saldırganlık ihtiyaçlarında yaratıcı ve normal yetenekli bireyler arasında psikolojik ihtiyaç farklılığı görülmüştür. Yaratıcı kız ve erkek deneklerin, yaratıcılık puan ortalamaları açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan bölümler yaratıcılık puan ortalamasına göre; Matematik Öğretmenliği (x=118,56), İktisat x=105,73) Tıp Fakültesi (x=103,99). Resim öğretmenliği (x=102,49), Türk Dili öğretmenliği (x=101,44), Almanca öğretmenliği (x=97,79), Fizik öğretmenliği (x=97,80), Orman Fakültesi (x=83,49), Coğrafya öğretmenliği (x=74,72) şeklinde sulanmaktadır. Ayrıca sosyo-ekonomik kültürel değişkenler ve yaratıcılık puanları incelendiğinde, annenin öğrenim durumu ile yaratıcılık arasında ilişki saptanmıştır. Ayrıca en uzun yaşanan yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlığı ve yaratıcılık arasında anlamlı ilişkiler elde edilirken, oturulan meskenin durumu, meskendeki oda sayısı, sahip olunulan beyaz eşya miktarı, ailenin net geliri, sosyal etkinliklere katılma, gazete, dergi okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Onur (1994) TODAIE kamu yönetimi uzmanlık programına devam eden öğrencilere Ne Kadar Yaratırsınız? Ölçeği ile yaratıcı örgüt iklimi ölçeği uygulamış ve bu iki değişken arasında  $r = -.36$  korelasyon bulmuştur.

Torrance (1994) 1992-1993 yıllarında on iki değişik ülkede gerçekleştirdiği bir araştırmada, çocuklardan gelecek için gerçekleştirmek istediklerini yazmalarını istenilir. Yazılan hikayelerin sonucunda kızların kendilerini gelecekte bilim adamı olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Gonzales ve Compos (1997) yaratıcı düşünme ve hayal gücü arasındaki ilişkiyi 560 lise öğrencisinden oluşan bir örneklen, üzerinde denemişlerim Araştırmada, hayal gücü yeteneğini “Birincil Zihinsel Yeteneklerin Mekansal Testi”ni (The Spatial Test of Primary Mental Abilities), zihinsel imgelerin kontrolünü değerlendirmede “Gordon'un Görsel Hayal Gücünü Kontrol Testi” ve yaratıcılığı değerlendirmede Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yaratıcı düşünme ve hayal gücü yeteneği arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Akıcılık, orijinalite ve erken kapanmaya dayanıklı korelasyonlar: IQ'su düşük olan öğrencilerden IQ'su yüksek olan öğrencilerde daha güçlüydü. Varyans analizinin sonuçlarına göre hayal gücü yeteneği, akıcılık, orijinalite, açıklama ve erken kapanmaya dayanıklılığı anlamlı şekilde etkilemiştir.

Gönen ve arkadaşları (1997) 5-6 yaşlarında ana okuluna devam edesi 60 kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarında yaş ve cinsiyetin etkilerini araştırmışlar ve anlamlı bir fark bulamamışlardır. Esneklik, orijinalite ve zenginleştirme puanlarında kızlar lehine bir sonuç kaydedilmiş, akıcılık boyutunda ise, erkek çocuklar kızlara göre daha yüksek puan almışlardır.

Karageyik (1997) sanatsal yaratmayı güçlendirme amaçlı eğitim uygulamalarında (Resim-İş Eğitimi açısından) kurasal yetkinliğin kazandırılabilmesi için hazırlanan bilgilendirilme programının İlköğretim İkinci kademe sekizinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol grubu deneysel desen kullanılmıştır ve 81 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine 6 ders saati bilgilendirme programı

uygulanmıştır. Araştırmada soru ölçekleri, renk bilgisi ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilere program öncesi ve sonrası resim çalışması yaptırılmıştır. Araştırma bulgularına göre programın öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca renk bilgisi ölçeği puanları arasında 15 düzeyinde anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

Oral (1997) yapmış olduğu deneysel araştırmayı, bir okulöncesi kurumun 5 yaş sınıfları üzerinde yürütmüştür. Çalışmada deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubuna 4.5 ay süreyle yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla tasarlanmış olan “Etkinlik Temelli Program” uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise rutin program uygulanmıştır. Bu çalışmada yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi A formu programın girişinde ve çıkışında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun yaratıcılık puanlarının yükseldiği, kontrol grubunun yaratıcılık puanlarının düştüğü gözlenmiştir.

Sarı (1997) yapmış olduğu araştırmada, lise yöneticilerinin sorun çözmeye yaratıcılığını incelemiştir. Araştırma 185 lise yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri yöneticilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Size A formu, ve yaratıcı düşünmeye yönelik tutumlarını ölçmek için Ne Kadar Yaratıcısınız? Testinin kullanımı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; Torrance Yaratıcılık Testinin akıcılık, esneklik, özgünlük, faktörleri kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Kademe göre akıcılık ve özgünlük boyutu farklılık göstermiş, fakat esneklik boyutu farklılık göstermemiştir.

Ayrıca Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin akıcılık, esneklik, özgünlük faktörleri, Ne Kadar Yaratıcısınız? Testi puan düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Torrance and Others (1999)'ın yaptıkları çalışmada yazma stratejileriyle, yazma başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada, yazma becerisi gelişkin öğrencilerin bir takım stratejiler kullandığı ve yazma stratejilerinin öğrenilmesinin Özellikle yazma becerisi konusunda yetersizliği olan öğrenciler için yazmada önemli

başarılar elde etmelerine neden olduğu ortaya konulmuştur. Planlama aşamasında strateji kullanımıyla yazma başarısı arasında da bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada uzmanlaşma arttıkça strateji kullanımının da arttığı ve yazma sonrası düzeltme çalışması yapan kişilerin, daha nitelikli yazılar ortaya koydukları ve daha çok yazma stratejisi kullandıkları ortaya konulmuştur. Ancak araştırmada belli bir stratejinin üstünlüğüne rastlanmadığı da belirtilmiştir.

Aslan (2000) yapmış olduğu araştırmada, MEB'e bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarında görevli 3.,4.,5.sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için yaptıkları etkinlikleri ve karşılaştıkları sorunları saptamak ve iki gruptaki öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler ve karşılaştıktan sorunlar açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma 14 resmi ve 14 özel ilköğretim okulunda 172 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler dinlenen metne başlık buldurma, en çok öğrencilere rol yaptırma, yarım bırakılmış Öyküyü tamamlama ve Özet çıkartma etkinliklerine yer vermektedir. Resmi ve Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında yaratıcı etkinlikleri kullanma sıklıkları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler engelleyici faktör olarak sınıfın kalabalıklığını, yoğun ders programını, sınıfın olumsuz fiziki koşullarını, ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin az okuması, ders süresinin yetersizliği ve eğitim programında yaratıcı etkinliklerin olmayışını gibi nedenleri ileri sürmüşlerdir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ise ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin az okuması, ders süresinin yetersizliği ve eğitim programında yaratıcı etkinliklerin olmayışını öne sürmüşlerdir. Aynı zamanda resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden çok farklı ve fazla olduğu görülmüştür.

Fleith (2000) sınıf çevresinde yaratıcılığın gelişimini engelleyen ya da artıran özelliklerle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Veriler Connecticut devlet okullarındaki 7 öğretmen ve 3., 4. sınıflardaki 31 Öğrenci ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bulgulara göre; hem öğretmen hem de öğrenciler

yaratıcılığı artıran öğretme ortamının Öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, farklı fikirleri kabul etmesi, kendine güveni artırması, öğrencilerin güçlü yanları ve ilgileri üzerinde odaklanması gerektiğinde birleşmektedirler. Bunun yanında yaratıcılığın kısıtlandığı bir ortamda fikirlerin dikkate alınmadığı, öğretmen kontrolü ve derslerin aşırı yapılandırılmadan arındırılmadığı vurgulanmıştır.

Karakuş (2000) alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunda eğitim gören 2. sınıf öğrencilerine yaratıcı sorun çözme eğitim programı uygulamıştır. Araştırmada, yaratıcı sorun çözme programı 120 ders saati uygulanmıştır. öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B sözel formlarının akıcılık, esneklik ve orijinallik alt ölçekleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Torrance Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık, orijinallik alt ölçeklerinden alınan puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, esneklik alt ölçeğinde ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farkın olması uygulanan programın öğrencilerin yaratıcılıklarının özgün ve akıcı düşünme boyutlarını etkilediği söylenebilir. Esneklik alt ölçeği puanları arasında farkın olmaması da öğrenci yaratıcılıklarının esneklik boyutuna uygulanan programın etkide bulunmadığını göstermektedir.

Fishkin ve Johnson (2001)'in yapmış oldukları çalışmada, yaratıcılık ölçümüyle ilgili standart ölçümlerin en büyük kategorilerini gözden geçirmeyi ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını değerlendirmede kullanılabilen alternatif ölçümleri ve böylece kompleks değerlendirme konularını tartışmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, çocukların yaratıcılığın değerlendirilmede kullanılan 60 dan çok daha fazla sayıdaki standart test ve yaratıcılığı değerlendirme yöntemlerinin duyarsızlığı ve etkinliğini karşılaştırmaktadır. Karar oluşturma sürecinde formal ve informal ölçümlerde kullanılan prosedürler ayrıca tartışılmıştır. Bu makale çocukların gösterdiği ve potansiyel yaratıcılıklarını anlamaya etkiden faktörleri, gözden alınan ölçümleri değerlendirme araçlarını incelemiştir. Bu araştırmanın konusu olan Sosyal

Bilgiler Öğretiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimin etkililiği söz konusu olduğundan yukarıda yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Doğrudan Sosyal Bilgilerin öğretiminde yaratıcı düşünmeyi temel alan araştırmaya ulaşılamadığı İçin dolaylı araştırmaların Özetleri verilmiştir. Okulların genelde bilgiyi aktardığı, düşünme becerilerini geliştirmedeği yoğun bir şekilde dile getirilmektedir. On beşinci Milli Eğitim Şurası raporunda ders konusu ve öğretim yöntemlerinin "... bilgiyi aktarma yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak" şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (MEB 1996:107). Eğitimde yapılacak yeni düzenlemelerin öğrencilerin entellektüel gelişimine fırsat verecek şekilde olması gerekiyor. Eğitim sistemi öğrencilere potansiyellerini geliştirme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak niteliklere sahip olmalıdır.

Sonuç olarak tüm bu araştırma bulguları incelendiğinde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısını artırdığı ve diğer yöntemlerden etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle de Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeye dayalı Öğretime daha fazla yer verilmelidir. Derse ilişkin tutumun öğrenci başarısında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı verilmelidir. Eğitim programlarında öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayacak duyuşsal hedef davranışlara yer verilmesi gerekir. Eğitimde yapılacak yeni düzenlemeler öğrencilerin yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak niteliklere sahip olmalıdır. Bu araştırmayla Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmeyi temel alan öğretimin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisi belirlenerek, söz konusu derste eğitimin verimliliğinin artırılabilmesi için gereken önlemler konusunda, mevcut uygulamalara katkıda bulunacağı umulmaktadır.



## 2.4.İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon (1981), yaptıkları meta-analizde işbirlikli, yarışmacı ve bireysel öğrenmenin basan üzerindeki etkisini konu alan 122 araştırmayı incelemişlerdir. Yarışmacı ve işbirlikli öğrenme yöntemleri karşılaştırıldığında 65 araştırma işbirlikli öğrenmenin, 8 araştırma da yarışmacı öğrenmenin başarıyı daha çok etkilediğini göstermiş; 36 çalışma ise iki yöntem arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bireysel öğrenme ile işbirlikli öğrenme yöntemleri karşılaştırıldığında, 108 araştırma işbirlikli öğrenmeyi, 6 araştırma bireysel öğrenmeyi desteklemiş, 42 çalışma da anlamlı bir fark bulamamıştır. Sonuçlara göre işbirlikli öğrenme, bireysel ve yarışmacı yöntemlere göre öğrenmeyi daha çok arttırmıştır.

Coelho (1994)'ün Slavin (1990)'den aktardığına göre, işbirlikli öğrenme, gruplar içinde geleneksel sınıflara göre çok daha fazla yabancı dil kullanma fırsatı sağladığını, Ayrıca işbirlikli öğrenmenin sınıf içinde yardımlaşma ortamı yaratarak öğrencilere birbirlerinin sorumluluklarını alma fırsatları sunar.

Stevens ve Slavin (1995), yaptıkları bir araştırmada bir ilköğretim okulunda iki eğitim-öğretim döneminde bütün derslerde işbirlikli öğrenme tekniklerini uygulamışlar, öğretmenler İşbirlikli Öğrenme Tekniklerini kullanmaları için teşvik edilmişlerdir. Sonuç olarak uygulamanın ikinci döneminin sonunda öğrencilerin özellikle başarısız öğrencilerin önemli derecede başarılı olduğu Ayrıca okuldaki başarılı öğrencilerinin diğer okullarda okuyan akranlarına göre çok daha fazla ilerleme gösterdiklerini saptamışlardır (Lefrançois, 1997).

Yager, Johnson, Johnson, (1985) araştırmasında, (1) Yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenme (2) Yapılandırılmamış İşbirlikli Öğrenme ve (3) Bireysel Öğrenmenin basan üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonunda yapılandırılmış İşbirlikli Öğrenme grubunda, yüksek, orta, düşük yetenekli öğrencilerin ders esnasında, ders sonrasında ve öğrendiklerini akılda tutma düzeyleri diğer iki gruba göre anlamlı derecede daha olmuştur. Ayrıca, yapılandırılmamış işbirlikli öğrenme

grubu öğrencileri bireysel öğrenici grubundaki öğrencilere göre bu üç kriterde daha başarılı olmuşlardır (Johnson, Johnson, Holubec, 1994).

Matthews (1992), işbirlikli öğrenme yaşantısı geçirmiş 6. ve 8. sınıf 15 yüksek yetenekli öğrenci ile mülakat yapmıştır. Araştırmacı, materyalin açıklanması, sosyal beceri davranışları ve homojen gruplarda işbirlikli öğrenme konusunda öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Yüksek yetenekli öğrenciler, düşük yetenekli öğrenciler ile çalışmaktan zevk aldıklarını, ancak düşük yetenekli öğrencilerin isteksiz olduklarında ve öğrenme zorlukları yaşadıklarında sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Sosyal beceri davranışları hususunda ise yüksek yetenekli öğrencilerin düşük yetenekli öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirdikleri; ve homojen gruplarda çalışmak istediklerini belirtmişlerdir.

Newmann ve Thompson (1987), işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla çeşitli kontrol yöntemlerinin 37 farklı karşılaştırmasını içeren 27 araştırmanın raporlarını incelemiştir. Bu karşılaştırmaların 25 (%68)'i işbirlikli öğrenmeyi desteklerken, 3 (%8)'ü kontrol yöntemlerini desteklemiş, 9 (%24)'ü deney ve kontrol grupları arasında fark bulamamıştır. Newmann ve Thompson birlikte yapılan çalışma, ortak ödüller içerdiğinde ve küme üyelerinin tümünün katılımı zorunlu olduğunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir (Çalışkan, 2000).

Lample ve Raze (1996), İlköğretim sosyal çalışmalar (social studies) dersinde yaşadıkları bölgede azınlık durumunda olan İşbirlikli öğrenmenin İspanyol öğrenciler arasındaki etkileri adlı bir çalışma yapmışlardır. 12 hafta süren araştırmada 25 erkek ve 26 kız öğrenci işbirlikli öğrenme yöntemi ile, 24 erkek ve 30 kız öğrenci öğretmen merkezli öğretim yapan geleneksel yöntemle öğretim gördüler.

Araştırma sonunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 4. sınıf sosyal çalışmalar dersinde Geleneksel Öğretim Yöntemine göre daha etkili bir yol olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonunda sosyal çalışmalar dersi öğrenci erişiminde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine bu araştırmada işbirlikli

öğrenme ya da geleneksel öğretime göre öğrencilerin özsaygılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Swing ve Peterson (1982) tarafından yapılan bir araştırmada, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenci etkileşimleri ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada, araştırmacılar geliştirdikleri bir yetiştirme programını da denemişlerdir. Araştırma bir deney, bir de kontrol olmak üzere iki grupta, toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler grup içinde nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda sosyal beceri eğitimi almışlardır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, deney gruplarındaki öğrencilerin daha çok işle ilgili etkileşime girdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, işle ilgili etkileşimin heterojen gruplarda hem yüksek hem de düşük yeteneklilerin başarısını yükselttiğini saptamışlardır (Özer, 1996).

Johnson ve Johnson (1989) işbirlikli ve yarışmacı yöntemlerin basan üzerindeki etkisini inceleyen 185 deneysel araştırma sonucunun yüksek bir oranla (0.66) işbirlikli öğrenimi desteklediğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmacılar İşbirlikli Öğrenmeyle, Bireysel Öğrenmeyi karşılaştıran 226 araştırmayı incelediklerinde, sonuçların yine büyük oranda (0.63) işbirlikli öğrenme yaklaşımını desteklediğini saptamışlardır (Çalışkan, 2000).

Huber ve diğerleri (1992), değişik kültürlerden (Alman, Kanadalı ve İranlı) öğrencilere en çok tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını sormuşlar, öğrenciler en çok işbirlikli öğrenmeyi tercih etmişlerdir (Lefrançois, 1997).

Stevens ve Slavin (1995) tarafından iki yıl süresince yürütülen bir araştırmada "İşbirlikli Okul Modeli'nin Etkililiği" araştırılmıştır. Model şu öğelerden oluşmuştur: (1) çeşitli derslerde işbirlikli öğrenme modelinin kullanılması. (2) öğretmen pla darının işbirliğine dayalı olarak yapılması (3) veli katılımı (4) okul idarecilerinin ve öğretmenlerin okul ile ilgili kararları birlikte almaları (5) öğretmenlerin birbirlerine yardımcı olmaları.

Araştırmanın örneklemini 1012 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Toplam 5 okuldan üç okul ve 24 sınıf kontrol grubunu, iki okul, 21 sınıf deney grubunu oluşturmuştur.

Bir yıllık uygulama sonunda işbirlikli okul modelindeki öğrenciler sözcük okuma konusunda kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha başarılı olmuşlardır. Uygulamanın ikinci yılı sonunda deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre sözcük okuma, metin okuma, sözel anlatım, matematik becerisi konularında anlamlı derecede başarı kaydetmişlerdir. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, düşük yetenekli öğrencilerin tüm alanlarda anlamlı derecede başarılı olmalarıdır.

İşbirlikli öğrenmenin etkililiğini ölçmek için Blaney, Stephan, Rosenfield, Aranson ve Sikes (1977), Jigsaw yöntemini kullanarak 7 ilköğretim okulunda toplam 13 adet 5. sınıfta okuyan 304 öğrenci ile deneysel çalışma yapmışlardır. Bu deneysel çalışma haftada 3 saat toplam 6 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik erişilen, öz güvenleri kontrol grubuna göre önemli ölçüde artış göstermiştir (Blaney ve Diğerleri, 1977).

Moskowitz, Malvin, Schaffer ve Schaps (1996), İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw(birleştirme) Tekniğinin öğrencilerin tutumları, okul ve arkadaşları arasındaki davranış ilişkilerinin olumlu etkilerini araştırmışlardır. Sekiz ilköğretim okulundan 261 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden 147'si deney grubunu, 114'ü ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Uygulama öncesi deney grubu öğretmenlerine Jigsaw tekniğini uygulama yeterliliği kazandırmak amacıyla haftada üç saatlik toplam 9 hafta seminer verilmiştir. Veri çözümlenmeleri için öğrencilerin okuma ve matematik becerilerini ölçmek amacıyla Stanford Basan Testi, bireysel gözlem formu ve öğrencilerin okul süreci içinde sınıf atmosferi, akademik ve sosyal özgüvenlerini ölçen tutum anketi uygulanmıştır. Araştırma sonunda Jigsaw tekniği kullanılan deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre okul içi süreçlerde daha katılımcı ve işbirlikçi davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre okula karşı daha yüksek olumlu tutum, akademik

özgüven ve matematik erişisi elde ettikleri bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu ise araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin Jigsavv tekniğini kullanarak öğretici rolünden öğrenmeye rehberlik etme, kolaylaştırma rolüne girmelerinden dolayı memnuniyet duymalarıdır.

Iyamu ve Ukadike (2007) üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenmenin önemi ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada altı Nijerya üniversitesinden 600 eğitim öğrencilerinden oluşan bir örnekleme 20 maddelik ölçek uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin özgüdümlü işbirlikli öğrenme şeklinin başka şeylerin yanında basan, aktif öğrenme, iletişim becerileri ve takım çalışmasını geliştirmede etkisi olduğu görüşündedirler. Aynı zamanda bu öğrenme şeklinin zorluklarının olduğu görüşüne de katılmaktadırlar ve bu çalışmayı uygulamayı tercih etmediklerini belirtmektedirler. Öneriler, öğretmen yetiştiricilerinin bu öğrenme biçimiyle ilgili sorunların öğretime ve öğrencilerin kazançlı işbirlikli öğrenmeye hazır olmalarını sağlamak için sınıflarına ve okuma görevlerine katılmalarında daha fazla titizlik göstermeleri gerektiğini içermektedir.

