

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ**

**AKTİF ÖĞRENMENİN OKUDUĞUNU ANLAMA,  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE SINIF İÇİ ETKİLEŞİM  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Canan KOÇ**

**İzmir  
2007**

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ**

**AKTİF ÖĞRENMENİN OKUDUĞUNU ANLAMA,  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE SINIF İÇİ ETKİLEŞİM  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Canan KOÇ**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ**

**İzmir  
2007**

## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27 Aralık 2007

Canan KOÇ

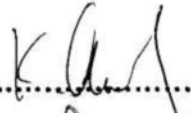
## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

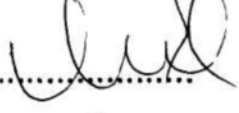
İşbu çalışma, jürimiz tarafından .....


..... Eğitim Bilimleri ..... Anabilim Dalı

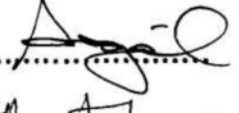
..... Eğitim Programları ve Çeşitimi ..... Bilim Dalında


DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Kamile ACIKGÖZ 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIR 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN 

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..27/12/2007

Prof. Dr. Sedef GİDENER  
Enstitü Müdürü

**T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ  
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU**

**Tez No:**

**Konu Kodu:**

**Üniv. Kodu:**

**\*Not: Bu bölüm tez merkezi tarafından doldurulacaktır.**

**Tezin Yazarının**

**Soyadı:**KOÇ

**Adı:** Canan

**Tezin Türkçe Adı:** Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri

**Tezin İngilizce Adı:** “The Effects of Active Learning on Reading Comprehension, Critical Thinking and Classroom Interaction”

**Tezin Konu Başlığı:** Eğitim ve Öğretim

**Tezin Yapıldığı**

**Üniversite:** Dokuz Eylül

**Enstitü:** Eğitim Bilimleri

**Yılı:** 2007

**Anabilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

**Programı:** Eğitim Programları ve Öğretim

**Tezin Türü:**

**Doktora:** X

**Dil:** Türkçe

**Sayfa Sayısı:** 276

**Referans Sayısı:** 173

**Tez Danışmanının**

**Unvanı:** Yrd. Doç. Dr.

**Adı:** Vesile

**Soyadı:** YILDIZ

**Türkçe Dizin Terimleri:**

Aktif Öğrenme  
Okuduğunu Anlama  
Eleştirel Düşünme  
Sınıf İçi Etkileşim

**İngilizce Dizin Terimleri:**

Active Learning  
Reading Comprehension  
Critical Thinking  
Classroom Interaction

27. 12. 2007

## ÖNSÖZ

Yaşamımın oldukça zor bir döneminde gerçekleştirmiş olduğum bu çalışma, benim için bir doktora tezinin ötesinde bir anlama ve değere sahip. Bir köy ilkokulunda başlayan öğretmenlik yaşamımda, “Nasıl daha iyi bir öğretmen olabilirim?” sorusunu yanıtlamaya çalıştım hep kendi kendime. Bu soru beni eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitime yöneltti.

Yüksek lisans tezimde bir aktif öğrenme yöntemi olan işbirlikli öğrenme üzerine bir çalışma yürüttüm ve okuttuğum sınıflarda da aktif öğrenmeyi uygulamaya çalıştım. İki yıl boyunca işbirlikli öğrenmeyi uyguladığım bir sınıfta, öğrencilerimin yaşattıkları mutluluk, aktif öğrenmenin yararlarına ilişkin tüm okuduklarımların kanıtıydı sanki. Henüz dördüncü sınıfta olan, yaşlarının üstünde bir dayanışma, anlayış ve empati örneği gösteren öğrencilerim, bir sınıf arkadaşlarının yaşadığı önemli bir sorunu, öğrendikleri problem çözme ve işbirliği becerilerini işe koşarak çözmüşlerdi ve bana öğretmen olarak yalnızca gerçekleştirilenleri izlemek kalmıştı. Yaşadığım bu güzel deneyim, aktif öğrenmeye daha fazla emek vermem gerektiği düşüncesini uyandırdı ve doktora tezimin konusunun belirlenmesinde önemli bir etken oldu.

Bu araştırma birçok insanın değerli katkıları ve destekleriyle gerçekleşti. Çalışmakta olduğum Şht. Astsb. Ümit Başaran İlköğretim Okulu Müdürü Savaş Doğrusöz’ün lisansüstü eğitimime devam edebilmem için sergilediği destekleyici tutumunu asla unutmayacağım. Değerli müdür yardımcıları arkadaşlarım da hep yanımda olduklarını hissettirdiler. Çalışmanın deneysel bölümünün yürütülmesi sırasında, sınıf öğretmeni olduğum sınıfın sorumluluğunu benimle paylaşan meslektaşlarım Nazmiye Aslan’a, Hüseyin Özdemir’e çok teşekkür ederim. Okulumuzun İngilizce öğretmeni Ümmühan Namal ve Türkçe öğretmeni Önder Altıok yardımlarını hiç esirgemediler.

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi’nin puanlanmasında bana zaman ayıran sevgili arkadaşım Ömüray Aydemir’e, yardımlarından dolayı

arkadaşım Necla Şahin Fırat'a, tezin istatistiksel çözümlerinde büyük katkıları olan Yrd. Doç. Dr. Yaşar Yavuz'a, Dr. Murat Ellez'e ve Dr. Halil Yurdugül'e, değerli eleştirilerinden dolayı hocam Yrd. Doç. Dr. Halim Akgöl'e çok teşekkür ederim. Tez izleme jürisi üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen'e yapıcı eleştirilerinden ve desteğinden dolayı teşekkür ederim. Aktif öğrenmeyle tanışmamda, aktif öğrenmeyi sevmemde ve bu alanda yetişmemde büyük emeği olan, zor dönemlerimde başardığımı ve başaracağımı sık sık dile getirerek beni güdüleyen, destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz'e sonsuz teşekkürler.