Bejarano ve arkadaşları (1987), İsrail'de 781 ortaokul öğrencisinin örneklemini oluşturduğu "Tartışma Grupları" ve "Öğrenci Takımları Basan Bölümleri" tekniklerinin öğrencilerin yabancı dil başarısındaki etkisini karşılaştırmışlardır.

Araştırma sonunda yabancı dilde dinleme, sözcük bilgisi ve dilbilgisi becerilerinin geliştirilmesinde "Tartışma Grupları" ve "Öğrenci Takımları Basan Bölümleri" tekniklerinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bejarano ve arkadaşları (1997), yabancı İsrail'de araştırma örneklemini oluşturan 34 öğrenci ile dil sınıflarında küçük gruplarda iletişim ve etkileşim gelişimi ile etkileşim stratejileri kullanımını incelemişlerdir. Bu araştırmada sınıf içinde kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmek için, öğrencilerin etkileşim ve sosyal etkileşim stratejilerini daha fazla kullanmalarının yararlı olacağı görüşü ileri sürülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmış, ancak deney grubunda niteleyici (modified) etkileşim ve sosyal etkileşim stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında her iki gruptan ses ve görüntü kaydı alınmış ve daha sonra 6 haftalık deneysel uygulama yapılmıştır.

Araştırma sonunda niteleyici sosyal etkileşim stratejileri edinmiş deney grubu öğrencilerinin grup içi iletişim becerileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Cole ve Smith (1993), " Yetişkinlere Ticari İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Stratejileri" adlı araştırmada işbirlikli Öğrenme Yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin erişilerinin, doğrudan yöntemle öğrenim gören öğrenci erişilerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir.

Araştırmanın örneklemini 2 kontrol ve 1 deney grubundaki 58 bayan öğrenci oluşturmuştur. 15 hafta süren uygulama sonucunda kontrol ve deney gruptan arasında önemli bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca uygulama süresince yapılan gözlemler sonucunda;

1. Deney grubundaki arkadaşlık ilişkileri kontrol grubuna göre daha olumludur.
2. Çekingen öğrencilerin deney grubunda daha yüksek oranda söz aldıkları, görüş belirttikleri gözlenmiştir.
3. Deney grubundaki öğrencilerin, bilgileri paylaşma ve öğrenilenlere farklı açıklamalar getirme isteklilikleri kontrol grubuna göre daha fazladır.
4. Deney gruplarındaki öğrencilerin ders dışı zamanlarda buluşup İngilizce çalıştıkları gözlenmiştir.
5. Deney grubundaki üyelerin grup başarısına katkıları farklılık göstermektedir. Bazı grup üyeleri derse hazırlıksız gelip daha çok alıcı olmayı tercih etmişlerdir (Tonbul,2001).

Prapphal (1991), 1989'da Chulalongkorn Üniversitesinde 27 Diş hekimliği öğrencisinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda yapılan değerlendirmede işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğreniminde öğrencilerin katılımını cesaretlendiren hümanistik bir yaklaşımı desteklediği sonucuna

ulaşmıştır. Ayrıca uygulanan anket sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği saptanmıştır.

Rojas-Drummond ve diğ. (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, işbirlikli öğrenme kullanılarak ilkokul öğrencilerinde metni anlama ve metinden öğrenme için özdüzenleme stratejilerinin gelişimi incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları öyküleyici ve açıklayıcı metinleri anlamaları bakımından karşılaştırılmışlardır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme takımları içinde tekrar eden okuma uygulamaları yapılmıştır, kontrol grubunda ise düzenli sınıf etkinliklerine yer verilmiştir. Deney grubu kontrol grubuna göre metinlerle baş etmede belirgin bir şekilde strateji gelişimi göstermişlerdir. İşbirlikli öğrenme, öyküleyici ve açıklayıcı metinlerin işlenmesinde işlemsel bilginin (stratejilerin) kazanılmasını sağlamaktadır. Geleneksel sınıf etkinlikleri bu stratejilerin kazanılmasını aynı düzeyde desteklememektedir.

Struyven ve diğ. (2006), öğrenme ve öğretme çevresinin öğrencilerin öğrenmeye karşı yaklaşımlarına etkilerini incelemişlerdir ve temel öğretmen eğitiminin birinci yılında anlatıma dayalı oturumlar ile öğrenciyi aktifleştiren oturumlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest deseni kullanılmıştır, veriler Öğrenmeye ve Çalışmaya Karşı Yaklaşımlar Ölçeğinin toplam 790 öğrenciye uygulanması ile toplanmıştır. Kursun başında öğrencilerin yaklaşımları benzer iken, uygulamanın sonunda anlatıma dayalı öğrenme öğretme çevresi ile öğrenciyi aktifleştiren öğrenme öğretme çevresi arasında açık bir fark bulunmuştur.

Durham (2003) bir aktif öğrenme tekniği olarak akran değerlendirmesini inceleyen araştırmayı, Fayetteville Üniversitesi'nde, Eğitimde Uygulamalı Araştırma kursuna katılan 19 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Akran dönütü hangi derecede anlamlı ve etkili, 2) Akran değerlendirenler, hangi derslerde etkinlikten öğrenmektedirler ve 3) Öğrenci araştırmacılar ve akran değerlendirmeciler için akran değerlendirme süreci hangi düzeyde iyi araştırma makalelerinin oluşturulmasını sağlamaktadır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin tümünün, dönütün yardımcı, yapılandırıcı, açık ve anlaşılır olduğu konusunda hemfikir olduklarını göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar öğrenci

araştırmacıların alan yazın bölümünün gözden geçirilmesinde daha önemli bilgileri hesaba katma gereksinimlerinin farkına vardıklarını ve bu etkinliğin, makalenin en son gözden geçirilmesi sürecinde yararlı olduğunu ortaya koymuştur.

Robison (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, kalabalık bir biyolojiye giriş sınıfında öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu tür kalabalık sınıflarda geleneksel olarak öğretmen öğrenci etkileşiminin sınırlı olduğu ve öğrenci merkezli öğrenmenin en az düzeyde olduğu anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Araştırma Brigham Young Üniversitesi kış döneminde, 263 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, problem çözme, kavramları eşli olarak tartışma, diagramlar oluşturma gibi çeşitli öğrenci merkezli etkinliklere katılmışlardır. Ders dışında, öğrencilere ders kitabından okuma ve problemler, her haftanın kavramlarını bir başka öğrenciye öğretme gibi görevler verilmiştir. Farklı bir değerlendirme sistemiyle sınıf etkinliklerinde biçimlendirici dönüt üzerinde durulmuştur. Öğrencilere performansları hakkında düzenli ve zamanında dönüt sağlamak için tasarlanmış haftalık öz derecelendirmeli değerlendirmeler uygulanmıştır. Tek geleneksel derecelendirmeli değerlendirme final sınavıdır.

Araştırma sonunda, öntest ve sontest sonuçlarına göre 22 maddelik testte %44 doğru yanıtta %77 doğru yanıtta doğru bir yükselme olmuştur. Nitel veriler, kurs boyunca çoğu öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını derinleştirdiklerini ve öğrenmeleri üzerinde kişisel kontrol duygularının arttığını göstermiştir.

### **2.5.İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Türkiye'de Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Sarıtaş (2002), 1999-2000 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli 19 Mayıs Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulundaki dördüncü sınıflar üzerinde işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız öğrencilerin matematik dersinde problem çözmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grupta bulunan öğrenciler arasında başarılı ve başarısız öğrenciler belirlenmiştir.



Araştırmada 7 haftalık uygulama yapılmış, uygulama süresince deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, kontrol grubunda ise Geleneksel Yöntem kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin başarılı ve başarısız öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Özkal (2000), İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik basan üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada 1. ve 2. deneye 1998- 1999 öğretim yılı 2. döneminde resmi ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden 122 öğrenci, 3. deneye ise 1999- 2000 öğretim yılı 1. döneminde başka bir resmi ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden 128 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği ve basan testi ile toplanmıştır. Kontrol gruplarında geleneksel öğretim, deney gruplarında İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden "Birlikte Öğrenme" ve "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" teknikleri uygulanmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci erişisinin geleneksel öğretime göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu benlik kavramı düzeylerini artırmada 1. ve 2. deneyde gruplar arasında önemli bir farklılık görülmemiştir. 3. deneyde ise deney grupları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlarını artırmada 1. ve 2. deneyde "Birlikte Öğrenme" tekniğinin uygulandığı gruba göre önemli farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Şimşek (1993), çalışmasında, öğrencilerden basan testini tamamladıktan sonra, kendi basan puanlarını tahmin etmelerini istemiştir. Sonuçlar, yetenek açısından karışık olan takımların türdeş olanlardan ve yüksek yetenekli öğrencilerin, düşük yetenekli öğrencilerden daha çok güven ifade ettiklerini göstermiştir. Ayrıca

öğrencilerin öğretimin hemen ardından ve iki hafta sonra verilen testlerdeki güven puanları arasında bir korelasyon saptanmıştır.

Özer (1999), işbirlikli öğrenme ve öğrenci güdüsü incelenmiştir. Araştırmaya İzmir Karşıyaka Cumhuriyet İlköğretim Okulu'na devam etmekte olan 5. sınıf öğrencileri arasından 74 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veriler Türkçe Basan Testi ve Basan Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başansını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. Ayrıca İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin basan güdülerini arttırmada Geleneksel Öğretim Yöntemine göre daha etkili olmuştur.

Akpınar (1999), iş ve teknik eğitimi dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinden Birleştirme Tekniğinin, öğrenme ve beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada, öntest - sontest kontrol grubu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini Muğla- Yatağan TEK. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma 1998-1999 öğretim yılı ikinci döneminde uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenci erişilerinin Birleştirme Tekniğinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının gerçekleştirilmesi düzeyinin Birleştirme Tekniğinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Öcal (1997), İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Öğrenme Yönteminin tarih dersi basan güdüsü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma İzmir Beştepe Lisesinden 40 deney grubu ve 43 kontrol grubu öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney grubundaki denekler tarih dersi basan testinde ve yazılı sınavında, Geleneksel Öğretim Yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki deneklere göre daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin tarih dersleri ile ilgili görüşlerini içeren kompozisyonların

değerlendirilmesi sonucu, işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu doğrultusunda görüş bildirmişlerdir.

Kocabaş (1995), araştırmasını "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri'ni belirlemek amacıyla İzmir-Dokuz Eylül Ortaokulu 1. sınıfla 1994-1995 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde okuyan 155 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmış olup, deney gruplarının birinde "Birlikte Öğrenme", diğesinde "Birleştirme-I" tekniği; kontrol grubunun birinde "Ezginin Tanımından Yola Çıkılarak Öğretimi" tekniği, diğere kontrol grubunda ise "Bütün-Parça-Bütün" tekniği uygulanmıştır. Araştırma verileri a) müziğe ilişkin tutum ölçeği b) müziksel alan bilgi testi c) blokflüt çalma becerileri gözlem formu d) müziği öğrenme stratejileri ile toplanmıştır. 12 hafta (96) saat süren uygulama sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrenciler müziğe ilişkin tutumlar üzerinde olumlu yönde etkili olduğu saptanmıştır. Arası Ayrıca deney grubu öğrencileri blokflöt çalma becerilerini kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede geliştirmişlerdir. Araştırma sonunda elde edilen bir diğere bulgu ise, işbirlikli öğrenme tekniklerinin kız ve erkek öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri, blokflüt çalma becerileri, müziği öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet farkı oluşturmadan anlamlı derecede olumlu etkide bulunmaktadır.

Kasap (1996), İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin fen başarısı, hatırd tutma ve öğrenci yüklemeleri ile işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 1995-1996 öğretim yılı 2. döneminde Çiğli İzzet Gökçimen İlköğretim Okulu'na devam etmekte olan sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilen 74 öğrenci üzerinde Fen Bilgisi derslerinde 8 haftalık bir sürede yürütülmüştür. Araştırma verileri öntest sontest, basarı/ başarısızlık yükleme ölçeği ve öğrencilere uygulanan derinlemesine görüşme kayıtları ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda fen başarısı ve hatırdaki kalıcılık üzerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Gürcan (1996), fen öğretiminde bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 1994-1995 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma sonunda bilgisayarın alıştırmaya-tekrar aracı olarak kullanıldığı bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulamasının, bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamalarına göre öğrenci başarısını ve öğrenmede kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonunda bilgisayarın ders sunu aracı olarak kullanılmasında bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğretim uygulaması ile bilgisayar destekli eşli ve bireysel öğretim uygulamaları arasında öğrencini başarısını etkilemede anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Oktar (1993), ilkokulda okutulan Fen Bilgisi dersinde uygulanan işbirliği, ödüllü değişim ekonomisi, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanılmasının öğrenci erişisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 1992-93 öğretim yılının 1. Yarı yılında , Ankara Demirlibahçe İlköğretim Okulunun 5. sınıflarının 4 şubesinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda geleneksel öğretim, 1. deney grubunda işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisi, 2. deney grubunda işbirliği, 3. deney grubunda ödüllü değişim ekonomisi yöntemleri kullanılarak araştırma uygulanmıştır.

İşbirliği, ödüllü değişim ekonomisinin birlikte kullanıldığı grupların başarısı Geleneksel Öğrenim gören grubun erişisi arasında deney gruplarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi, kavrama, toplam erişim düzeyleri arasında deney grupları ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik Benlik Tasarımı

erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca bu araştırmada 1. ünite de bilgi erişisi düzeylerinde deney ve kontrol grupları arasında fark bulunmamasına karşın, kavrama ve toplam erişisi düzeyleri arasında deney gruplarının lehine bir fark bulunmuştur. 2. ünite de ise bilgi, kavrama ve toplam erişisi düzeyleri, geleneksel öğretim grubuna göre, deney gruplarının erişisi düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gömlüksiz ve Temel (1994) tarafından yapılan bir araştırmada "Genel Öğretim Yöntemleri" dersiyle ilgili üç ünitenin kazandırılmasında, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri ve benlik saygıları arasında anlamlı farkların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişisi deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca bu araştırmada benlik saygısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gömlüksiz ve Özyürek (1994), " Türk Dili ve Edebiyatı I" dersinin "koşma, mani, mesnevi, semai, gazel, kaside, ilahi" konularının kazandırılmasında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı gruplar ile geleneksel yöntemin uygulandığı grupların erişileri, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları ve benlik saygıları arasında anlamlı farkların olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma 1993-1994 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Adana Anadolu Lisesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada erişisi testi, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin genel benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine " İşbirlikli Değerlendirme Anketi" uygulanmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Öğrenci Takımları Basarı Bölümleri" tekniği uygulanmıştır.

Araştırma sonunda, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney gruplarının erişisi, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı gruplara göre deney grubunun lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Demokratik tutumlar açısından, ikinci deney ve kontrol gruptan arasında, kontrol grubu lehine fark saptanırken, birinci

deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Benlik saygısı açısından, birinci deney ve kontrol grubunda ise, deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Erçelebi (1995), İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin akademik basan ve hatırd tutma üzerindeki etkileri incelemiştir. Araştırma ilköğretim 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Hatırd tutma düzeyini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli test uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra tekrarlanmıştır. Araştırmada İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney grubunun basan ve hatırd tutma testinde geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Bilen (1995), işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma dördüncü sınıflardan oluşan üç grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri önt-est, sontest, gözlem ve deney işlemlerinden sonraki alan notları ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerinin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin müzik bilgilerinin öğrenilmesindeki etkileri nota ile öğrenme yöntemine göre önemli farklılıklar göstermezken, kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, nota ile öğrenme ve kulaktan nota ile öğrenme yöntemlerine göre güzel şarkı söyleyebilme becerisinin, müziksel işitme becerisinin gelişmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin diğer yöntemlere göre, olumlu tutum ve güdünün gelişmesinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerde coşku yaratarak derse ilgi ve katılımı artırdığı ve

öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaşantılarını diğer öğrenme yaşantılarına tercih ettikleridir.

Yıldız (1999), işbirlikli öğrenme grupları ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farkların ve işbirlikli öğrenme uygulamalarında planlama, uygulama ve değerlendirme sürecini araştırmıştır.

Araştırma sonucunda, gerçek anlamda işbirlikli öğrenmeyi uygulayabilmek ve istenen sonucu elde etmek için grup etkinlikleri düzenlenirken iş ve ödül yapılarına dikkat edilmesinin ve çalışmanın yapılandırılmasının gerekliliğini saptamıştır.

Yıldız (1998), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini, bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan yöntemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma üç grup üzerinde gerçekleşmiş, deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin okulöncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel öğretime göre deney grubunun lehine önemli farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Çalışmaları gözleyen öğretmenler İşbirlikli Öğrenme Yönteminin başarıyı yükselttiğinin ve sosyal becerilerin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir.

Karaoğlu (1998), geleneksel bütün sınıf öğretimi ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin ilkökul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkileri ile bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda sınıf yönetimi süreçlerini incelenmiştir. Araştırma ilköğretim

5. sınıflarından oluşan biri deney, diğeri de kontrol gurubu olmak üzere iki Őube üzerinde yurütulmuŐtur. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme Tekniği, kontrol grubunda geleneksel bütün sınıf öğretimi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını artırma konusunda bütün sınıf öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde geleneksel bütün sınıf öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada sınıf yönetimi süreci bağlamında işbirlikli öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel bütün sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Tonbul (2002), İŞbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki erişileri, doyumları ve hatırda tutmaları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir.

Araştırma sonunda İŞbirlikli Öğrenme Yönteminin geleneksel yöntemine göre öğrencilerin İngilizce dersindeki erişileri üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca İngilizce dersindeki başarılan üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği görülmüştür. Araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin doyumları üzerindeki etkilerinin önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. İŞbirlikli öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğrencilerin İngilizce dersinde hatırda düzeyi üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler işbirlikli öğrenmenin diğer derslerde de uygulanmasını istemiŐlerdir.

Bilgin (2006), işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen ders içi öğrenci etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki gelişime ve fen dersine yönelik tutumlarına etkilerini incelemiştir. Bolu ilindeki bir ilköğretim okulunun iki sınıfından 55 kişilik 8. Sınıf öğrencisiyle 15 haftalık bir sürede gerçekleŐtirdikleri deneysel çalışmada öğrencilerin 28'i deney, 27'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada deney gurubunda işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik



öğrenci etkinlikleri ve çalışma yaprakları kullanılırken, kontrol grubunda öğretmen sunumuna dayalı öğretim uygulanmıştır. Yapılan çalışmada, son ölçüm olarak uygulanan Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği ve Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ölçme araçları sonuçlarından, işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu ve öğretmen sunumuna dayalı ders işlenen kontrol grubu öğrencileri arasında bilimsel süreç becerilerini kazanma ve fen dersine yönelik tutumlar arasında deney grubu öğrencileri yönünde anlamlı bir farklılık gözlenmiş, ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenci etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmalarında ve fen dersine yönelik tutumlarında daha olumlu bir gelişmeye neden olduğu vurgulanmıştır.

Hevedanlı ve Akbayın (2005)'ın biyoloji öğretiminde tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarıları, erişileri, öğrendiklerini hatırd tutma düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmaları, lise 1. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yürütülmüştür. Ön ölçüm-son ölçüm kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda işbirlikli öğrenme (Birleştirme-II) yöntemi kullanılarak "Canlıların Temel Bileşenleri" ünitesi sekiz haftalık süre ile işlenmiştir. Başarı ölçeği, son ölçümden altı hafta sonra hatırd tutma ölçeği olarak her iki gruba yeniden uygulanmıştır. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci başarısı, erişi düzeyleri ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, sadece deney grubu için başarı ve tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çalışkan, Selçuk ve Erol (2005), Temel Fizik II laboratuvar dersini alan Kimya Eğitimi (n=18) ile Fen Bilgisi Eğitimi (n=18) öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, deney grubunda işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniği ile özetleme ve soru çıkarma öğretimsel işlerini kullanmışlardır. Çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yönteminin, fizik laboratuvar başarısını artırdığı

ama laboratuvar dersine yönelik tutumları anlamlı derecede geliştirmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Aslan ve Afyon (2005), ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde “Durgun Elektrik” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniğini uyguladıkları çalışmalarını sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarını artırdığını, yüksek erişim sağladığını, ama tutumlarını anlamlı derecede değiştirmediğini bulmuşlardır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde artmamış olmasını, tutumların uzun sürede değişen özellikler olması, ölçümlerde öğrencilerin tutumlarını olduğu gibi yansıtmaması ve araştırmanın süresinin bu değişiklik için yeterli olmamasından kaynaklanabileceğine bağlamaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan model, evren ve örneklemin özellikleri ve veri toplama araçlarından bahsedilecektir.

#### 3.1.Araştırma Modeli

İlköğretim Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının erişi, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkisinin değerlendirilmesini belirlemeye çalışan bu araştırma deneysel modele göre yürütülmüştür.

#### 3.2.Deney Deseni

Araştırmada “Solomon dört grup modeli” kullanılmıştır. Modelin simgesel görünümü ise şöyledir:

Solomon dört grup modelinde yansız atama ile oluşturulmuş, dört grup bulunur. Bunlardan ikisi deney, ikisi de kontrol grubu olarak kullanılır. Her grupta, deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde, deney öncesi ölçmeler, biri deney ve öteki kontrol olmak üzere, yalnızca iki grup üzerinden yapılır. Bu desen deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmacıya yüksek bir

istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren güçlü bir desendir. Modelde, yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamış, ancak öğrencilerin benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmiştir. Grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı da yansız bir seçimle belirlenmiştir(Karasar, 2000). Deneysel deseni 2 deney, 2 kontrol grubu oluşturmaktadır.

**Tablo 6.**  
**Araştırmada Kullanılacak Deney Deseni**

Grup No	Grup Adı	Uygulanacak Ülkeler-Ders	Ön-test	Deneysel İşlem	Son-test
1-R	Deney 1	4. Sınıf Türkçe Dersi 6,7,8. temalar	EDÖ TYBÖ BT	Birlikte Öğrenme	EDÖ TYBÖ BT
2-R	Deney 2	4. Sınıf Türkçe Dersi 6,7,8. temalar		Birlikte Öğrenme	EDÖ TYBÖ BT
3-R	Kontrol 1	4. Sınıf Türkçe Dersi 6,7,8. temalar	EDÖ TYBÖ BT	Geleneksel Öğrenme (Denel işlem Yok)	EDÖ TYBÖ BT
4-R	Kontrol 2	4. Sınıf Türkçe Dersi 6,7,8. temalar		Geleneksel Öğrenme (Denel işlem Yok)	EDÖ TYBÖ BT

**EDÖ:** Eleştirel düşünme ölçeği

**TYBÖ:** Torrance Yaratıcılık becerileri ölçeği

**BT:** Başarı testi(Yazma becerileri ölçeği)

Tablo6.' da görüldüğü gibi araştırmamızın deney desenini 2 deney, 2 kontrol grubu oluşturmaktadır. 1. ve 2. deney grubunda yöntem olarak İşbirlikli Öğrenme , 1. ve 2. Kontrol grubuna ise Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Programının öngördüğü

yapılandırmacı öğrenme uygulanmıştır. 1. Deney ve 1. Kontrol grubuna araştırmanın başında öntest olarak EDÖ, TYBÖ, BT uygulanmış , 2. Deney ve 2. Kontrol grubuna araştırmanın başında öntest uygulanmamıştır. Araştırma sonunda araştırma içindeki bu dört gruba da sontest olarak EDÖ, TYBÖ, BT, uygulanmıştır.

**Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri:**

**Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri** :Araştırmanın bağımsız değişkeni İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniği

**Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri** : Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve yazma becerisi erişisidir.

**Tablo 7.**  
**Araştırmada Ele Alınacak Tema ve İlgili Metinlere Ait Ders Saati Süreleri**

<b>TEMA 5</b>	<b>SAĞLIK ve ÇEVRE</b>		
ÖNERİLEN İŞ GÜNÜ	METİN	YAZARI	ÖNERİLEN DERS SAATİ
22 İş günü	Zeytin Ağacının Ağıdı	M. Güner DEMİRAY	5+1
	Barış ile Doğa	Ankara Valiliği Çevre Koruma Vakfı Yayını	5+1
	Bir Hastalığın Yenilişi	Orhan Asena	5+1
	Ülkemizde Çevre Korumacılığı	Ahmet Kökligiller	5+1
Dinleme Metni	Bir Varmış Bir Yokmuş	Doğal Hayatı Koruma Derneği Yeşil Atlas Dergisi	2
Ölçme ve Değerlendirme			1
Toplam			27

<b>TEMA 6 GÜZEL SANATLAR</b>			
ÖNERİLEN İŞ GÜNÜ	METİN	YAZARI	ÖNERİLEN DERS SAATİ
22 İş günü	Sanat ve Ben	Ahmet Kapulu	5+1
	Sesini Yitiren Flüt	Melike Funda Kaynak	5+1
	Sanat Eğitimi	Refik Ahmet Sevengil	5+1
	Resim Yapmaya Aşık Bir Ressam	Rasim Yılmaz	5+1
Dinleme Metni	Kemal Sunal	TSE Öncü Çocuk Dergisi	2
Ölçme ve Değerlendirme			1
Toplam			27
<b>TEMA 7 DEĞERLERİMİZ</b>			
ÖNERİLEN İŞ GÜNÜ	METİN	YAZARI	ÖNERİLEN DERS SAATİ
22 İş günü	Nasreddin Hoca'nın Köyünde	Mehmet Önder	5+1
	Ben Bir Küçük Kilimim	Bedri Rahmi Eyüboğlu	5+1
	Hoş Geldin 23 Nisan	Şükrü Enis Regü	5+1
	Yunus Emre ve Türkçe	Recep Bilginer	5+1
Dinleme Metni	Mustafa Kemal ve Köylü	Refik Necdet Aktaş	2
Ölçme ve Değerlendirme			1
Toplam			27
<b>TEMA 8 EĞİTSEL ve SOSYAL ETKİNLİKLER</b>			
ÖNERİLEN İŞ GÜNÜ	METİN	YAZARI	ÖNERİLEN DERS SAATİ
22 İş günü	Müze	Naim Yılmaz	5+1
	Kaçkar Dağları	Yıldırım Güngör	5+1
	Koleksiyon Yapıyor musunuz?	Doğan Kardeş Ansiklopedisi	5+1
	Ceren Kampta	Ahmet Uysal	5+1
Dinleme Metni	Kara Kavağın Resmi	Süleyman Bulut	2
Ölç. ve Değ.			1
Toplam			27

### 3.3.İşlem Yolu

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek amacıyla sınıflarda aşağıdaki işlemler izlenmiştir.

#### A-Denel İşlemler Öncesi Yapılacaklar

- 1.Öğrenciler için Kişisel Bilgi Formu, öğrenciler için eleştirel düşünme becerisi ölçeği ve yazma becerisi ölçeklerinin geliştirilmesi .
- 2.Ölçeklerin ve testlerin pilot uygulamalarının gerçekleştirilmesi
- 3.Deney ve Kontrol grupları için günlük ders planlarının hazırlanması
- 4.Seçkisiz yolla deney ve kontrol gruplarının oluşturulması.
- 5.5. Tema ile deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Becerisinin kazandırılması

#### B-Denel İşlemler

- 1.Solomon deney deseninin gerektirdiği deney ve kontrol gruplarından birine öntest olarak EBÖ, YBÖ, BT verilmesi
- 2.Deney gruplarına 6. temadan başlamak üzere işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği uygulanması.
  - a.Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılı bahar döneminde işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı deney grubu ve Türkçe Öğretim Programının gerektirdiği yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunda konular aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve aynı zamanda bitirilmiştir. Her iki grupta aynı konular işlenmiştir.
  - b.Denel işlemler, mesleki deneyime sahip ve işbirlikli öğrenme konusunda yetişmiş uzman öğretmen tarafından yürütülmüştür.

**Denel işlemler sırasıyla verilmiştir:**

1.Deney grubunda her uygulamada farklı kişilerden oluşmak üzere rastgele dörder kişilik gruplar belirlenmiştir.

2.Sınıfın fiziksel düzeni grup üyelerinin birbirleri ile rahat iletişim kurabilecekleri ve bu esnada diğer grupları rahatsız etmeyecekleri bir şekilde düzenlenmiştir. Bunun için sıralar grup şeklinde düzenlenmiş, böylelikle grup üyeleri birbirleri ile rahat bir şekilde iletişim kurmaları sağlanmıştır.

3. Gruplar sessiz beyin fırtınası tekniğini kullanarak grup isimlerini belirlemişlerdir.

4. Grup üyelerine sözcü, okuyucu, bağ kurucu, cesaretlendirici, yazıcı gibi roller verilerek rollerine ait sorumlulukları kendilerine açıklanmış ve yaratıcı drama ile örnek olay ile canlandırılmıştır. Yukarıda roller her uygulamada farklı öğrencilere dağıtılmıştır.

5.Uygulama öncesi uygulama öğretmeni tarafından öğrencilere ne yapmaları gerektiği açıklanmış, açıklama sonrası öğrencilere sorular sorularak konuyu anlayıp anlamadıkları yoklanmıştır.

6.Uygulayıcı öğretmen öğrencilerin birlikte öğrenme tekniği ile öğrenme süreci içinde iken gruplar arasında dolaşmış onlara gerekli yönlendirmeleri yapmış ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda yardımda bulunmuştur.

7.Grupların oluşturdukları grup ürünleri sınıfa sunulmuştur.

8.Çalışmaların sonunda rastgele seçilen öğrenciye çalışma ile ilgili sorular sorularak grup notu verilmiştir.

9.Kontrol gruplarında ise 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kitabındaki yönergelere göre ders işlenmiştir.

10.Deney ve kontrol gruplarında deney süresi içinde aynı konular işlenmiştir.

Kontrol gruplarına programın gerektirdiği etkinlikler öğretmen kitabı dikkate alınarak uygulanmıştır.



### **C-Denel İşlemler Sonrası**

1. 8. Temanın sonunda denel işlemler bitmiş ve deney ve kontrol gruplarına EBÖ, TYBÖ, BT verilmiştir.

### **3.4.Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın genel evrenini Türkiye'deki tüm ilköğretim 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise İzmir ili Buca İlçesindeki ilköğretim 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın deneysel kısmı bir okulda yürütülmüş olup, çalışılacak okulun seçiminde göz önünde bulundurulacak noktaların araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini yükselteceği umulmaktadır. Çalışma evrenindeki okullara ve bu okulların başarı ortalamalarına ait bilgiler Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden sağlanmıştır. Başarı ortalamaları alınan tüm ilköğretim okullarından başarı ortalamaları birbirine en yakın en yüksek ve en düşük okullar atılarak geriye kalan okullardan dört tane 4. sınıf şubesine sahip okullardan beşi kura ile seçilmiştir. Seçilen bu okullar ziyaret edilmiş, sınıf öğretmenleri ve okul müdürü ile ön görüşme yapılmış ve sonunda okulun, sınıfların çalışma için uygunluğu, öğretmenin çalışmaya bakış açısı değerlendirilerek ilk sıradaki okul örneklem olarak seçilmiştir.

#### **Gruplara Atama:**

Çalışılacak okulun belirlenmesinin ardından, okuldaki 4. sınıflardan başarı ortalaması birbirine en yakın dört sınıf belirlenerek, Solomon modeli uygulamaya konmuştur.

**Tablo 8.****Deney ve Kontrol Gruplarının Yapısı**

	<b>SINIF</b>	<b>KIZ</b>	<b>ERKEK</b>	<b>TOPLAM</b>
<b>Deney Grupları</b>	4/A	21	22	43
	4/F	22	20	42
<b>Kontrol grupları</b>	4/B	22	23	45
	4/D	21	23	44
<b>TOPLAM</b>		86	88	174

**3.5. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde araştırmada veri toplamak için kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

**3.5.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği**

Eleştirel Düşünme Ölçeği Taslağı, ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında 17 sorudan oluşmuştur. Yapılan literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler ışığında oluşturulan bu 17 soru ve 6 metinden oluşan taslak ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Eleştirel düşünme becerisi alt becerileri incelendikten sonra oluşturulan test iki öğretim üyesine, üç Türkçe öğretmenine ve dört sınıf öğretmenine inceletilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testin güvenilirlik çalışması için “test-tekrar test” güvenilirliğinin

yapılması uygun görülmüştür. “Test-tekrar test, testin ölçmedeki kararlılığını gösterir. Bir test aynı gruba bir süre sonra tekrar uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişkinin bulunması esasına dayanır” (Balcı, 2004: 100-101). “Bu yöntemle test güvenilirliğini hesaplamada karşılaşılan en önemli sorun, iki uygulama arasındaki zamanın doğru belirlenmesidir. Bu zaman dilimi öğrencilerin ilk uygulamadaki test maddelerini unutabileceği varsayılan kadar olmalıdır. Eğitim araştırmacıları iki uygulama arasında seçilmesi düşünülen bu sürenin iki, üç haftalık bir süre olabileceği görüşünde birleşmektedir” (Çepni, 2001: 67)

Test-tekrar test güvenilirliğinin yapısına uygun olarak ölçek, aynı gruba iki kez uygulanmıştır. Testin deneme çalışması 4. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama yapıldıktan iki hafta sonra ikinci uygulama yapılmıştır. Ölçek değerlendirilirken açık uçlu sorular 0, 1, 2, 3, 4 puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencinin her bir sorudan alabileceği en yüksek puan 4, en düşük puan ise 0’dır.

“0” ile “4” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–1.33” puan aralığı “düşük”, “1.34–2.67” puan aralığı “orta” ve “2.68–4.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir eleştirel düşünme-analiz becerisini temsil etmektedir. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey eleştirel düşünme becerisi: 1”, “orta düzey eleştirel düşünme becerisi: 2” ve “yüksek düzey eleştirel düşünme becerisi: 3 puan” olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey eleştirel düşünme becerisi”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey eleştirel düşünme becerisi” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey eleştirel düşünme ” nin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

Eleştirel Düşünme Ölçeği, analiz becerisini ölçmek için 1, açıklama için 3, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, ve öz düzenleme alt becerileri için 2 soru olmak üzere toplam 12 soru ve 5 metinden oluşmuştur.

Yapılan istatistiksel çözümleme sonucunda iki test arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Korelasyon sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 9.

## İki Test Arasındaki Korelasyon Katsayısını Gösterir Tablo

Öğrenci Sayısı	Soru No	Korelasyon Katsayısı
363	1.	.017
	2.	.210
	3.	.117
	4.	.124
	5.	.340
	6.	.716
	7.	.981
	8.	.876
	9.	.912
	10.	.846
	11.	.974
	12.	.856
	13.	.812
	14.	.943
	15.	.874
	16.	.821
	17.	.964

Korelasyon katsayılarına bakıldığında birinci metin içinde yer alan 5 sorunun orta ve düşük korelasyona sahip olduğu görülmektedir.

“-1” ve “+1” değerleri korelasyon katsayısının alabileceği en küçük ve en büyük değerlerdir (Baykul, 1997: 150). Korelasyon katsayısının “1.00” olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; “-1.00” olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; “0.00” olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla

kullanılabileceği not edilmektedir: Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak, “0.70”–“1.00” arasında olması “yüksek”; “0.70”–“0.30” arasında olması “orta”; “0.30”–“0.00” arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002: 32).

Tablo incelendiğinde Eleştirel Düşünme Ölçeği Taslağını oluşturan 17 sorunun korelasyon katsayılarının “0.017” ile “0.974” arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, onbirinci, on ikinci, onüçüncü, ondördüncü, onbeşinci, onaltıncı ve onyedinci soruların korelasyon katsayıları “0.70– 1.00” arasında olduğundan bu sorular, “yüksek” düzeyde ve olumlu bir ilişkiyi göstermektedir. Beşinci sorunun korelasyon katsayısı (0.340) orta düzeyde korelasyon katsayısına sahipken, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü soruların korelasyon katsayıları “-0.30–0.00” arasında olduğundan “düşük” düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Düşük ve orta korelasyon katsayılarına sahip ilk beş sorunun ölçekten çıkartılması uygun görülmüş ve ölçek son halini almış ve birinci ve ikinci uygulamada ölçeğin tamamından alınan toplam puanların karşılaştırılması için pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo10.’da sunulmuştur.

**Tablo 10.**

**Eleştirel Düşünme Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı  
Korelasyonu Sonuçları**

<b>Öğrenci Sayısı</b>	<b>Ölçeğin Tamamı İçin Pearson Korelasyon Katsayısı</b>
363	0.887

**3.5.2. Yazma Becerisi Ölçeği**

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kullanılması önerilen ve 4. sınıf öğretmen el kitabına konan yazma becerisi ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sürecinde ilk önce Türkçe Eğitimi bölümünden 2 öğretim

üyesinin, 3 Türkçe öğretmeninin ve 4 sınıf öğretmeninin uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kriterlerin değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından belirlenen rubrik düzeyleri(EK....) ölçüt olarak alınmıştır. Ölçek kendi içinde, içerik, anlatım, organizasyon, kelime seçimi ve noktalama ve dilbilgisi alt kategorilerine ayrılmıştır. Ölçek değerlendirilirken ilgili kriterler 0, 1, 2, 3, 4 puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencinin her bir sorudan alabileceği en yüksek puan 4, en düşük puan ise 0'dır. Buna göre 0-1 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden çok düşük performans göstermişlerdir. 1-2 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden düşük performans göstermişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıklarının zayıf olduğunu gösterebilir. 2-3 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden kabul edilebilir bir performans göstermişleridir. 3-4 Puan Aralığı: Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden yüksek düzeyde bir performans göstermişleridir. Bu sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıkları yönünden oldukça gelişmiş olduğunu gösterebilir.

Testin güvenilirlik çalışması için “test-tekrar test” güvenilirliğinin yapılması uygun görülmüştür. “Test-tekrar test, testin ölçmedeki kararlılığını gösterir. Bir test aynı gruba bir süre sonra tekrar uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişkinin bulunması esasına dayanır” (Balcı, 2004: 100-101). “Bu yöntemle test güvenilirliğini hesaplamada karşılaşılan en önemli sorun, iki uygulama arasındaki zamanın doğru belirlenmesidir. Bu zaman dilimi öğrencilerin ilk uygulamadaki test maddelerini unutabileceği varsayılan kadar olmalıdır. Eğitim araştırmacıları iki uygulama arasında seçilmesi düşünülen bu sürenin iki üç haftalık bir süre olabileceği görüşünde birleşmektedir” (Çepni, 2001: 67)

Test-tekrar test güvenilirliğinin yapısına uygun olarak ölçek, aynı gruba iki kez uygulanmıştır. Testin deneme çalışması 4. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama yapıldıktan iki hafta sonra ikinci uygulama yapılmıştır. Ölçek değerlendirilirken açık uçlu sorular 0, 1, 2, 3, 4 puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencinin her bir sorudan alabileceği en yüksek puan 4, en düşük puan ise 0'dır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda iki test arasındaki korelasyon aşağıda Tablo 11.'de verilmiştir.

**Tablo 11.**  
**Yazma Becerisi Ölçeği Korelasyonu Sonuçları**

Öğrenci Sayısı	Ölçeğin Tamamı İçin Pearson Korelasyon Katsayısı
341	0.946

### 3.5.3. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) “sözel A” formu

TYDT “Sözel A” formunun toplam yedi etkinlikten oluşan alt testleri bulunmaktadır (Bkz. Ek ). Bu alt testler ile yaratıcı düşünce gücü ölçülmeye çalışılırken; yaratıcı düşünce, “özgünlük”, “esneklik” ve “akıcılık” olmak üzere üç alt boyutta incelenir.

Alt testler sorun çözmek için gerekli çok sayıda (akıcı), olabildiğince farklı alanda (esnek), oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren (özgün) düşünceleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Sungur, 1992: 195).

Sözü edilen alt testleri kapsayan yedi etkinliğin açıklamaları, ölçeğin ölçmek istedikleri ile bağlantılı olarak Torrance (1974) tarafından Teknik Kullanım Kitabı’nda açıklandığı üzere şu şekildedir:

#### **Soru Sorma**

Bu etkinlik için ilk sayfada bir resim verilmekte ve deneklerden resim hakkında düşünölebildikleri kadar çok soru yazmaları istenmektedir. Denekler istedikleri kadar süre ile resme bakmaya devam edebilirler. Sadece resme bakarak

cevaplandırılabilir sorular sormamaları gerektiği de ayrıca belirtilir. Bu etkinlik, akıcılık, esneklik ve özgünlüğün ayrı ayrı puanlamasını gerektirir.

### **Nedenleri Tahmin Etme**

İlk sayfada verilen resimde gösterilen durum hakkında, bu kez mümkün olduğunca çok neden sıralanması istenir. Resimden hemen önce olmuş, olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayların kullanılacağı ifade edilir ; tahminde bulunmaktan çekinmemeleri için denekler yüreklendirilir. Etkinlik, akıcılık, esneklik ve özgünlüğün ayrı ayrı puanlamasını gerektirir.

### **Sonuçları Tahmin Etme**

3. etkilikte, ilk iki etkinlikte verilen resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralanması beklenir. Resimde görülen andan hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olaylar kullanılabilir. Etkinlikte, akıcılık, esneklik ve özgünlük ayrı ayrı puanlanır.

### **Ürün Geliştirme**

Bu etkinlikte, yeni bir resim verilir. Açıklamalara göre, birçok mağazadan ucuz fiyata alınabilecek 15 cm boyunda, 200 gr. Ağırlığında oyuncak bir fil resmi gösterilmektedir. Deneklerden beklenen ise, kaça mal olabileceklerini düşünmeksizin; bu oyuncak fil üzerinde çocukların oynarken daha çok zevk alacakları, onu zeki, ilginç ve alışılmamış kılacak değişiklikleri listelemeleridir. Etkinlik, süper egonun ego hizmetinde gerilemesi ve daha ciddi bir oyunda yapılamayacak düşüncelerle oynama zevkini vermektedir. Puanlama aşamasında akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlaması ayrı ayrı yapılır.

### **Alışılmamış Kullanımlar**

Burada günlük hayatın içinde çoğu zaman önemsiz görülen, kaldırılıp bir kenara atılan karton kutuların, ilginç ve alışılmamış yeni kullanım alanları üzerinde düşündürülerek, listelenmesi istenir. Kutuların kullanımı için sayı ve boyut sınırlandırması yapılmamıştır. İraksak düşünmeyi saptayacak, üretici spontanlığı



ölçmeye yöneliktir.Yine bu etkinlikte de akıcılık, esneklik ve özgünlük ayrı ayrı puanlanmalıdır.

### **Alışılmamış Sorular**

Bu bölümde karton kutulara ilişkin, başkalarının merakını ve ilgisini çekebilecek, farklı yanıtlar getirebilecek türden, insanların üzerinde düşünmedikleri alışılmamış sorular üzerinde düşündürülür. Olabildiğince çok sayıda soru listelenmesi istenir. Diğer etkinliklerden farklı olarak burada puanlama bölümü sadece iki alt boyut: akıcılık ve özgünlüğü kapsar.

### **Sadece Düşünün ve Varsayın**

Bu etkinliğe, sonuçları yordama etkinliği de diyebiliriz. Burada yine basit bir resimle de görsel kılınan, gerçekleşmesi hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum vardır. Deneklerden, bu hayali durumun gerçekleştiğini varsaymaları istenir. Bunun sonucunda olabilecek diğer olaylara ilişkin düşünme ve imgelem kullanma sansı verilir. Test bu etkinlikte son bulurken, yine akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları ayrı ayrı hesaplanır( TYDT Yönerge Kitapçığı ve Değerlendirme, 1972).

### **Torrance yaratıcı düşünce testi “sözel A” formunun puanlaması**

Yaratıcı düşünce gibi soyut bir kavramı ölçme girişimi olan testin puanlama aşaması da doğal olarak oldukça karmaşık, yoğun bir süreci beraberinde getirir. Çünkü ölçeğin değerlendirilmesi hem bireysel söylemlere dayalı olduğu için nitel, hem de ardından sayısal verilere dönüştürülebilmesi ile nicel özellikler arz eder.

Yukarıda da sözü edildiği gibi 6. etkinlik hariç diğer 6 etkinliğin her biri için ayrı ayrı akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları hesaplanır. 6. etkinlikte ise bu boyutlardan esneklik değerlendirilmeye alınmaz. Genel olarak puanlanabilir yanıtların sayısı, düşüncede akıcılığı gösterir. Yanıtlar, neden ve sonuçları baz alınarak girdikleri alanlara göre kategorilere ayrılır. Farklı kategori numaralarının sayı toplamı düşüncede esnekliği belirlerken; yazılanların zihinsel bir sıçramayı gerektirmesi, bilinenin ve öğrenilmişin dışında olması da özgünlüğün ölçütüdür.

### **TYDT'ne ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Torrance Yarattıcı Düşünce Testi'nin, uygulama ve puanlamasındaki güçlüklerle karsın, gerek ülkemizde, gerekse dünyada yapılan yaratıcılıkla ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılır olduğu bilinmektedir. Torrance testlerinin yapı geçerliğinden çok eşzamanlı, başka bir deyişle halihazırdaki geçerliliğinden söz edilmektedir.

Wallace TYDT'ni tezgahlar üzerinde yaptığı iki araştırmada uygulamıştır. Personel müdürü ve ne az üç yıl deneyimli, kumaş ve eşarp servisinde çalışan otuz yastındaki deneklerle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, satış puanlarında çeyrek sapmanın altında ve üstünde etkinlik gösteren tezgahların puanları, diğerlerinden anlamlı biçimde farklı çıkmıştır (Sungur, 1992: 202).

Torrance ve Hansen ise yaptıkları bir araştırmada, ileri ve düşük düzeyde yaratıcı olarak belirlenen işletme dersi öğretmenlerinin aralarından seçtikleri grupların derslerinde bir yarıyıl boyunca gözlem yapmışlar ve buna göre elde ettikleri sonuçların, testten alınan puanları geçerli kıldığını ortaya koymuşlardır. Aynı araştırmada daha az yaratıcı yeteneğe sahip öğretmenler, ders kitabındaki bilgilerin tekrarını içeren % 76.1 oranında olgusal sorular sorarken, yaratıcı olanlarda bu tip soruların sorulma oranı %36.7'dir. Yine yaratıcı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sorduğu iraksak düşünce gerektiren soru oranı % 10.9 iken, daha az yaratıcı öğretmenlerde bu tür soruları sorma oranı % 8 den daha azdır (Torrance, 1974'ten aktaran, Sungur, 1992: 203).

Araştırmada kullanılan sözel bölüm üzerinde Plucker (1999) tarafından yapılan çalışma, testin geçerli olduğunu göstermektedir (Cropley, 2001'den aktaran, Uzman, 2003: 124).

Testin geliştiricisi olan Torrance, test-tekrar-test yöntemi ile TYDT'nin güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. İki hafta aralıklı olarak yapılan uygulamalar sonucu, 0,50 ile 0,93 arasında değişen sonuçlar bulmuştur. Daha uzun bir periyodu kapsayan üç yıl ara verilmiş çalışmasında ise 0,35 ile 0,73 arasında değişen bir

korelasyon bulmuştur ( Sungur, 1988). Torrance tarafından yapılan Amerikan örneklemi üzerinde yapılan çalışmaların sonuçları, TYDT sözel ve şekilsel testlerinin yaratıcılığı ölçmek için yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Öncü, 1989: 135).

Literatürde, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu'nun kullanımına ilişkin çok sayıda örnek bulunmaktadır(Sungur 1988; Sarı 1998; Öncü 1989, Ömeroğlu, 1990; Süvarioğlu, 1994; Tezci, 1997; Yontar Toğrol, 1999; Tezci 2002; Çetingöz, 2002; Dünder, 2003, Bender, 2006). Bu araştırmalardan alınan sonuçlar TYDT'nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini öngörmektedir.

### **3.6. Veri çözümleme teknikleri**

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmış olup, her alt problem ile ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

Örnekleme oluşturan grupların ve bu gruplardaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımında frekans, yüzde ve oran ile, puan dağılımlarının çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, başarı testinin geçerliliğini ve güvenilirliğini hesaplamada Sperman Brownn korelasyon katsayısı ortalamalar arası farkın test edilmesinde kullanılan -t testi işe koşulmuştur.

Bu araştırmadaki problem cümlesi ve alt problem cümlelerinin çözümlemesi için elde edilen puanların işlenmesi ve çözümlenmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi Dr. Murat Ellez'den gerekli yardım alınmıştır.

Ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında ve daha sonra geliştirilen bu ölçeklerle toplanan verilerin kodlanarak istatistiksel çözümlenmelerin yapılmasında SPSS 13 paket programı kullanılmıştır.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

#### **4.1.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

##### **Yazma Becerisi Değişkenine Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmada yazma değişkeni iki temel ölçüm yapılarak bu ölçümlerden elde edilen puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçümler, ön test ve son testten oluşmaktadır. Ön test, deneysel işlem koşulları öncesi uygulanan ve öğrencilerin deneysel işlemler öncesi yaratıcılık becerilerini tespit edilip birbirine eş gruplar sağlamak amacıyla yapılan ölçümdür. Son test ise öğrencilerin deneysel işlem koşullarına katıldıktan sonra işlem koşullarının etkisini görmek amacıyla yazma becerileriyle ilgili yapılan ölçümdür.

Yazma değişkeni deney ve kontrol grubundan elde edilen yazma puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerini gösteren bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 12.**  
**Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yazma Puanlarının Ortalama ve**  
**Standart Sapma Değerler**

İlişkili Ölçümler		Ön test Puanları			Son test Puanları		
	Grup	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
İçerik	Deney 1 Grubu	43	15.06	2.78	43	16,20	3,00
	Deney 2 Grubu				42	16,42	2,85
	Kontrol 1 Grubu	44	15.11	2.77	44	15,83	3,00
	Kontrol 2 Grubu				45	15.11	2.74
	Toplam	87	15.09	2.76	174	15.12	2.75
Anlatım	Deney 1 Grubu	43	20.25	4.27	43	20,95	4,67
	Deney 2 Grubu				42	20,14	2,59
	Kontrol 1 Grubu	44	20.27	4.26	44	20,81	2,58
	Kontrol 2 Grubu				45	20.33	4.23
	Toplam	87	20.26	4.24	174	20.33	4.21
Organizasyon	Deney 1 Grubu	43	13.95	4.23	43	17,13	3,89
	Deney 2 Grubu				42	17,00	4,16
	Kontrol 1 Grubu	44	13.93	4.18	44	16,90	3,79
	Kontrol 2 Grubu				45	13.86	4.15
	Toplam	87	13.94	4.18	174	13.93	4.17
Kelime seçimi	Deney 1 Grubu	43	9.00	2.66	43	11,83	8,09
	Deney 2 Grubu				42	11,66	8,64
	Kontrol 1 Grubu	44	8.93	2.67	44	9,54	4,44
	Kontrol 2 Grubu				45	9,48	2,82
	Toplam	87	8.96	2.65	174	8.92	2.63
Noktalama ve dilbilgisi	Deney 1 Grubu	43	13.55	4.04	43	14,67	3,93
	Deney 2 Grubu				42	14,56	4,64
	Kontrol 1 Grubu	44	13.52	4.00	44	13,70	4,04
	Kontrol 2 Grubu				45	13,62	2,91
	Toplam	87	13.54	3.99	174	13.52	3.98

Farklı deneysel işlem grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test yazma puanlarının çizelgesi incelendiğinde ön test puanlarında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Deneysel işlemlerden önce elde edilen puanlar birbirine eşit değildir ama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin ortalamaları birbirine denk gruplarda yer almalarının sağlandığı ortaya çıkmış ve yazma ile ilgili uygulanan testlerde öğrencilerin önbilgi düzeylerinin ortalamalarına anlamlı düzeyde etki etmeyeceği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda da yazma yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir.

**Tablo 13**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına ilişkin t- testi çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	81.65	17.45	34.74	p<0.05 Fark önemsiz
<b>Deney2</b>	42	79.59	14.84		

Tablo 13,e bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 81.65, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 79.59 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan -t testi sonucunda -t değeri 34.74 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 14**

**Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t- testi  
Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Kontrol 1</b>	43	77,23	11,40	14,12	p<0.05 Fark önemsiz
<b>Kontrol 2</b>	46	76,26	9,22		

Tablo 14'e bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 77.23, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasınının 76.26 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri 14,12 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.



**Tablo15****Deney ve Kontrol Gruplarının Erişim Puanlarına İlişkin t - Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Erişim AO</b>	<b>Erişim SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney 1</b>	43	9.81	2,5	1,42	p<0.05 Fark önemli
<b>Kontrol 1</b>	44	5.77	1,3		

Tablo 15'e bakıldığında Deney 1 grubunun erişim puanı ağırlıklı ortalaması 9,81, Kontrol 1 grubunun erişim puanı ağırlıklı not ortalamasının 5,77 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniği uygulanırken Kontrol 1 grubunda Yeni İlköğretim Programının gerektirdiği İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretmen kitabındaki yönergeler uygulanmıştır. Yapılan t testi çözümlemesinde birlikte öğrenme tekniğinin İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretmen kitabında yer alan yönergelerle ilgili olarak Türkçe dersine göre birlikte öğrenme lehine(-t: 1,42) anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu noktada birlikte öğrenme tekniğini öğrencilerinin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

#### 4.2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birlikte Öğrenme Tekniğinin Eleştirel Düşünce Becerisine Etkisi Nasıldır?”

**Tablo 16.**

**Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öntest-Sontest Ortalamaları ve Standart Sapma Puan Tablosu**

	İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
		Grup	N	x	S	N	x
Analiz	Deney 1 Grubu	43	2.20	.914	43	2.93	.768
	Deney 2 Grubu		.	.	42	3.04	.763
	Kontrol 1 Grubu	44	1.95	.913	44	2.40	.622
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	2.55	.867
Değerlendirme	Deney 1 Grubu	43	2.02	.706	43	2.93	.593
	Deney 2 Grubu		.	.	42	3.04	.730
	Kontrol 1 Grubu	44	1.97	.731	44	2.25	.438
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	2.24	.434
Çıkarım	Deney 1 Grubu	43	2.18	.627	43	3.09	.569
	Deney 2 Grubu		.	.	42	3.11	.550
	Kontrol 1 Grubu	44	2.18	.62	44	2.36	.486
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	2.31	.733
Yorumlama	Deney 1 Grubu	43	1.83	.68	43	2.97	.672
	Deney 2 Grubu		.	.	42	3.07	.639
	Kontrol 1 Grubu	44	1.81	.69	44	2.22	.475
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	2.24	.570
Açıklama	Deney 1 Grubu	43	1.90	.71	43	3.04	.652
	Deney 2 Grubu		.	.	42	2.69	.715
	Kontrol 1 Grubu	44	1.86	.70	44	2.22	.423
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	2.44	.813
Özdüzenleme	Deney 1 Grubu	43	1.88	.69	43	2.86	.639
	Deney 2 Grubu		.	.	42	3.02	.780
	Kontrol 1 Grubu	44	1.88	.68	44	2.22	.423
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	2.42	.753

Tablo16 incelendiğinde deney grubu(2.20) ve kontrol grubu(1.95) öğrencilerinin analiz alt boyutu öntest düşünme boyutunun orta düzey düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Deney grubu(2.9 ve 3.0) sontest sonrasında

yüksek düzey analiz alt boyutu düşünme becerisine sahipken kontrol grubu(2.4 ve 2.5) öğrencileri orta düzey düşünme becerisine sahiptirler. Bu sonuçlardan hareketle deney grubu öğrencilerinin analiz alt boyutunda yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin pozitif yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Değerlendirme alt boyutunda ise deney grubu(2.0) ve kontrol grubu(1.90) öğrencilerinin değerlendirme alt boyutu öntest düşünme boyutunun orta düzey düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Deney grupları(2.9 ve 3.0) sontest sonrasında yüksek düzey değerlendirme alt boyutu düşünme becerisine sahipken kontrol grupları(2.2 ve 2.3) öğrencileri orta düzey düşünme becerisine sahiptirler. Bu sonuçlardan hareketle deney grubu öğrencilerinin değerlendirme alt boyutunda yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin pozitif yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Çıkarım alt boyutunda ise deney grubu(2.1) ve kontrol grubu(2.1) öğrencilerinin çıkarım alt boyutu öntest düşünme boyutunun orta düzey düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Deney grupları(3.0 ve 3.1) sontest sonrasında yüksek düzey çıkarım alt boyutu düşünme becerisine sahipken kontrol grupları(2.3 ve 2.3) öğrencileri orta düzey düşünme becerisine sahiptirler. Bu sonuçlardan hareketle deney grubu öğrencilerinin çıkarım alt boyutunda yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin pozitif yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Yorumlama alt boyutunda ise deney grubu(1.8) ve kontrol grubu(1.8) öğrencilerinin yorumlama alt boyutu öntest düşünme boyutunun orta düzey düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Deney grupları(2.9 ve 3.0) sontest sonrasında yüksek düzey yorumlama alt boyutu düşünme becerisine sahipken kontrol grupları(2.2 ve 2.3) öğrencileri orta düzey düşünme becerisine sahiptirler. Bu sonuçlardan hareketle deney grubu öğrencilerinin yorumlama alt boyutunda yüksek

düzy eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin pozitif yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Açıklama alt boyutunda ise deney grubu(1.9) ve kontrol grubu(1.8) öğrencilerinin açıklama alt boyutu öntest düşünme boyutunun orta düzey düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Deney grupları(3.0 ve 2.6) sontest sonrasında yüksek düzey açıklama alt boyutu düşünme becerisine sahipken kontrol grupları(2.2 ve 2.4) öğrencileri orta düzey düşünme becerisine sahiptirler. Bu sonuçlardan hareketle deney grubu öğrencilerinin açıklama alt boyutunda yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin pozitif yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Özdüzenleme alt boyutunda ise deney grubu(1.9) ve kontrol grubu(1.8) öğrencilerinin özdüzenleme alt boyutu öntest düşünme boyutunun orta düzey düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Deney grupları(3.0 ve 2.6) sontest sonrasında yüksek düzey özdüzenleme alt boyutu düşünme becerisine sahipken kontrol grupları(2.2 ve 2.4) öğrencileri orta düzey düşünme becerisine sahiptirler. Bu sonuçlardan hareketle deney grubu öğrencilerinin özdüzenleme alt boyutunda yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin pozitif yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Yukarıda görüldüğü gibi eleştirel düşünme becerisini oluşturan analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve özdüzenleme alt boyutlarında sontest sonrasında deney grubu öğrencilerinin yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine ulaştıkları görülürken kontrol grubu öğrencileri orta düzey eleştirel düşünme beceri düzeyinde kalmışlardır. Bu sonuçtan hareketle birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 17**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Analiz Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	2,95	0,76	-1,00	p<0.01
<b>Deney2</b>	42	3,04	0,76		Fark önemsiz

Tablo 17'ye bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2.95, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 3.04 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 18**

**Deney 1 Ve Deney 2 Gruplarının Değerlendirme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>Sontest</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	2,92	0,60	-1,40	p<0.01
<b>Deney2</b>	42	3,04	0,73		Fark önemsiz

Tablo 18'e bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2.92 , Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 3,04 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2

grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri 1,40 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 19**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Çıkarım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	3,07	0,55	-0,49	p<0.01
<b>Deney2</b>	42	3,11	0,55		Fark önemsiz

Tablo 19'a bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 3,07 , Deney2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 3,11 olduğu görülmüştür. Deney1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -0,49 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 20**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Yorumlama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	3,00	0,67	-0,51	p<0.01
<b>Deney2</b>	42	3,07	0,65		Fark önemsiz

Tablo 20'ye bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 3,00, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 3,07 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -0,51 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 21**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Açıklama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	3,04	0,66	-1,17	p<0.01
<b>Deney2</b>	42	2,89	0,71		Fark önemsiz

Tablo 21'e bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 3,04, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,89 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,17 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.



**Tablo 22**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Özdüzenleme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	2,88	0,63	-1,09	p<0.01
<b>Deney2</b>	42	3,08	0,78		Fark önemsiz

Tablo 22'ye bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2,88, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 3,08 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,09 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 23****Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Analiz Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Kontrol1</b>	43	2,40	0,62	-1,06	p<0.01
<b>Kontrol2</b>	42	2,56	0,87		Fark önemsiz

Tablo 23'e bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2.40, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,56 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon Kontrol deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin Kontrolsel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,06 çıkmış ve Kontrol1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak analiz becerisi testinde öntestin Kontrolsel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 24****Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Değerlendirme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Kontrol1</b>	43	2,25	0,43	-1,75	p<0.01
<b>Kontrol2</b>	42	2,42	0,50		Fark önemsiz

Tablo 24'e bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2,25, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,42 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon Kontrol deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri 1,75 çıkmış ve Kontrol1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak değerlendirme becerisi testinde öntestin Kontrolsel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 25**

**Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Çıkarım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Kontroll1</b>	43	2,36	0,48	-0,90	p<0.01
<b>Kontrol2</b>	42	2,29	0,73		Fark önemsiz

Tablo 25'e bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2,36, Kontrol2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,29 olduğu görülmüştür. Kontroll1 grubunda öntest uygulanırken Solomon Kontrol deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -0,90 çıkmış ve Kontroll1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak çıkarım becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 26**

**Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Yorumlama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Kontroll1</b>	43	2.20	0,50	-1,00	p<0.01
<b>Kontrol2</b>	42	2,22	0,47		Fark önemsiz

Tablo 26'ya bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2,20, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,22 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon Kontrol deseni gereği

Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,00 çıkmış ve Kontrol1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yorumlama becerisi testinde öntestin Kontrolsel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 27**

**Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Açıklama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem Denetimi</b>
<b>Kontrol1</b>	43	2,22	0,42	-1,87	p<0.01
<b>Kontrol2</b>	42	2,45	0,81		Fark önemsiz

Tablo 27'ye bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2,22, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,45 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon Kontrol deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin Kontrolsel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,87 çıkmış ve Kontrol1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak yazma becerisi testinde öntestin Kontrolsel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 28**

**Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Özdüzenleme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Kontrol1</b>	43	2,40	0,75	-1,53	p<0.01
<b>Kontrol2</b>	42	2,22	0,42		Fark önemsiz

Tablo 28'e bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 2,40, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,22 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon Kontrol deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,53 çıkmış ve Kontrol1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak özdüzenleme becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 29****Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	85	2,98	0,76	-4,52	p>0.01 Fark önemli
<b>Kontrol</b>	85	2,49	0,76		

Tablo 29'a bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 2.98, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,49 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin analiz becerisini ölçmek için yapılan -t testi sonucunda -t değeri -4,52 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerileri alt becerisi olan analiz becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 30**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Değerlendirme Boyutu Sontest Puanlarına  
İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	85	2,96	0,66	-6,75	p>0.01
<b>Kontrol</b>	85	2,38	0,49		Fark önemli

Tablo 30'a bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 2.98, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,38 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin değerlendirme becerisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -6,75 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerileri alt becerisi olan değerlendirme becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.



**Tablo 31**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Çıkarım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	85	3,10	0,55	-10,03	p>0.01
<b>Kontrol</b>	85	2,32	0,62		Fark önemli

Tablo 31'e bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 3,10, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,32 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin çıkarım becerisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -10,03 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerileri alt becerisi olan çıkarım becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 32**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Yorumlama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	85	3,02	0,65	-3,69	p>0.01
<b>Kontrol</b>	85	2,60	0,70		Fark önemli

Tablo 32'ye bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 3,02, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,60 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yorumlama becerisine olan etkisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -3,69 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerileri alt becerisi olan yorumlama becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 33**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Açıklama Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	85	2,87	0,70	-5,66	p>0.01 Fark önemli
<b>Kontrol</b>	85	2,32	0,66		

Tablo 33'e bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 2,87, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,32 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yorumlama becerisine olan etkisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -5,66 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerileri alt becerisi olan açıklama becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 34**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Özdüzenleme Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	85	2,94	0,71	-6,83	p>0.01 Fark önemli
<b>Kontrol</b>	85	2,27	0,56		

Tablo 34'e bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 2,94, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 2,27 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin özdüzenleme becerisine olan etkisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -6,83 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerileri alt becerisi olan özdüzenleme becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

### 4.3 3.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

**Tablo 35**

**Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öntest -Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Puan Tablosu**

	İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
		Grup	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$
Akıcılık	Deney 1 Grubu	43	49,16	16,46	43	54,58	16,86
	Deney 2 Grubu		.	.	42	51,78	15,97
	Kontrol 1 Grubu	44	47,63	11,30	44	49,43	11,41
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	54,26	17,06
Esneklik	Deney 1 Grubu	43	20,46	5,85	43	24,62	6,30
	Deney 2 Grubu		.	.	42	22,97	4,39
	Kontrol 1 Grubu	44	20,15	4,38	44	21,97	4,83
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	21,26	4,73
Özgünlük	Deney 1 Grubu	43	75,53	34,44	43	83,62	37,13
	Deney 2 Grubu		.	.	42	73,14	25,57
	Kontrol 1 Grubu	44	74,38	20,82	44	75,34	20,76
	Kontrol 2 Grubu		.	.	45	73,33	31,046

Farklı deneysel işlem grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test akıcılık, esneklik, özgünlük puanlarının çizelgesi incelendiğinde ön test puanlarında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Deneysel işlemlerden önce elde edilen puanlar birbirine eşit değildir ama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük becerileri ortalamaları birbirine denk gruplarda yer almalarının sağlandığı ortaya çıkmış ve yaratıcılık becerileri uygulanan testlerde öğrencilerin ortalamalarına anlamlı düzeyde etki etmeyeceği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde

yaratıcılık becerilerinin gelişimi açısından deney ve kontrol grupları arasında çok büyük farkın olmadığı gözlenmektedir.

**Tablo 36**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Akıcılık Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	55,07	16,75	-0,81	p<0.05
<b>Deney2</b>	42	51,78	15,97		Fark Önemsiz

Tablo 36'ya bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 55,07, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 51,78 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -0,81 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak akıcılık becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 37**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Esneklik Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t-  
Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	24,76	6,32	1,49	p<0.05
<b>Deney2</b>	42	22,97	4,39		Fark önemsiz

Tablo 37'ye bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 24,76, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 22,97 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,49 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak akıcılık becerisi testinde öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 38**

**Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Özgünlük Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	84,85	36,68	1,61	p<0.05
<b>Deney2</b>	42	73,14	25,57		Fark önemsiz

Tablo 38'e bakıldığında Deney 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 84,85, Deney 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 73,14 olduğu görülmüştür. Deney 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Deney 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,61 çıkmış ve deney1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak özgünlük becerisi boyutunda öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.



**Tablo 39**

**Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Akıcılık Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	49,43	11,41	-1,79	p<0.05
<b>Deney2</b>	42	54,68	17,03		Fark önemsiz

Tablo 39'a bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 49,43, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 54,68 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,79 çıkmış ve Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak akıcılık becerisi boyutunda öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 40****Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Esneklik Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	22,97	4,39	1,49	p<0.05
<b>Deney2</b>	42	21,57	4,74		Fark önemsiz

Tablo 40'a bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 22,97, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 21,57 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -1,49 çıkmış ve Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak esneklik becerisi boyutunda öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 41**  
**Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Özgünlük Boyutu Sontest Puanlarına**  
**İlişkin t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney1</b>	43	76,34	20,76	0,94	p<0.05
<b>Deney2</b>	42	81,61	31,34		Fark önemsiz

Tablo 41'e bakıldığında Kontrol 1 grubunun sontest ağırlıklı ortalaması 76,34, Kontrol 2 grubunun sontest ağırlıklı not ortalamasının 81,61 olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunda öntest uygulanırken Solomon deney deseni gereği Kontrol 2 grubunda öntest uygulanmamıştır. Öntestin deneysel sürece etkisini ölçmek için yapılan t testi sonucunda t değeri -0,94 çıkmış ve Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak esneklik becerisi boyutunda öntestin deneysel sürece herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 42**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Akıcılık Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	43	53,20	16,39	-0,31	P<0.01
<b>Kontrol</b>	42	52,42	14,58		Fark önemsiz

Tablo 42'ye bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 53,20, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 52,42 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin özdüzenleme becerisine olan etkisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -0,31 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi alt boyutlarından akıcılık becerisinin gelişiminde olmadığı ifade edilebilir.

**Tablo 43**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Esneklik Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin  
t- Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	43	23,81	5,48	2,55	P>0.01
<b>Kontrol</b>	42	21,80	4,79		Fark önemli

Tablo 43'e bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 23,81 Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 21,80 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin özdüzenleme becerisine olan etkisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -2,55 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi alt boyutlarından esneklik becerisinin gelişiminde olumlu bir katkısının olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 44****Deney ve Kontrol Gruplarının Özgünlük Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Çözümlemesi**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Son Test</b>	<b>SS</b>	<b>t- Değeri</b>	<b>Önem</b>
<b>Deney</b>	43	79,44	32,19	0,17	P>0.01
<b>Kontrol</b>	42	78,24	26,86		Fark önemsiz

Tablo 44'e bakıldığında Deney grupları sontest ağırlıklı ortalaması 79,44, Kontrol grupları sontest ağırlıklı not ortalamasının 78,24 olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin özdüzenleme becerisine olan etkisini ölçmek için yapılan – t testi sonucunda –t değeri -0,17 çıkmış ve Deney ve Kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi alt boyutlarından özgünlük becerisinin gelişiminde etkili olmadığı ifade edilebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1.Sonuçlar

1.Deney grupları ve kontrol grupları yazma becerisi başarı testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonunda akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha fazla arttığını göstermektedir.

2.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan analiz becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

3.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan değerlendirme becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

4.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan açıklama becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

5.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan çıkarım becerisinin

gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

6.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan yorumlama becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

7.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerilerinden alt becerisi olan özdüzenleme becerisinin gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

8.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi akıcılık boyutunun gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

9.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi akıcılık boyutunun gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

10.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi esneklik boyutunun gelişimine etkisini ölçmek için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

11.İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin yaratıcılık becerisi özgünlük boyutunun gelişimine etkisini ölçmek



için yapılan ölçümler sonucunda Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın bulguları alan yazında yapılan diğer araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

## 5.2.Tartışma

Bu çalışmada İşbirlikli öğrenme yöntemi, birlikte öğrenme tekniği öğrencilerin yazma becerisi erişisini, eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarını ve yaratıcılık becerisi alt boyutlarından sadece esneklik alt boyutununun gelişiminde anlamlı bir fark ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Tartışma bölümünde bu araştırmada elde edilen diğer araştırma bulguları ile ele alınarak tartışılacaktır.

Araştırmada deney deseni olarak solomon modeli seçilerek öntestin araştırmada anlamlı bir etki çıkarıp çıkarmadığına bakılmıştır. Solomon dört grup modelinde yansız atama ile oluşturulmuş, dört grup bulunur. Bunlardan ikisi deney, ikisi de kontrol grubu olarak kullanılır. Her grupta, deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde, deney öncesi ölçmeler, biri deney ve öteki kontrol olmak üzere, yalnızca iki grup üzerinden yapılır. Bu desen deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren güçlü bir desendir. Modelde, yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamış, ancak öğrencilerin benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmiştir. Grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı da yansız bir seçimle belirlenmiştir(Karasar, 2000). Yapılan analizler sonucunda araştırmada öntestlerin araştırma sürecine anlamlı bir etki yapmadığı tespit edilmiştir.

İşbirlikli öğrenmenin yazma becerisine etkisini ele alan birinci alt problemin deney grupları lehine anlamlı bir fark ortaya koyduğu yapılan analizler ile belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde işbirlikli öğrenmenin anadili öğretiminde

etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Araştırma sonuçları ile alan yazında yapılan çalışmalar bu anlamda tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığına yönelik sonuçları Johnson, Johnson ve Smith (1991), tarafından 375 araştırmanın üzerine yapılan meta-analiz çalışmaları ile desteklenmektedir. Bu anlamda ilköğretim 4. Sınıflarda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulamalarını sınıflarında kullanmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin bu yöntemi etkili bir şekilde kullanmaları için işbirlikli öğrenme konusunda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

Yapılandırılmış grup çalışmalarını gerektiren İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme Geleneksel Öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin yazma becerisi erişilerini anlamlı derecede yükseltmiştir. İşbirlikli Öğrenme, öğretmenin planlama, düzenleme, rehberlik ve değerlendirme yapmasını gerektiren bir süreç olmakla birlikte öğrenmenin öğrencilerin etkileşimde bulunarak öğrenmek ve öğretmek zorunda kaldıkları bir yöntemdir. İşbirlikli Öğrenme sınıflarında Geleneksel Öğretimde olduğu gibi tek kanallı iletişimin tam tersine öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci çok kanallı iletişim ağırlıklıdır. Bu da öğrencilerin kendilerini derse vermeleri, ilgilerini, güdülenmişliklerini etkileyerek Türkçe dersi öğrenimi ortamına etkin olarak katılımının sağlamakta, öğrenme için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Türkçe dersi öğreniminin etkileşimle gerçekleştiği, kalıcılığı sağlandığı için geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin duygu, bilgi, beceri alışverişini anlamlı derecede sınırladığından Türkçe öğretiminde yeterince başarılı olamamaktadır. Öğrencilerin başarı ve beceri düzeylerinin Geleneksel Öğrenme yönteminin uygulandığı grupta geçerli öğrenme düzeyi ile yeterli öğrenme düzeyi arasında kalması, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı grupta ise yeterli öğrenme düzeyini aşarak tam öğrenme düzeyine yaklaşması, bu yargıyı doğrulamaktadır.

İşbirlikli öğrenmede grupların heterojen olarak oluşması grup içinde Türkçe öğrenme becerisi ile birlikte diğer özellikler bakımından da getirdikleri bireysel farklılıklar grup içinde farklı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin strateji, bilgi ve beceri kazanmalarında önemli görülmekte, öğrenme fırsatını sağlayacak zenginlikler olarak düşünülmektedir. İşbirlikli Öğrenme, grup üyelerinin verilen görevleri dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini bir arada kullanarak, çok yönlü etkileşim içinde yerine getirmeleri öğrencilerin Türkçe dersini bir bütün olarak kazanmalarını sağlamaktadır.

Genel bir sonuç olarak işbirlikli öğrenme ilköğretim Türkçe öğretiminde etkili öğrenme için ipuçları vermekte, diğer öğrenme tekniklerine bir seçenek sunmaktadır. Ancak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme ile ilgili olarak değişik boyutlarda ve seviyelerde deneysel olarak gerçekleştirilecek araştırma bulgularının eklenmesi bu araştırmayla birlikte bu alana kuramsal ve uygulamalı katkılar getirecektir.

### **5.3.Öneriler**

Bu araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler iki grupta toplanmıştır.

#### **Öğrenme-Öğretme Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler**

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında 2005 yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı içinde yer alan temel becerilerden eleştirel düşünme becerisi ve yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin derslerde yaygın olarak kullanılması önerilmektedir. Yine bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi için bu uygulamaların ara ara değil tüm eğitim öğretim süreçlerine yaygınlaştırılması araştırmacı tarafından önerilmektedir.

#### **Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler**

Bu araştırma İlköğretim Türkçe dersi yazma becerisi üzerine odaklanmış olup işbirlikli öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki anlama, yazma, okuma becerileri üzerinde ki etkisinin araştırılması araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Diğer taraftan bu araştırma Türkçe dersindeki işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişiminin etkisi araştırmış olmakla birlikte bu konuda ilköğretim programında yer alan diğer dersler üzerinde de işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisinin araştırılması araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin yaratıcılık becerisi akıcılık ve özgünlük boyutlarında anlamlı bir etki göstermediği bulunmuştu ancak araştırmanın tüm eğitim öğretim yılına yayılması ile yöntemin olumlu bir etki göstereceği araştırmacı tarafından düşünülmekte olup bu alanda tüm eğitim yılını kapsayacak araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmada birlikte öğrenme tekniğinin kullanımının etkilerinin araştırıldığı bağımlı değişkenler dışında, akademik özgüven, sınıf içi atmosfer, etkileşim, öğrencilerin farklı bilişsel ve duyuşsal özellikleri açısından da araştırılması önerilmektedir.

Araştırma İzmir ilinde tek bir okulda gerçekleştirilmiş ve 174 öğrenciyle yürütülmüştür. Farklı okul seviyelerinde, daha büyük örneklemelerde uygulanması etkililiğinin sınanması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

•AÇIKGÖZ, K. (1992). **İşbirlikli Öğrenme-Kuram Araştırma Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası

•AÇIKGÖZ, K. (1993). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri**. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990). Ankara: MEB yay., 187- 201

•AÇIKGÖZ, K. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. ‘İkinci Baskı’. İzmir: Kanyılmaz Matbaası

•AÇIKGÖZ, K. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

•ADAMS, M., F. (1974). **An Examination Of The Relationship Between Teacher Use Of Higher Level Cognitive Questions And The Development Of Critical Thinking In İntermediate Elementary Students**. The Florida State University (Unpublished Doctoral Dissertation).

•ADAMS, A., CARNINE, D., & GERSTEN, R. (1982). Instructional strategies for studying content area texts in the intermediate grades. *Reading Research Quarterly*, 18(1), 27-55.

•AKBIYIK, C. (2002). **Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•AKDAĞ, M. ve H., GÜNEŞ. (2003). *Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi*. **Milli Eğitim Dergisi**. (159). <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/akdag-gunes.htm>. (2005 yılında indirilmiştir).

•AKINOĞLU, O. (2001). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

•AKPINAR, S. (1999). İş ve Teknik Eğitimi Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

•ALLISON, Ann. (1993). **Critical Thinking/Problem Solving Skills For The At-Risk Student**. Northern Arizona University (Unpublished Doctoral Dissertation).

•AMABILE, T. (1993). **The Social Psychology of Creativity**. New York: Springer-Verlag.

•ALTUĞ, B. (1995). **Gençlerde Anne-Baba Tutumunun İrdeleyici Düşünme Ve Özdeğer Duygusu Gelişmesine Etkileri**. Konya: Selçuk Üniversitesi (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi).

•ALVİNO, J. (1990). *A Glossary Of Thinking-Skills Terms*. Learning (18) 6, 50.

•ARANSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C, SDCES, J., SNAPP. M., (1978). **The Jigsaw Classroom**, Sage Publications, Beverly Hills

- ARGÜDEN, Yılmaz. (2005). *Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme*.  
[http://www.polater.com.tr/devam.php?sub\\_page=1&page=bilgi\\_agaci&new\\_page=29](http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29) (2005 yılında indirilmiştir).
- ARIK, İ. A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Metropol Matbaası.
- ARMAY, Ural. (1981). *Bilimsel Araştırma El Kitabı*. İstanbul: Kültür Matbaacılık.
- ASİMOV, I. (1989, March 31). Combatting US scientific illiteracy. *Los Angeles Times*, p. 8.
- ASLAN, A. E. (Editör) (2002). **Örgütte Kişisel Gelişim**. Ankara: Nobel Yayıncılık
- ASLAN, O. ve AFYON, A. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, 137-155
- ASTER, E. V. (1945). *Bilgi Teorisi ve Mantık*. (Çev. M. Gökberk), İstanbul: (?), s. 35
- Astin, A. W. ( 1992 ). *What matters in college? Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ATABEK, E. (2000). *Eğitim Neden Ve Nasıl Değişmeli*. Öğretmen Dünyası. (243), 16–17.
- BAKIOĞLU, A. ve HESAPÇIOĞLU, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dergisi, Sayı 9, 1997: 49-75

- BALCI, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- BAXTER-MAGOLDA, M. B. (1992). Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAYKUL, Y. (1997). **İstatistik**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BEJARANO, Yael; TAMAR, Levine; ELİTE, Olshtain; JUDY, Steiner(1997). "The Skilled Use Of Interaction Strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom **System** ,25,2,s.203-214
- BELENKY, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M.(1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- BENDER, M. T. (2006) Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi
- BERTLEY, T. (Çev: Onur YILDIRIM, (1999). **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık (Creativity)**. İstanbul Hayat Yayıncılık İletişim Hizmetleri
- BEYER, B. K. (1983). *Common Sense About Teaching Thinking Skills*. Educational Leadership. (41), 44–49. EJ 289719.
- BEYER, B. K. (1985). Teaching critical thinking: A direct approach. Social Education, 49 (4), 297-303.
- BİLEN, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri, Yayımlanmamış Doktora Tezi. izmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



•BİLGİN, İ. (2006). The Effects of Hands-On Activities Incorporating a Cooperative Learning Approach on Eight Graduate Students' Science Process Skills and Attitudes Toward Science. *Journal of Baltic Science Education*. 1(9), 27-37

•BLANEY X; STEPHAN, S.; ROSENFİELD, D.; ARANSON, E.; SİKES, J. (1997). Interpedence in the Classroom: A Field Study. **Journal Of Educational Psychology**,, Sayt.69 say. 121-128

•BOLLAG, B. (1997) *School-reform effort grows in Eastern Europe* [Web Page]. URL [http:// chronicle.com/search97cgi/s97—cgi?](http://chronicle.com/search97cgi/s97—cgi?) [2000, December 28].

•BODE, U.-OTTO, G (1989).Yaratıcılık Eğitimi Fr. Verlag, Bonn, Bad Godesberg, 1979

•BODEN, M. A. (1994). **Dimentions of Creativity. London:** The MIT Press.

•BOWER, G. H., & CLAPPERr, J. P. Experimental methods in cognitive science. In M. I. Posner (Ed), *Foundations of cognitive science* (pp. 245-301). Cambridge, MA: MIT Press.

•BRANDT, R. S. (1985). Comparing approaches to thinking. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s. 244-246). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

•BRANSFORD, J. D., SHERWOOD, R. D., & STURDEVANT, T. (1987). Teaching thinking and problem solving. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (162-181). New York: W. H. Freeman Co.

- BROUWER, P. (1996). *Hold On A Minute Here: What Happened To Critical Thinking In The Information Age?* Journal Of Educational Technology Systems, 189–197.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimlerde Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇALIŞKAN, S., SEZGİN SELÇUK, G. VE EROL, M. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fizik Laboratuvar Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 320, 23-29
- ÇELEN, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınları
- ÇEPNİ, S. (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Matbaacılık
- CHAFFE, J. (1988). *Thinking Critically*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- CHANCE, P. (1986). *Thinking In The Classroom: A Survey Of Programs*. New York: Colombia University Teachers College.
- CHİ, M. T. H., FELTOVİCH, P. J., & GLASER, R. (1981). Categorization and representation of physics knowledge by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- ÇIKRIKCI, N. (1992). *Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 25 (2), 559–596.
- CLARK, L. H. & K. STARR. (1991). *Secondary And Middle School Teaching Methods*. New York: Macmillan Publishing Company.
- COELHO, E. (1994). "Social Integration Of Immigrant And Refugee Children",s:301-320,Ed.: Fred Genese **Educating Secoad Language Children**,

Cambridge University Press

•COHEN, E. G. (1986). **Designing Groupwork:Strategies For Heterogeneous Classroom.** Columbia University Teacher College,New York

•COHEN, D. (2000) *With Asian economies on the rebound, the region's colleges are also upbeat* (April 27) [2000, Kasım 28].

•COLLET, P. (1994) *A new university for Pakistan* [Web Page]. URL [http://chronicle.com/ search97cgi/s97—cgi?](http://chronicle.com/search97cgi/s97—cgi?) [2000, December 28].

•COOPER, M., J. (1990). **Classroom Teaching Skills(4th Edition),** Lexington, Massachusetts, Toronto

•COTTON, K. (1991). *Teaching Thinking Skills.* <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. (2005 yılında indirilmiştir).

•CARIN, A. ve SUND, B. (1985).*Teaching Modern Science* (4th ed.). Columbus, Ohio: C. E. Merrill Publishing Co.

•CRAVER, K. V. (1989). *Critical Thinking: Implications For Research.* School Library Media Quarterly. 18 (1), 13–18.

•CROPLEY, A. J. (2001). **Creativity in Education and Learning,** A Guide for Teachers and Educators. London: British Library Cataloguing in Publication Data

•CROSS, K., & STEADMAN, M. (1996). Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

•CÜCELOĞLU, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

•ÇALIŞKAN, H. (2000). Kubaşık Öğrenme,Sınıfta DemokrasLEditörAli Şimşek^Eğitim-Sen yayınlan,Ankara

•ÇETİNGÖZ, D. (2002). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. **Yüksek Lisans Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

•ÇOBAN, S. (1999). Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. **Doktora Tezi**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

•DANSERAU, D. F. ( 1988 ). *Cooperative learning strategies*. In C. E. Weinstein , E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 103-120). New York: Academic.

•DAVIDSON, J. (1996). Choosing when it's confusing. *Vital Speeches*, 63(3), 84-90.

•DE BONO,E.,(1999). Altı Sapkalı Düşünme Tekniği( Çev:E. Tuzcular), Remzi Kitabevi, İstanbul.

•DE LOPEZ, R. S. (1992 June). Promote thinking, say university leaders. *The News*, Mexico City, p. B4.

•DEMİRCİ, C., (2000), “Yaratıcı Düşünce”, **Dil Dergisi**, Sayı:88, s. 5-14, Ankara.

•DERELİOĞLU, Y. (2005). "Eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme ile epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi." **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28- 30 Eylül 2005 Denizli**.

•DİL, S. (2001). **Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi).

•DUCHENSE, R. (1997). *Critical Thinking, Developmental Learning And Adaptive Flexibility In Organizational Leaders*. <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997/97duchense.html>. (2005 yılında indirilmiştir).

•DÜNDAR, Ş. (2003). **İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığına Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

•ENNIS, H. Robert. (1985a). *Goals For Critical Thinking Curriculum*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 54–57.

•ENNIS, R. H. (1985b). Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills, *Educational Leadership*, 44-48

•ENNIS, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron, & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (9-26). New York: W. H. Freeman Co.

•ENNIS, R.H, (1993). “Critical Thinking Assessment”, *The Ohio State University, College of Education*, cilt: 32, Sayı 3, Yaz 1993, Ohio

•ERÇELEBİ, E. (1995). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri Ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, izmir: 9 Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

•EŞME, İ. (2005). *Türkiye’de Fen Eğitiminde Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. <http://nucleus.istanbul.edu.tr/~cfe/egitim/> (2005 yılında indirilmiştir).

•FACIONE, P.A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education*, 70 (3), 253-261.

•FACIONE, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. American Philosophical Association, Newark, DE. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315423)

•GADZELLA, M. B. & Others (1996). *Teachers And Learning Critical Thinking Skills*. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 405313**. <http://ericir.syr.edu>. (2005 yılında indirilmiştir).

•GADZELLA, M. Bernadette & G. William, MASTEN. (1998). *Critical Thinking And Learning Processes For Students In Two Major Fields*. **Journal Of Instructional Psychology**. **25** (4), 256–262.

•GARDNER, W., DEMİRTAŞ, A. VE DOĞANAY, A., (1997), **Sosyal Bilimler Öğretimi**, YÖK Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

•GELEN, İ. (1999). **İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•GENÇ, Esmâ. (2000). **Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi**, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

•GIBSON, C. (1998). **Teaching Strategies - A Guide To Better Instruction**. USA: OrlichHarder Collation,

•GÖKAYDIN, N. (1998). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

•GÖMLEKSİZ, M. ve ÖZYÜREK, D. (1994). Türk Dili ve Edebiyatı

Dersinde Uygulanan Kubaşık Öğrenme Yönteminin Erişiyeye, Demokratik Tutumlara Ve Benlik Saygısına Etkisi. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler**, Adana: Çukurova Üniversitesi, 476-493.

•GUILFORD, J. P. (1967). **The Nature of Human Intelligence**. New York: McGroww-Hill.

•GUILFORD, J. P. (1983). **Way Beyond the IQ**. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

•GÜRCAN, A. (1996). Fen Öğretiminde Bilgisayar Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

•İSLER, A.ve BILGIN, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Görüşleri. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 15, Sayı: 1, s.133-152.

•JOHNSON, B. E. (1994). Critical thinking in the English and reading portions of the American College Test published in official pretest study materials (Doctoral dissertation, University of South Florida, 1994). Dissertation Abstracts International, 55-05A, 1248.

•JOHNSON, D., W. ve JOHNSON, R. T. (1986). Computer-Assisted Cooperative Learning, *Educational Technotogy*,26(2),12-18

•JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. ( 1989 ). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.

•JOHNSON, D, W. ve JOHNSON, R. T. (1989). *Coopetative Learning, The Effective Teacher*,McGraw-HillBookCompany, Singapore

•JOHNSON, D, W. JOHNSON, R..T., SMİTHJK(1991)*Active Learning: Corperation in theCoHege Classroom*, İnteractionBookCompany,EdineMN

•JOHNSON, D, W. ve JOHNSON, R.,T.(1992). What to say to advocates for the

giffbexi, Educational Leadership, Octobers.40-44

•JOHNSON, R. H. (1996). *The Rise of Informal Logic*. Newport News, VA: Vale Press.

•HALPERN, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*, (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

•HALPERN, D. F., ve NUMMEDAL, S.G. (1995). *Closing thoughts about helping students improve how they think*. **Teaching of psychology**, 22 (1), s:82-83.

•HAYRAN, İ. (2000). **İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•HEVEDANLI, M. ve AKBAYIN, H. (2005). *Biyoloji Öğretiminde Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 326, 38-46

•<http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>. (2002). *Critical Thinking: A Literature Review*.

•HUNT, E. B. (1995). *Will we be smart enough? A cognitive analysis of the coming workforce*. New York: Russell Sage Foundation.

•HUDGINS, B. & S. EDELMAN. (1986). *Teaching Critical Thinking Skills To Fourth And Fifth Graders Through Teacher-Led Small Group Discussions*. **Journal Of Educational Research**. 79 (6), 333–342.

•ISHIYAMA, T. John; McCLURE, Michelle; HART, Holly & AMICO, Julie. (1999). *Critical Thinking Disposition And Locus Of Control As Predictors Of Evaluations Of Teaching Strategies*. **College Student Journal**. 33 (2), 269–278.



•IZAWA, C., & HAYDEN, R. G. (1993). Race against time: Toward the principle of optimization in learning and retention. In C. Izawa (Ed.), *Cognitive psychology applied* (pp. 15-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

•JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R. & NELSON, D. ve SKON, L. (1981). Effects Of Cooperative, Competitive, And Individualistic Goal Structures On Achievement A meta-analysis. *Psychotogkal Bulletin*39( 1 X47-62

•JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & SMITH, K. A. ( 1991 a). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book.

•JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & SMITH, K. A. ( 1991 b). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.

•JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R, T. ve HOLUBEC, E, J. (1994). *The New Circfes Of Leaming, Cooperation in The Classroom*, ASCD publications, USA

•HALPERN, D. F. (1989). *Thought And Knowledge: An Introduction To Critical Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

•HALPERN, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.

•HEIMAN, M., & Slomianko, J. (1986). *Critical thinking skills*. Washington, DC: National Education Association.

•[http://www.critical-reading.com/critical\\_thinking.htm](http://www.critical-reading.com/critical_thinking.htm). (2006). **What is Critical Thinking?**

•<http://www.ascd.org/readingroom/books/marzano88book.html>.

(1988). **Dimension Of Thinking**.

•KAGAN, S. (1995). We Can Talk: Cooperative Learning İn The Elementary ESL Classroom. ElementaryEducationNevvsletter, 17,2

•KAGAN, S, KAGAN. M, KAGAN, L. (2000). Reaching Standartds Through Cooperative Learning, Enghsh / Language Aıts, Kagan PublishingU.S A

•KALE, N. (1993) Üç Düşünsel Yeti : Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi , Sayı : 28 .

•KAROGLU. B., K. (1998). Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başansı, Hatırda Tutma Ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 9 Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İzmir

•KARASAR, N. (1998). Bilimsel Araştırma Teknikleri İstanbul

•KARASAR, N. (2000), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara

•KASAP, H. (1996). İşbirlikli Öğrenme, Fen Başansı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri Ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, izmir.

•KAYA, H. (1997). **Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

•KAZANCI, O. (1979). **Lise Fen Programlarının Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi).

•KAZANCI, O. (1989). Eğitimde Eleştirci Düşünme Ve Öğretimi. İstanbul: Kazancı Kitap AŞ.

•KİM, S., OLİVA, L. (1999). Cooperative Learning For Korean Students, EDUC 771

•KING, A. (1989). Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology*, 14(4), 366-381.

•KING, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American Educational Research Journal*, 27 (4), 664-687.

•KING, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist*, 27(1), 111-126.

•KING, A. (1994). Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.) *Changing college classrooms: New teaching and learning strategies for an increasingly complex world* (13-38). San Francisco: Jossey-Bass.

•KIRBY, G. R. (2002). *Thinking*. Prentice Hall. New Jersey.

•KIRIŞOĞLU, O. (2002) *Sanatta Eğitim. Görmek Öğretmek Yaratmak* .Ankara: Pegem A Yayıncılık

•KOCABAŞ, A. (1995) *İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi Ve öğrenme Stratejileri Üzerine Etkileri*,Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İzmir

•KOCABAŞ, A. (1998). İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *Journal of Education*, S: 114,s:l 17-123

•KOCABAŞ, A. (2001). The Effects Of Cooperative Learning on Student's Şelf Concept: An Application on Fifth Graders Students in Music Education; *Interkulturel/2Pn:241-251,FOMİ; Forhungstelle Migration und Integration Pagogishe Hochhshule, Freiburg.Germany*

•KOCABAŞ, A. (2002). Müzik öğretiminde Bireysel Değerlendirmelerde Kaygı Düzeyi Üzerine Bir Çalışma, Marmara Üniversitesi, 2000'li yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme sempozyumu, 29-31 Mayıs, İstanbul

•KÖKDEMİR, Doğan. (2003). *Eleştirel Düşünme Ve Bilim Eğitimi*. PİVOLKA. 2 (4), 3-5. <http://www.elvadal.org/pivolka/04/edegitimi.htm> ELYADAL (2005 yılında indirilmiştir).

•KÖKDEMİR, D. (2003). **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

•KÖKSAL, H. (2005). **Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

•KUHN, D. (1992). Thinking as argument. Harvard Educational Review, 62 (2), 155-178.

•KURFISS, J. G. (1988). Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington DC: George Washington University.

•KÜRÜM, D. (2002). **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•LAMPE, J., R. ve ROOZE, G., E. (1996). Effects Of Cooperative Learning Among Hispanic Students In Elementary Social Studies. **Journal of Educational Research**, Sayı: 89-3 ,Ocak-Şubat, 1996

•LANDA, L.N., (1999). Landamatics Instructional Design Theory and Methodology for Teaching General Methods of Thinking. In **Instructional Design Theories and Models** by Charles M. Reigeluth.

•LEADER, L. F VE MIDDLETON J.A. (2004). *Promoting Critical-*

*Thinking Dispositions by Using Problem Solving in Middle School Mathematics. Research on Middle Level Education.* 28 (1).

•LEE, K.S. (2004). **Effects of Individual Versus Online Collaborative Case Study Learning Strategies On Critical Thinking of Undergraduate Students.** Teksas. Teksas Üniversitesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

•LEFRANÇOIS, Guy R. (1997). **Psychology For Teaching,** Watsword Publishing Company, USA

•LEWIS, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.

•LINS, Joyce. (1993). **Developing Critical Thinking Skills In Young Hearing- Impaired Students Using Realia, Practice Sessions And Parent Involvement.** Nove University (Unpublished Master Thesis).

•LIPMAN, M. (1988a). Critical thinking: what can it be? *Analytic Teaching*, 8, 5-12.

•LIPMAN, M. (1988b). Critical thinking: what can it be?, *Educational Leadership*, Eylül 1988, 38-43

•LUMPKIN, Cynthia. (1992). *Effects Of Teaching Critical Thinking Skills On The Critical Thinking Ability, Achievement And Retention Of Social Studies Content By Fifth And Sixth Graders.* **Journal of Research in Education.** (2) Spring, 8–12.

•MARZANI, R. J., BRANTH, R. S., HUGHES, C. S., JONES, B. F, PRESSEİSEN, B. Z., RANKIN, S. C., SUHOR, C. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

•MATTHEWS J.I. (1992). *Gifted Students Talk About Cooperative*

Learning. **Educational Leadership**, October

•McBRIDE, E. Ron. & Judy REED. (1998). *Thinking And College Athletes- Are They Predisposed to Critical Thinking*. **College Student Journal**. **32** (3), 443–452.

•McKEE, J. Sandra. (1988). *Impediments To Implementing Critical Thinking*. **Social Education**. **52** (6), October, 444–446.

•MEB. (1995). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

•MERT, İ. S. (1997) **Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme**. İstanbul: Marmara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•McKINNON, J. W., & RENNER, J. W. (1971). Are colleges concerned with intellectual development ? *American Journal of Psychology*, **39**, 1047-1052.

•MCPECK, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.

•MEB. (2005). **İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

•MEB. (2005). **İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

•MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

•MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MİRİOĞLU, M. (2002). The Relationship Between Proficiency In A Foreign Language And Critical Thinking Skills. Adana: Çukurova University Institute Of Social Sciences (Unpublished Doctoral Dissertation).
- MORGAN, C. T. (1984). Psikolojiye Giriş. (Çev. Sibel Karakaş ve diğerleri), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- MOSKOWITZ, J. M., MALVTN, J. H., SCHAEFFER, G.A ve SCHAPS, E. (1996). Evaluation of a Cooperative Learning **Strategy**,**American Educational Research Journal**, 20, 4,s.687-696
- MOSS, Pamela & Anthony, PETROSKY. (1983). *A Purposal For Measuring Critical Thinking*. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 237399**. <http://ericir.syr.edu>. (2006 yılında indirilmiştir).
- MUNZUR, F. (1999). **Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- NEUBERT, G. A., & BINKO, J. B. (1992). *Inductive reasoning in the secondary classroom*. Washington, DC: NEA Professional Library, National Education Association.
- NORRIS, S. P. & Ennis R. H.. (1989). Evaluating Critical Thinking. Teaching Thinking. R. J. S. D. N. Perkins. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- NOVAK, B. (2000). *Development Of Critical Thinking in The Slovene School – Encouraged Or Impeded*. **Edinburgh: European Conference On Educational Research**.
- OKTAR, İ. ve DEMİRCİ, Ö. (1996). "Geleneksel ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Erişisi Üzerindeki Etkisi." **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 20. 100, 6-14.

•ONWUEGBUZIE, A. (2001). *Critical Thinking Skills: A Comparison Of Doctoral And Masters Level Student*. **College Student Journal**. 35 (3), 447 (4).

•OVERTON, J. Caines. (1993). **An Investigation Of The Effects Of Thinking Skills Instruction On Academic Achievement And The Development Of Critical And Creative Thinking Skills Of Second, Fourth And Sixth Grade Students**. The University Of Alabama (Unpublished Doctoral. Dissertation).

•ÖCAL, G., M. (1996). Akademik Çelişki Tekniğinin Tarih Derslerindeki Basarı İle Günü Üzerindeki Etkileri Ve Öğrencilerin Değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

•ÖNCÜ, T. (1989). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kisilik Testi Aracılığıyla 7-11 yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kisilik Yapıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi. **Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi, Ankara.

•ÖNER, S. (1999). **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Ve Akademik Başarıya Etkisi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•ÖZ, F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

•ÖZÇINAR, H. N. (1996). **Enhancing Critical Thinking Skills Of Preparatory University Students Of English At Intermediate Level**. Ankara: ODTÜ (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).



•ÖZDEMİR, S. Mehmet. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 3 (3), 297–314.*

•ÖZDEN, Y. (1993). *Yaratıcılığı Geliştirme Düşünmeyi Öğrenme Öğretme Biçimleri.*Ankara: Pegem Yayınları.

•ÖZDEN, Y. (1999). *Öğrenme Ve Öğretme.* Ankara: Pegem A Yayınları.

•ÖZER, Ö. (1999). *İşbirlikli Öğrenme ve Öğrenci Güdülenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

•ÖZDEN, Y. (2003) *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

•ÖZKAL, N. (2000). *İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Basan Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, izmir.

•ÖZÜBERK, D. (2002). **Feuerstein’ in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi.** Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•PAPPAMİHİEL, N., E. (2001). *Moving From the ESL Classroom into the Mainstream: An Investigation of English Language Anxiety in Mexican Giriş. Bilingual Research Journal, Vol.25(1)*

•PATTERSON, Sharon. (1993). **Promoting Critical Thinking Skills For Fourth Grade Students Through The Use Of Children’ s Book.** Nova University (Unpublished Doctoral Dissertation).

•PAUL, R. A. BINKER, K. JENSEN & H. KREKLAU. (1990). *Critical Thinking Handbook: 4. – 6. Grades A Guide For Remodelling Lesson*

Plans In Language Arts, Social Studies & Science, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking. Sanoma State University.

- PAUL, W. R. (1988). *Critical Thinking In The Classroom*. Teaching K–8. (18), 49–51.

- PAUL, R. W. (1993). Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world (J. Willsen & A. J. A. Binker, Eds.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

- PAUL, R. W. (1995). Critical Thinking: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World. Dillon Beach, CA.: Foundation For Critical Thinking, Appendix B, pp. 521–552.

- PAUL, R., ELDER, L. (2001). Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Prentice Hall.

- PAUL, R. W. & ELDER, L. (2002). Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life. New Jersey: Prentice Hall.

- PERKINS, D. N., FARADY, M., & BUSHEY, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.). *Informal reasoning and education* (83-105). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- PERKINS, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 1-21.

- PERRY, W. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart.

- PRAPPHAL, K.(1991). Cooperative Learning in a **Humanistic** English Class. **Cross Currents**, Say1: 41,2,s: 37-41.

•RAWLINSON, J. G. (1995). **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. Çev. Osman Değirmen, İstanbul: Rota Yayıncılık.

•REDFIELD, D. & ROUSSEAU, E. (1981). *A Meta-Analysis On Teacher Questioning Behavior*. **Review of Educational Research**. (51). 234–245.

•REED, Jenifer. J. KROMREY & K. JEFFREY. (2001). *Teaching Critical Thinking In a Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul' s Model*. **College Student Journal**. **EBSHOST Psychology And Behavioral Sciences Collection**. <http://ehostvgw20.epnet.com>. (2005 yılında indirilmiştir).

•RESNICK, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.

•QUELLMALZ, E. S. (1987). In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Edt.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 86-105). New York: W. H. Freeman.

•RESNICK, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.

•RICHARDS, J., C; RODGERS, T.,S. (2001). **Approaches and Methots in Language Teaching**, Cambridge Universty Press

•RIZA, E. T. (2000). *Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yaratıcılık Nasıl Uyarılır?*. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Ekim/Aralık, Sayı:72 s:8-15

•ROBINSON, T. Y. (2005). **A study of the cffctiveness of environmental education curricula in promoting middle school students' critical thinking skills**. Doktora Tezi, Southern Illinois University Carbondale.

•ROUQUETTE, M.L. (1992). **Yaratıcılık**, Çev. Isın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları.

•RUSS, S. W. (1993) **Affect an Creativity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

•SABAN, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

•SADLER K. C. (2002). The Effectiveness of Cooperative Learning As an Instructional Strategy to Increase Biological Literacy and Academic Achievement in a Large, Nonmajors College Biology Class. Yayınlanmış Doktora Tezi. Tennessee State Üniversitesi. UMI No: 3061781

•SAĞLAM, M. (2002). Düşünmenin Öğretilmesi. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Etkinleştirilmesi Hizmet İçi Eğitim Programı Ders Notları.

•SAN, İ. (1979). Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık. Türkiye İş bankası Kültür yayınları Genel yayın No. 181, Ankara: Tisa matbaası

•SAN, İ. (25-25 Kasım 1993). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama **Yaratıcılık ve Eğitim. XVII. Eğitim Toplantısı** , Editör: Ayşegül Ataman, Ankara.

•SAN, İ. (2002)Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazıları.Ankara: Natürel Yayınları.

•SARI, Hilal. ( 1998). **Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı**, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kocaeli.

•SARITAŞ, E.(2002) İşbirlikli Ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı Ve Başarısız Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Tutumları, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, s:8,sfl 88-196

•SCHULHAUSER, C. Elaine. (1990). **The Effects Of Literary Discussion Groups On Students' Critical Thinking Ability And Attitude Toward Reading**. Washington State University (Unpublished Doctoral Dissertation).

•SEMERCİ, N. (2000). *Kritik Düşünme Ölçeği*. **Eğitim Ve Bilim**. **25** (116), 23– 26.

•SEMERCİ, N. (2000). *Mikro Öğretim Dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. **Eğitim Ve Bilim**. **25** (117), 3–6.

•SEMERCİ, Ç. (2003). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. **Eğitim ve Bilim**. **28** (127), 64–70.

•SEMİZ, E. (2006). *Demokratik Bilinç Kazanımı Ve Eğitim İlişkisi*. <http://www.cagipolisi.com.tr/32/35-36-37-38.htm>. (2005 yılında indirilmiştir).

•SENEMOĞLU, N. (2001). **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara

•SEVER, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

•SIEGEL, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.

•SIEGEL, H. (1999). *What (Good) are Thinking Dispositions*. **Educational Theory**, 4 (2), s:207-224.

•SLAVİN, R. E. (1995). **Cooperative Learning: Theory, Research and Practice**. (2nd ed.) Boston: Allyn ve Bacon.

•SOYLU, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: Keşif yoluyla öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- SÖNMEZ, V. (1992) “Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci”, **Yaratıcılık ve Eğitim, TED Yayınları**, No:17, Ankara.
- TEKİŞİK, H. H. (1994). **İlköğretim Türkçe Öğretimi ve 4. Sınıf Ders Kitabı Uygulama Kılavuzu**. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. (1993). Yaratıcı Eğitim. **Yaratıcılık ve Eğitim**, XVII. Eğitim Toplantısı, Editör: Ayşegül Ataman, Ankara.
- STEPHEN, W. (2000). **Critical Thinking Ability As A Predictor of Succes in A Large Undergraduate Course**. The University Of Tennessee (Unpublished Doctoral Dissertation).
- STERNBERG, R. J. (1987). Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 182-218). New York: W. H. Freeman.
- STERNBERG, R. J. (1999). *Nature Of Cognition*. Boston: M. I. T. Press.
- STEVENS, R.; SLAVİN, R. (1995). The Cooperative Elementary SchoolEffects on student's achievement, attidutes, and social reiations. **American Edocational Research**,s:32.No:2
- SUNGUR, N. (1988). Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği: EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma. **Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- SUNGUR, N.(1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım
- SÜZEN, D. (1987). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki, Hacettepe

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

•SYLVAN, P. (1997). Creativity, Innovation and Problem Solving-Some Guideleines with Linked Historical Examples. URL: <http://www.quantumbooks.com/Creativity.html> (12.02.2007).

•SWARTZ, J. Robert; 1986, “Restructuring Curriculum for Critical Thinking”, Educational Leadership, May: 43-44.

•ŞAHBAT, A. (2002). **Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•ŞAHİN, A. Ekber. (2006). Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği Ve Kullanımı. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/html/dergibilgi/20/d6.htm> (2006 yılında indirilmiştir).

•ŞAHİNEL, S. (2001). **Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

•ŞİMŞEK, A. (1994). Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Öğrenci Denetiminin Akademik Basan, Güven Ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Adana

•TEZCİ, E (1997). **Öğrenme Paketleri İle Hazırlanan Çocuk Hikayelerinin, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık, Başarı Ve Tutumlarına Etkisi**: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

•THOMSON , R. (1969). **The Psychology Of Thinking**. Maryland: Penguin Books.

•TISHMAN, S., PERKINS, D., & JAY, E. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

•TONBUL, C.(2001). İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Basan İle Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme uygulamaları İle İlgili Öğrenci Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, izmir

•TOKYÜREK, T. (2001). **Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•TORRANCE, E. P. (1966). **Torrance Test of Creative Thinking**. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

•TORRANCE, E. P. (1984). **Teaching gifted and creative learners**. In Davis, G. Ve Rimm, S. (1989). *Education of the Gifted and Talented*. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice Hall Inc.

•TOTTEN, T. N. (1990). *Teaching Students To Evaluate Information: A Justification*. **RQ. 29** (3), 348 (7).

•TREİSMAN, P. ( 1985 ). A study of the mathematics performance of black students at the University of California, Berkeley (*Doctoral dissertation*, University of California, Berkeley, 1986 ). *Dissertation Abstracts International*, 47, 1641-A.

•TSUI, L. (1999). *Courses And Instruction Affecting Critical Thinking*. **Research In Higher Education. 40** (2), 185–198.

•TÜRNÜKLÜ, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz.sayı 24.



•UYSAL, Ahmet. (1998). **Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştireli Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü**. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

•UZMAN, E.(2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. **Yüksek Lisans Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

•ÜLGEN, G. (1995) Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme. Ankara: Bilim Yayınları.

•ÜNALAN, Ş. (2006). *Düşünme Tefekkür İbadeti Ve Eleştirel Düşünme Yöntemi*. <http://www.ilkadimdergisi.com/143/kapak-sukru.htm> (2005 yılında indirilmiştir).

•ÜSTÜNDAĞ, T. (2003) Yaratıcılığa Yolculuk. Ankara: Pegem A yayıncılık.

•VYGOTSKY, L. S. ( 1978 ). Mind in society: The development of higher psychological processes. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner , & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

•YAMAN, S. (2003) **Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

•YANGIN, B. (1999). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi İlköğretimde Etkili Öğrenme ve Öğretmen El Kitabı**. Ankara. T.C.MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayınlan.

•YAVUZER, H.S. (1989). **Yaratıcılık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

•YAVUZER, H. (1994). **Yaratıcılık**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

•YILDIRIM, C. (1988). **Eğitim Felsefesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

•YILDIRIM, C. (1996). *Eleştirel Düşünme*. **Bilim Ve Ütopya**. Kasım, 19–22.

•YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

•YILDIZ, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme Ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocukların Temel Matematik Basanları Üzerindeki Etkileri Ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, izmir

•YILDIZ, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. **Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16-17 : 155-163.

•YONTAR TOĞROL, A. (1999) Yaratıcı Düşünme testi Çizim Ürünü'nün Türk Örneklerinde Kullanımı, **Eğitim Ve Bilim**, Sayı:112, (45-51)

•YOUNG, Jamie. C. & Elizabeth L. Haris. (2000). *An Assessment Of Critical Thinking Skills Among Freshmen Enrolled In Foundations Of Inquiry*.

[http://www.assessment.ilstu.edu/resources/foi\\_critical\\_thinking\\_full.htm](http://www.assessment.ilstu.edu/resources/foi_critical_thinking_full.htm). (2006 yılında indirilmiştir).

•WALKNER, Paul & Nicholas, FINNEY. (1999). *Skill Development And Critical Thinking In Higher Education*. **Teaching In Higher Education**. 4 (4), 531–548.

•WEBB, N. M. ( 1982 ). *Student interaction and learning in small groups*. *Review of Educational Research*, 52, 421-445.

•WEINSTEIN, M. (1995). Critical thinking: Expanding the paradigm. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 15 (1), 23-39.

•WINEBURG, S.S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.



## EKLER

### Yazma Becerisi Ölçeği

#### YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Grup:

Adı Soyadı:

Sınıfı:Değerlendirenin adı soyadı:

Numarası:Değerlendirme tarihi:

Araştırma Konusu:

Kategoriler	Ölçütler	Kazanılan puan				
		0	1	2	3	4
İçerik	1.İlginçlik Düzeyi 2.İçerik-Başlık Uyumu 3.Açıklık 4.detayların zenginliği 5.Deneyime/yaşama uygunluğu 6.Bilgilerin Doğruluğu					
Anlatım	1.Özgünlük 2.Doğallık 3.Duruluk/Açıklık 4.Olağandışılık / sıra dışılık 5.Çekicilik / Hoşluk 6.Eğlendiricilik 7.İzlenebilirlik					
Organizasyon	1.Girişin çekiciliği 2.Detayların yerleştirilmesi 3.Paragraflar arası ilişkilerin kurulması 4.Akıcılık / kolay takip edebilme 5.Göndermelerin akışı bozmaması 6.Gerilim / heyecan yaratma 7.İlgi çekme					
Kelime seçimi	1.Doğru/güçlü eylem kelimelerinin kullanımı 2.Özgün isimlerin kullanılması 3.Kelimeleri yeni anlamlarda kullanma					
Noktalama ve dilbilgisi	1.Dil bilgisi kurallarına dikkat etme 2.Paragrafları doğru kullanma 3.Noktalamaya dikkat etme 4.Okunaklı yazma 5.Sayfa sınırlarına uyma 6.Sayfa düzeni					
<b>TOPLAM</b>						

Ortalama Puan	
Düşünceler:	
0-1 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden çok düşük performans göstermişlerdir.
1-2 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden düşük performans göstermişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıklarının zayıf olduğunu gösterebilir.
2-3 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden kabul edilebilir bir performans göstermişlerdir
3-4 Puan Aralığı:	Öğrenciler yazma becerileri ile ilgili ölçütler yönünden yüksek düzeyde bir performans göstermişleridir. Bu sonuçlar öğrencilerin yazma becerileri ve yaratıcılıkları yönünden oldukça gelişmiş olduğunu gösterebilir.

### Yazma Becerisi Ölçeği Rubriği

KATEGORİLER	ÖLÇÜTLER	KAZANANILAN PUAN	
İçerik	1. İlginçlik Düzeyi	4	İçerik çok ilginç
		3	İçerik ilginç
		2	İçerik çok fazla ilginç değil
		1	İçerik çok az ilginç
		0	İçerik İlginç değil
	2. İçerik-Başlık Uyumu	4	İçerik-Başlık Uyumu oldukça başarılı
		3	İçerik-Başlık Uyumu başarılı
		2	İçerik-Başlık Uyumu ortalama düzeyde
		1	İçerik-Başlık Uyumu ortalamasının altında
		0	İçerik-Başlık Uyumu başarısız
	3. Açıklık	4	Anlatılmak istenen içeriğe uygun ve açık bir şekilde ifade edilmiş.
		3	Anlatılmak istenen içeriğe uygun şekilde ifade edilmiş. Ancak bazı kapalı noktalar var.
		2	Anlatılmak istenen içerik ortalama düzeyde açık
		1	Anlatılmak istenen içerik yeterince açık değil
		0	Anlatılmak istenen içerik açık değil
	4. Detayların Zenginliği	4	Detayların oldukça zengin
3		Detayların Zengin	

		2	Detayların Zenginliği vasatın üstünde	
		1	Detayların Zenginliği vasatın altında	
		0	İçerikte herhangi bir detay zenginliği yok	
	5. Deneyime Yaşama Uygunluk	4	İçerik deneyime ve yaşama oldukça uygun	
		3	İçerik deneyime ve yaşama uygun	
		2	İçerik deneyime ve yaşama ortalama düzeyde uygun	
		1	İçerik deneyime ve yaşama fazla uygun değil	
		0	İçerik deneyime ve yaşama uygun değil	
		6. Bilgilerin Doğruluğu	4	İçerik içinde verilen bilgiler mantıklı ve doğru
	3		İçerik içinde verilen bilgilerin çoğu doğru	
	2		İçerik içinde verilen bilgiler içinde bazı doğrular var	
	1		İçerik içinde verilen bilgilerin çok azı doğru	
	0		İçerik içinde verilen bilgiler doğru değil.	
	Anlatım	1. Özgünlük	4	Anlatım oldukça özgün
			3	Anlatım özgün
2			Anlatımda bazı özgünlükler var	
1			Anlatım çok az özgün	
0			Anlatımda herhangi bir özgünlük yok	
2. Doğallık		4	Anlatım oldukça doğal	
		3	Anlatım doğal	
		2	Anlatımda doğallık fazla yok var	
		1	Anlatım çok az doğallık var	
		0	Anlatımda herhangi doğallık yok	
3. Duruluk/Açıklık		4	Anlatım oldukça duru ve açık	
		3	Anlatım duru ve açık	
		2	Anlatım çok fazla duru ve açık değil	
		1	Anlatım çok az duru ve açık	
		0	Anlatım duru ve açık değil	
4. Olağandışı / sıra dışılık		4	Anlatım oldukça <b>olağandışı</b>	
		3	Anlatım <b>olağandışı</b>	
		2	Anlatım çok fazla <b>olağandışı değil</b>	
		1	Anlatım çok az <b>olağandışı</b>	
		0	Anlatım <b>olağandışı değil</b>	

	5. Çekicilik / Hoşluk	4	<b>Anlatım oldukça çekici ve hoşluk</b>
		3	<b>Anlatım çekici ve hoşluk</b>
		2	<b>Anlatım çok fazla çekici ve hoş değil</b>
		1	<b>Anlatımda çekicilik ve hoşlukluk oldukça az</b>
		0	<b>Anlatım çekici ve hoş değil</b>
	6. Duygulandırıcılık	4	Anlatım oldukça duygulandırıcı
		3	Anlatım duygulandırıcı
		2	Anlatım çok fazla duygulandırıcı değil
		1	Anlatım çok az duygulandırıcı
		0	Anlatım duygulandırıcı değil
	7. Eğlendiricilik / İzlenebilirlik	4	Anlatım oldukça eğlendirici ve izlenebilir
		3	Anlatım eğlendirici ve izlenebilir
		2	Anlatım çok fazla eğlendirici ve izlenebilir değil
		1	Anlatım çok az eğlendirici ve izlenebilir
		0	Anlatım eğlendirici ve izlenebilir değil
<b>Organizasyon</b>	1. Girişin çekiciliği	4	Giriş çok çekici
		3	Giriş çekici
		2	Giriş çok fazla çekici değil
		1	Giriş çok az çekici
		0	Giriş çekici değil
	2. Detayların yerleştirilmesi	4	Detaylar başarılı bir şekilde yerleştirilmiş
		3	Detaylar yeterli bir şekilde yerleştirilmiş
		2	Detayların yerleştirilmesi çok fazla başarılı değil
		1	Detayların yerleştirilmesi çok az başarılı
		0	Detaylar yerleştirilmemiş
	3. Paragraflar arası ilişkilerin kurulması	4	Paragraflar arası ilişkilerin kurulması oldukça başarılı
		3	Paragraflar arası ilişkilerin kurulması yeterli
		2	Paragraflar arası ilişkilerin kurulması çok fazla yeterli değil
		1	Paragraflar arası ilişkilerin kurulması çok az yeterli
		0	Paragraflar arası ilişkilerin kurulmamış
4. Akıcılık / kolay takip edebilme	4	Organizasyon oldukça akıcı ve takip edilebilir	
	3	Organizasyon akıcı ve takip edilebilir	



		2	Organizasyon çok fazla akıcı ve takip edilebilir değil
		1	Organizasyon çok az akıcı ve takip edilebilir
		0	Organizasyon akıcı ve takip edilebilir değil
	5. Göndermelerin akışı bozmaması	4	Göndermeler akış kuvvetlenmiş
		3	Göndermeler akışı bozmamış
		2	Göndermeler akışı çok az bozmuş
		1	Göndermeler akışı çok fazla bozmuş
		0	Göndermeler akışı bozmuş
	6. Gerilim / heyecan yaratma	4	Gerilim ve heyecan yaratmada oldukça başarılı
		3	Gerilim ve heyecan yaratmış
		2	Çok fazla gerilim ve heyecan yaratmamış
		1	Çok az gerilim ve heyecan yaratmış
		0	Gerilim ve heyecan yaratmamış
	7. İlgi çekme	4	Organizasyon oldukça ilgi çekici
		3	Organizasyon ilgi çekici
		2	Organizasyon çok fazla ilgi çekici değil
		1	Organizasyon çok az ilgi çekici
		0	Organizasyon ilgi çekici değil
Cümlelerin Yapısı	1. İlginç kelimelerin kullanımı	4	Cümle içinde çok fazla ilginç kelimeler kullanmış
		3	Cümle içinde ilginç kelimeler kullanmış
		2	Cümle içinde çok fazla ilginç kelime kullanmamış
		1	Cümle içinde çok az ilginç kelime kullanmamış
		0	Cümle içinde ilginç kelime kullanmamış
	2. Farklı cümle yapılarını kullanma	4	Cümle içinde çok fazla farklı cümle yapılarını kullanmış.
		3	Cümle içinde farklı cümle yapılarını kullanmış.
		2	Cümle içinde farklı cümle yapılarını çok fazla kullanmamış.
		1	Cümle içinde farklı cümle yapılarını çok az kullanmış.
		0	Cümle içinde farklı cümle yapılarını kullanmamış.
	3. Kısa ve uygun anlatım	4	Cümle yapısı oldukça uygun, anlatmak istediğini kısa cümleler içinde ifade edebiliyor
		3	Cümle yapısı uygun, anlatmak istediğini kısa

			cümleler içinde ifade edebiliyor
		2	Cümle yapısı çok fazla uygun değil , anlatmak istediğini kısa cümleler içinde çok fazla ifade edemiyor.
		1	Cümle yapısı çok az uygun, anlatmak istediğini kısa cümleler içinde ifade edemiyor
		0	Cümle yapısı uygun değil, anlatmak istediğini kısa cümleler içinde ifade edemiyor.
<b>Kelime seçimi</b>	1.Doğru/güçlü eylem kelimelerinin kullanımı	4	Doğru ve güçlü eylem kelimelerini başarılı bir şekilde kullanıyor
		3	Doğru ve güçlü eylem kelimelerini bir şekilde kullanıyor
		2	Doğru ve güçlü eylem kelimelerini çok başarılı bir şekilde kullanmıyor
		1	Doğru ve güçlü eylem kelimelerini çok az kullanıyor
		0	Doğru ve güçlü eylem kelimelerini kullanmıyor
	2.Özgün isimlerin kullanılması	4	Özgün isimleri çok fazla kullanıyor
		3	Özgün isimleri kullanıyor
		2	Özgün isimleri çok fazla kullanmıyor
		1	Özgün isimleri çok az kullanıyor
		0	Özgün isimleri kullanmıyor
	3.Kelimeleri yeni anlamlarda kullanma	4	Kelimeleri yeni anlamlarında başarılı bir şekilde kullanıyor.
		3	Kelimeleri yeni anlamlarında.
		2	Kelimeleri yeni anlamlarında çok fazla kullanmıyor.
		1	Kelimeleri yeni anlamlarında çok az kullanıyor.
		0	Kelimeleri yeni anlamlarında kullanmıyor.
<b>Noktalama ve dilbilgisi</b>	1.Dil bilgisi kurallarına dikkat etme	4	Dil bilgisi kurallarına çok fazla dikkat etmiş
		3	Dil bilgisi kurallarına dikkat etmiş
		2	Dil bilgisi kurallarına çok fazla dikkat etmemiş
		1	Dil bilgisi kurallarına çok az dikkat etmiş
		0	Dil bilgisi kurallarına dikkat etmemiş.
	2.Paragrafları doğru kullanma	4	Paragrafları çok doğru bir şekilde kullanmış
		3	Paragrafları doğru kullanmış

		2	Paragrafları çok fazla doğru kullanmamış
		1	Paragrafları çok az doğru kullanmış
		0	Paragrafları doğru kullanmamış
	3. Noktalamaya dikkat etme	4	Noktalamaya çok fazla dikkat etmiş
		3	Noktalamaya dikkat etmiş
		2	Noktalamaya çok fazla dikkat etmemiş
		1	Noktalamaya çok az dikkat etmiş
		0	Noktalamaya dikkat etmemiş
	4. Okunaklı yazma	4	Okunaklı bir şekilde yazmış
		3	Okunaklı bir şekilde yazmış ancak bazı küçük hatalar var
		2	Çok fazla okunaklı bir şekilde yazmamış
		1	Yazdıkları çok az okunuyor
		0	Yazdıkları okunmuyor
	5. Sayfa sınırlarına uyma	4	Sayfa sınırlarına uymuş
		3	Sayfa sınırlarına uymuş ancak bazı küçük hataları var
		2	Sayfa sınırlarına çok fazla uymamış
		1	Sayfa sınırlarına çok az uymuş
		0	Sayfa sınırlarına uymamış
	6. Sayfa düzeni	4	Sayfa düzenine çok fazla dikkat etmiş
		3	Sayfa düzenine dikkat etmiş
2		Sayfa düzenine çok fazla dikkat etmemiş	
1		Sayfa düzenine çok az dikkat etmiş	
0		Sayfa düzenine dikkat etmemiş	



**Eleştirel Düşünme Ölçeği**

Öğrenci Kitabı

**İlköğretim 4. Sınıf  
Eleştirel Düşünme  
Becerisi Ölçeği**

Ocak 2007

**Bu teste vereceğiniz cevaplar bizim için çok önemli!**



Soruların birden fazla cevabı bulunmaktadır. Bu kitapçığı cevaplamak için 60 dakikanız bulunmaktadır.



***Gösterdiğiniz çaba için  
şimdiden teşekkür ederiz***

# 1. Soru



## TASA KUŞU

Ülkenin birinde Sülün Kız adlı bir kız varmış. Sülün Kız kimseyi rahatsız etmez, kimseyi incitmezmiş. Günün birinde, babasını kaybedince Sülün Kız'ı bir korku salmış:

Ne bir dağda yağmurumuz ne de bir bağda yaprağımız var, diye günlerce düşünmüş.

Anası, Sülün Kız'ın bu durumunu görünce:

-A kızım demiş. Niye kara kara düşünüyorsun? Ben çuval dokurum, sen de gergef işlersin, gül gibi geçip gideriz.

Bu söz üstüne Sülün Kız'ın korkusu gitmiş. Ana, kız çalışmaya başlamışlar. Biriktirdikleriyle dağın üstünde bir bağ almışlar. Ama yine Sülün Kız'ın yüreğine korku düşmüş.

Ya bağımızı sel alırsa, yel alırsa: Bütün emeğimiz suya gider. Yorulduğumuz yanımıza kar kalır, diye düşünmüş.

Anası, Sülün Kız'ın korkusunu yüzünden anlamış:

-Yapma kızım, etme kızım! Yağmur yağmadan sele gitme. Ağzını hayra aç ki hayır gelsin. Yoksa başını deriden kurtaramazsın, demiş.

Sülün Kız, bu korkuyu da yüreğinden atmış. Tekrar çalışmaya başlamışlar. Anası kızına öğütlerde bulunmuş. Çok diller dökmüş. Fakat Sülün Kız korkusunu, tatasını bir türlü yenememiş.

Tasa Kuşu da Sülün Kız'ı gözlüyormuş. Kaşla göz arasında onu kanatları arasına alırmış.

Sülün Kız, gözünü açıp bakmış ki eşi benzeri olmayan bir bahçe!... bir yanda kuşlar cıvıldıyor, bir yanda oluk oluk sular akıyormuş.

Sülün Kız:

Ah, bin gözüm, bin kulağım olsa da bin bir kuş sesini dinlesem! Demiş. Tasa çekmeye başlamış. Sen misin yok yere tasaya düşen!...O anda bütün kuşlar susmuş. O zaman Tasa Kuşu yaprakların arasından seslenmiş ona:

- Avare kız! Tasa dediğin şey öyle olmaz, demiş.

Sülün Kız, bu duruma çok üzülmüş. Kimin yanına gittiyse kimse onunla konuşmamış. Sülün Kız'ın yüreğine öyle bir ateş düşmüş ki yanıp kül olmaya başlamış. Aman yaman derken kendine gelmiş.

Ah, anamın aşım tuzlu tuzlu yeseydim! Ya evde otursaydım ya da bağda çalışsaydım. Fazlasını niçin istiyorsun? Diye kendi kendine soruyormuş.

Derken bir de döntüp bakmış Tasa Kuşu, ağaçların arasından kanat vura vura geçip gidiyor. O zaman Sülün Kız'ın yüreğine su serpilmiş, rahat bir nefes almış. Ooh! Demiş. Oh deyince ak saçlı bir dede ortaya çıkmış:

- Dile benden ne dilerse!... Güler yüz mü istersin, yoksa tatlı dil mi?... diye sormuş.

Sülün Kız:

Güler yüz de isterim tatlı dil de... Hepsinden önce anamı isterim, demiş.

Ak saçlı dede:

Yum gözünü, demiş Sülün Kız'a Sonra:

Aç gözünü, demiş.

Sülün Kız gözünü açmış. Bir de ne görsün?... Anası, yanında belirivermiş. Sülün Kız'ın güldükçe yanaklarında güller açıyormuş. Yanağında bülbüller şakıyormuş. Bundan sonra Tasa Kuşu gelip de Sülün Kız'ın dalına konabilir mi?

O günden sonra ana kız, güler yüz ve tatlı dil ile günlerini gün etmişler.

Eflatun Cem GÜNEY  
Masallar

1. Metinde koyu yazılmış cümleleri okuyunuz. Metnin resmi ve koyu cümlelerinden hareketle metnin konusu ile ilgili tahminlerinizi yazınız(Tahmin etme).

Metinde neler anlatılıyor olabilir?

Metinde neler anlatılmış?

2. Metnin ana düşüncesini kendi cümlelerinizle açıklayınız?(**Ana düşünce, analiz**)

3. Metnin yardımcı düşüncelerini yazınız?(**Gerekçeler ve Kanıtlar, Analiz**)

4. Metindeki ana ve yardımcı karakterleri yazınız(**Analiz**).

5. Metin içindeki Sülün Kız'ın yanlış düşüncelerini yazınız? (**Doğru olmayan mantıklı düşünceyi belirleme**)



5

7. Sülün Kız'ın korkusu anlamak için sizce metinde daha farklı ne gibi bilgilerin olması uygun olurdu?(**İlave bilgi**)

8. Sülün Kız'ın sürekli tasa çekmesini önlemek için siz de gözüm yolları öneriniz.(**Sentez, değerlendirme, öz düzenleme**)

9. Sülün Kız'ın tasa çekmesinin nedenleri neler olabilir? Açıklayınız?  
(**Açıklama 5.1**)

11. Sülün Kız'ın metnin başındaki duyguları ile metnin sonundaki duyguları arasında fark var mıdır? Nedenleri ile birlikte açıklayın(**Açıklama 5.1**).

5

## 2. Soru

### BAŞARI

*Büyük iş adamı Sakıp Sabancı, " Başarı Şimdi Aslanın Ağzında" adlı kitabında "başarı" kavramını şöyle tanımlamaktadır: "Ben bir iş adamıyım. Benim için başarı, işimdir. Ressam için başarı, tablosunun ünlü bir müze tarafından satın alınmasıdır. Müzisyen için başarı, eserinin ünlü*

*Lütfen, yukarıdaki metindeki verilen bilgileri kullanarak aşağıdaki soruları cevaplayın.*

1. İleride hangi mesleğe sahip olmak istediğinizi belirtiniz ve bu meslekte başarılı olmak için ulaşmanız gereken nokta ne olmalıdır?(Açıklama, 5.1)

2. Yukarıda verilen Sabancı'nın başarı ile ilgili görüşlerine katılıp katılmadığınızı ifade ediniz. (Açıklama 5.2)

a. Katılıyorsanız, bu görüşleri destekleyen fikirlerinizi örnek ifade ediniz,

b. Katılmıyorsanız, bu görüşleri çürütecek fikirlerinizi örnek vererek ifade ediniz.

3. Başarılı olmayı çok istediğiniz bir konu belirleyip, başarıya ulaşmada izleyeceğiniz basamakları sıralayınız(Açıklama5.1)

Başarılı olmak istediğiniz konu: .....

Başarıya ulaşmak için izleyeceğiniz adımlar

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

### 3. Soru

#### Atatürk Her Güçlüğü Yendi

Kurtuluş Savaşı öncesinde yurdumuz düşmanlar tarafından işgal edildi. Ordularımız dağıtıldı, silahları ellerinden alındı. Ülkemiz bakımsız, ulusumuz bakımsız kaldı.

Önder Atatürk bu güçlükler karşısında düşmanları

← yurdumuzdan atmaya karar verdi.

Atatürk'e dediler ki:

- Ordu yok. Düşmanla nasıl savaşabiliriz?

Atatürk hemen cevap verdi:

-Kurulur.

- İyi ama asker lazım, para lazım.

- Bulunur.

- Diyelim ki parayı bulduk. Düşmanlarımız güçlü hem de pek çok.

- Yenilir, dedi.

Atatürk bütün bu güçlükler karşısında yılmadı. Ümitsizliğe kapılmadı. Ulusuna güvendi.

Ulusuyla el ele vererek milli birlik ve beraberliği sağladı. Ulusumuzun dayanışma gücüne güvenerek Kurtuluş Savaşı'nı başlattı. Yurdumuzu düşmanlardan kurtardı. Cumhuriyeti kurdu. Kadın erkek eşitliğini sağladı.

Atatürk, düşündüklerinin hepsini planlı bir şekilde yaptı. Her güçlüğü yenerek düşündüklerini gerçekleştirdi. O eşsiz bir önderdi.

**Fatih Rıfkı ATAY**  
**Babanız Atatürk**

1. Okuduğunuz metnin ana fikrini kendi cümlelerinizle ifade ediniz. (yorumlama1.2)

2. Metnin yardımcı fikirlerini yazın( analiz2.1)

## 4. Soru

## Faciadan Ucuz Kurtulduk

Endonazy'a'nın Sumatra Adası'na tatil yapmak için \_\_\_\_\_giden Pınar Görücüoğlu yaşadıklarını Anadolu Ajansı muhabirine şöyle anlattı:

" Otelin sahilinde güneşleniyordum. Yanımda aile dostumuz İtalyan çift vardı. Yedi yaşındaki oğlum Yusuf da İtalyan ailenin çocuklarıyla denizdeydi.

Dalgalar önce beni ıslatmaya başladı. Bu olay ağır ağır devam ederken denizin sularının çekildiğini gördüm. Balıklar can çekişiyordu. İtalyan dostum adalarda böyle şeylerin olabileceğini söyledi ama ben ikna olmadım. Hayretler içindeyim. Bir dakika sonra denizin içinde bir çukur açıldı, o çekilen sular, apartman boyunda dev dalgalar ve hortum şekline döndü. Sahildeki herkes çılgınlık atarak dağa doğru koştu. Arkama dönüp baktığımda o dev gibi dalgalar sahildeki her şeyi yutuyordu. Yüzlerce yat ve tesisi yutan dalgalar geriye çekildiğinde arkada hiçbir şey bırakmamıştı.

Oğlum Yusuf'u İngilizler kurtarmış. Yusuf çok su yutmuş. Büyük bir faciadan çok ucuz kurtulduk. Geldiğimde buraya yalancı cennet demiştim. Şu anda tam bir harabe durumunda."

**Milliyet**  
(Kısaltılmıştır )

3. Aşağıdaki metni okuyunuz ve metin içinde geçen olayları sıralayınız (yorumlama, sıralama)



**5. Soru**

**Yarıyıl Testi**

Siz ve arkadaşlarınız iki haftalık yarı yıl tatilini geçirmek için büyükbaşınızın gül kenarında ki kulübesine gitmeye karar verdiniz. Büyükbaşınız size kulübe de ısınmak için yeterli bilimsel güçlük eden bulunsodğuna bununla birlikte dökme demirden yapılmış bir kazanına tenceresi, tuz ve karabiberin mevcut olduğuna; osea yiyecek bulunsodğuna söyledi. Büyükbaş, kulübede iki yatağın, yeterince battaniye ve dolu bir tüp gazın da bulunduğuna söyledi.

Bu anda kulübede kalacağınız süre içerisinde ne gibi ihtiyaçlarınız olacağına karar vermeniz gerekecek. Bu noktada unutmayınız gereken kulübenin yakarlarında herhangi bir maddesi olmadığı ve hava sıcaklığının bu süre içerisinde -30 derece civarında oynayacağıdır. Kulübenin bulunduğu alan ise ırsızlık ve karlar altındadır.

Büyükbaşınız sizi kulübeye en yakın olan yol kenarında bırakacak ve siz yanındaki eşyalarınız ile birlikte kulübeye ulaşmak için yaklaşık 10 km yürümek zorunda

... ..	... ..	... ..	... ..	... ..
... ..	... ..	... ..	... ..	... ..
... ..	... ..	... ..	... ..	... ..
... ..	... ..	... ..	... ..	... ..

Açıklayınız. Değerlendirme 3.1)

2. İlk üç içine soktuğunuz maddelere neden en önemliler arasına koydunuz. Açıklayınız. (Açıklama 5.1)

3. Yukarıdaki listede olmayan 5 seçenek daha seçme şansınız olsaydı neler seçerdiniz. Bunları niçin seçtiğinizi açıklayınız. (Öz düzenleme 6.1)

9



## 6. Soru

## KİTAP HIRSIZLIĞI



\_\_\_\_\_ Sınıfınızda bir arkadaşınızın kitabı çalındı. Siz de bu olaya şahit oldunuz ve kimin kitabı çaldığını biliyorsunuz. Bu hırsızlık olayının sonucunda sınıf öğretmeniniz bu işin kimin yaptığı ortaya çıkana dek sınıf gezisini iptal etti. Kitabı çalan kişi sizin olayı gördüğünüzü biliyor ve sizi "konuşmazsan senin için iyi olur" diye uyardı. Verilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki soruları cevaplayınız. (Sonuç çıkarma 4.2 -Öz düzenleme 6.2)

1. Bu durum ile baş edebilmek için sergileyeceğiniz olası davranışlar nelerdir?	Bu olay karşısındaki davranışlarınızın olası sonuçları neler olabilir?
Yapacağınız davranış	Bu davranışın sonucunda ne ya da neler olabilir?
Yapacağınız davranış	Bu davranışın sonucunda ne ya da neler olabilir?
Yapacağınız davranış	Bu davranışın sonucunda ne ya da neler olabilir?
d)Yapacağınız davranış	Bu davranışın sonucunda ne ya da neler olabilir?
e)Yapacağınız davranış	Bu davranışın sonucunda ne ya da neler olabilir?

2. Yukarıda yazdığınız davranışlardan size en uygun olanını seçin ve bu davranışı seçmenizin nedenlerini yazın.



**TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TEST\_ (TYDT)**  
**“SÖZEL A” FORMU**

**Etkinlik 1-3 Soru Sor ve Tahmin Et**

Sizden istenilen ilk üç etkinlik aşağıdaki resme dayalı olacaktır. Bu etkinlikler size bilmediğiniz olaylara ilişkin sorular sormada ve meydana gelen olayların olası neden ve sonuçları üzerinde tahmin yürütmede ne kadar başarılı olduğunuzu görme sansı verecektir. Resme bakınız. Neler oluyor? Olaylar hakkında ne söyleyebilirsiniz? Ne olup bittiğini anlamak, nedenlerini ve sonucun ne olacağını tahmin etmek için neleri bilmeniz gerek?





### **Etkinlik 1- Soru Sorma**

Bu sayfaya ilk sayfadaki resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Neler olup bittiğinden emin olmak için gereken bütün soruları sorunuz. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız. İsteddiğiniz kadar süreyle resme bakmaya devam edebilirsiniz.

**Etkinlik 2- Nedenleri Tahmin Etme**

Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durum hakkında mümkün olduğu kadar çok neden sıralayın. Resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanabilirsiniz. Yapabileceğiniz kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

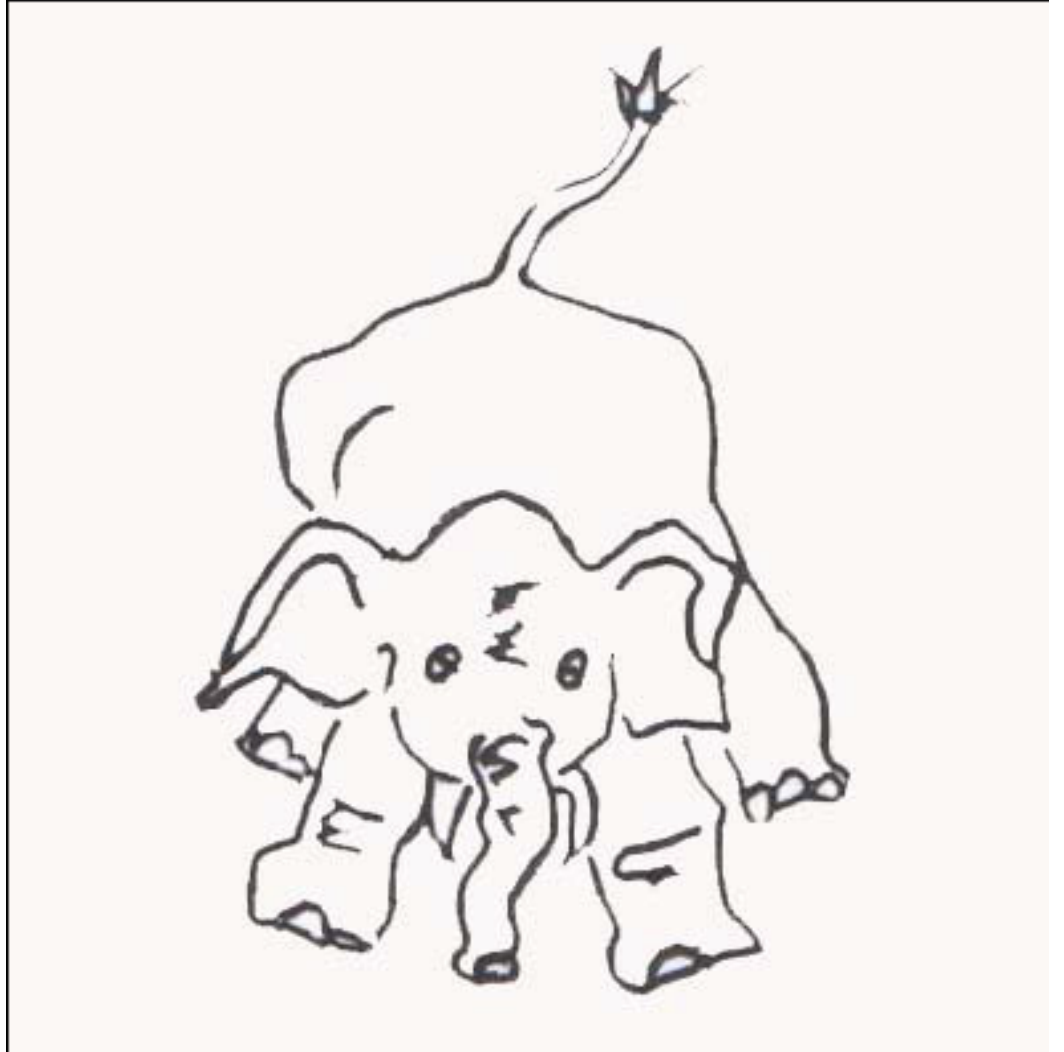
**Etkinlik 3- Sonuçları Tahmin Etme**

Aşağıdaki boşluğa, ilk sayfadaki resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralayın. Hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları kullanabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz. Tahmin etmekten korkmayınız.

#### Etkinlik 4- Ürün Geliştirme

Aşağıda, birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 15 cm. boyunda, 200 gr. Ağırlığında bir fil resmi görmektesiniz. Bu resmin altındaki boşluğa ve sonraki sayfaya, çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak fili değiştirecek en zeki, en ilginç ve alışılmamış yapılabilecek değişiklikleri listeleyin.

Değişikliklerin kaç mal olabileceğini düşünmeyin. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha eğlenceli kılacağını düşünün.



### **Etkinlik 5- Alışılmamış Kullanımlar**

Çoğu insanlar karton kutuları kaldırıp bir kenara atarlar. Aslında onların binlerce ilginç kullanım alanları vardır. Aşağıdaki boşluğa düşünebildiğiniz kadar çok, ilginç ve alışılmamış kullanım biçimlerini listeleyiniz. Kendinizi herhangi bir boyuttaki kutu ile; gördüğünüz ya da duyduğunuz kullanım biçimleri ile sınırlandırmayınız. İstedığınız sayıda kutu kullanabilirsiniz. Yapabildiğiniz kadar çok yeni kullanım biçimleri üzerinde düşününüz.

**Etkinlik 6- Alışılmamış Sorular**

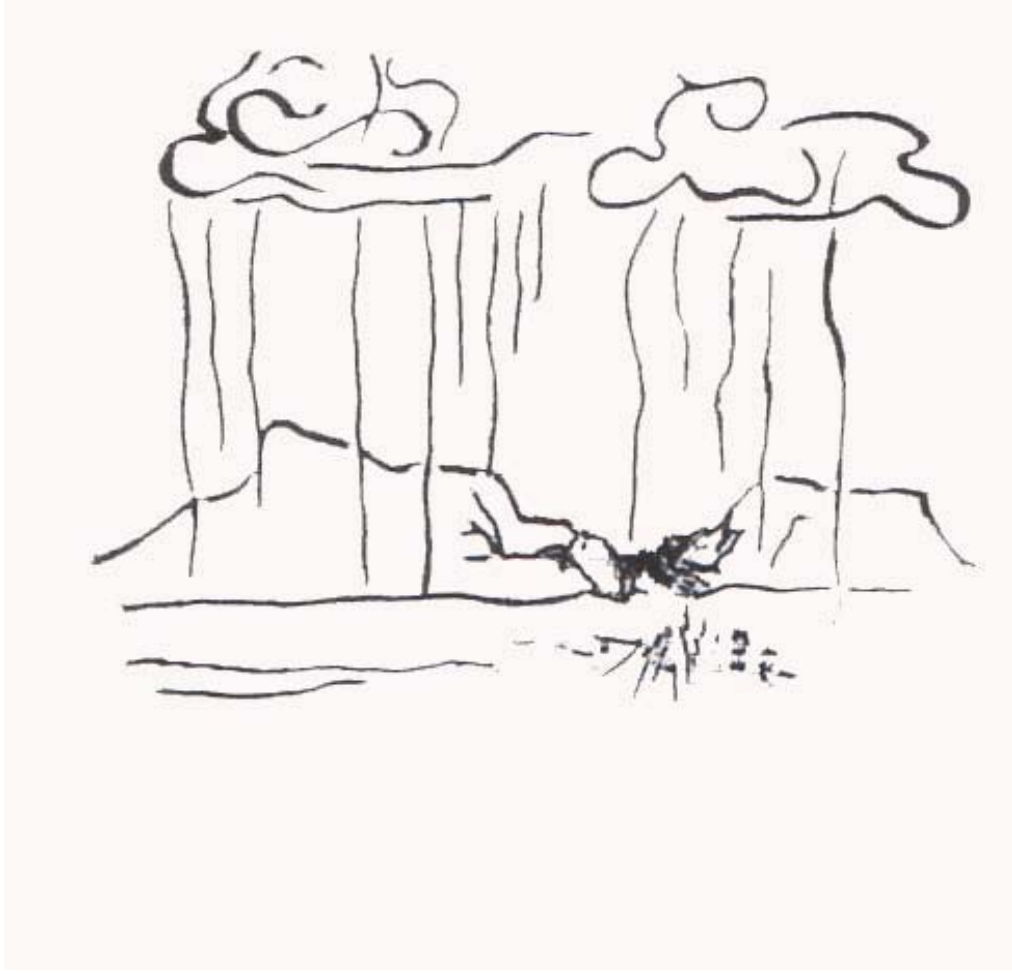
Bu bölümde karton kutulara ilişkin sorabildiğiniz kadar çok soru soracaksınız. Bu sorular başkalarının merak ve ilgisini çekebilecek ve farklı yanıtlar getirebilecek türden olmalıdır. Kutulara ilişkin genelde insanların üzerinde düşünmedikleri, alışılmamış sorular üzerinde düşünmeye çalışın.

### **Etkinlik 7- Sadece Düşünün ve Varsayın**

Burada size belki olması hiçbir zaman mümkün olmayan bir durum verilecektir. Sadece ne olup bittiği hakkında varsayımlarda bulunacaksınız. Bu size, eğer bu hayali durum gerçekleşseydi, bunun sonucu gerçekleşecek olan diğer olaylar üzerinde düşünme ve imgelemenizi kullanma sansı verecektir.

Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum gerçekleşti. O zaman bu olay sonucu ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Başka bir deyişle, sonuç ne olacaktır? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

Hayali durum (imkansız durum): Sadece varsayın ki, bulutların kendilerini yeryüzüne bağlayan, aşağı doğru sarkan ipleri var. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçlar doğabilir? Düşünce ve tahminlerinizi resmin altına ve sonraki sayfaya sıralayınız.



[Giriş](#)

[Bölümü.doc](#)