Tez konumun belirlenmesinden tezin bitimine kadar, araştırmanın her aşamasında rehberliğini, sabrını ve desteğini esirgemeyen, yetişmemde büyük katkısı olan sevgili danışmanım Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız'a çok teşekkür ederim.

Annemin maddi ve manevi desteği olmasaydı, sevgili oğullarım Birtan Eren ve Özgün Ekin bu kadar büyük olgunluk, anlayış ve özveri göstermeseydiler, bu çalışmayı tamamlamam mümkün olmazdı. Sevgili anneme ve varlıklarıyla bana mutluluk ve yaşama sevinci veren sevgili oğullarıma teşekkür ederim.

Bu araştırmanın alana yararlı olmasını diliyorum.

Canan KOÇ

## İÇİNDEKİLER

Yemin Metni.....	i
Tutanak.....	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu .....	iii
Önsöz.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablo Listesi.....	xii
Şekil Listesi.....	xvi
Özet.....	xvii
Abstract.....	xviii
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu.....	1
Aktif Öğrenme.....	2
Aktif ve Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklılıklar.....	6
Özdüzenleme.....	8
Sosyal- Bilişsel Özdüzenleme Modeli.....	11
Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	13
Öğretimsel İşler .....	15
Aktif Öğrenme Teknikleri ve İşleri.....	18
Birlikte Öğrenme.....	18
Tereyağ-Ekmek.....	20
Sandviç.....	20
Öğretimsel İşler.....	21
Okuduğunu Anlama.....	24
Okuma Becerileri.....	28
Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	30
Eleştirel Düşünme ve Okuduğunu Anlama.....	32
Eleştirel Düşünme.....	35
Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	40
Paul’ün Eleştirel Düşünme Modeli.....	40



Eleştirel Düşünmenin Evrensel Entelektüel Ölçütleri.....	42
Açıklık.....	42
Doğruluk.....	42
Tamlık.....	43
Önemlilik.....	43
Derinlik.....	43
Genişlik.....	44
Mantık.....	44
Eleştirel Düşünen Özellikleri.....	44
Entelektüel Alçakgönüllülük: Bilgisizliğin Farkında Olma.....	45
Entelektüel Merak.....	46
Sistematiklik.....	46
Gerçeği Arama.....	46
Entelektüel Cesaret.....	47
Entelektüel Empati.....	48
Entelektüel Dürüstlük.....	48
Entelektüel Sebat (Direşme).....	49
Düşünmeye Güven.....	49
Entelektüel Otonomi.....	51
Eleştirel Düşünme Becerileri.....	52
Düşünme Öğelerinin İlişkisi.....	56
Eleştirel Düşünme Önündeki Engeller.....	58
Benmerkezci (Egosentrik) Düşünme.....	58
Sosyomerkezci(Sosyosentrik) Düşünme.....	59
Ego Savunmaları.....	61
Öz-yarar Eğilimleri.....	63
Beklentilerin ve Şemaların Rolü.....	64
Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	65
Eleştirel Düşünme Öğretiminin Gerekliliği.....	65
Eleştirel Düşünme Öğretimi Yaklaşımları.....	68
Sınıf ve Okul Çevresi.....	70
Öğretmenin Rolü.....	71

Eleştirel Düşünme ve Öğretim Yöntemleri.....	72
Sokratik Soru Sorma.....	72
Model Olma.....	74
Rol Yapma ve Karşıt Görüşleri Yeniden Yapılandırma.....	74
Deneyimlerin Analizi.....	75
İşbirlikli Öğrenme.....	75
Eleştirel Düşünme Eğilimleri.....	76
Eleştirel Düşünme ve Cinsiyet.....	77
Sınıf İçi Etkileşim.....	78
Öğrenme Sürecinde Etkileşimin Önemi.....	78
Akran Etkileşiminin Yararları.....	79
Açıklama Becerilerinin Öğretimi.....	85
Karşılıklı Sorgulama.....	86
Anlamayı İzleme.....	86
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	87
Problem Cümlesi.....	91
Alt Problemler.....	91
Tanımlar.....	92
Sınırlılıklar .....	92
Sayıtlar.....	93
Kısaltmalar.....	93
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>94</b>
Aktif Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	94
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....	94
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	108
Eleştirel Düşünme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	124
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....	125
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	136
Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	145
Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar.....	146
Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	160

BÖLÜM IIIYÖNTEM.....	171
Katılımcılar.....	171
Veri Toplama Araçları.....	171
Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi.....	172
Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi.....	175
Testin Özellikleri.....	176
Testin Kullanımı.....	176
Testin Uygulanması.....	177
Testin Derecelendirilmesi.....	177
Geçerlik.....	178
Güvenirlilik.....	178
Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin Türkçe'ye	
Uyarlama Çalışması.....	178
Ses Kayıtları.....	179
Deney Deseni.....	180
İşlem Yolu.....	181
Denel İşlemler.....	182
Deney Grubu.....	182
Kontrol Grubu.....	183
Veri Çözümleme Teknikleri.....	183
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM.....	184
Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin	
Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri.....	185
Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu	
Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet.....	186
Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Eleştirel	
Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri.....	189
Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Eleştirel	
Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet.....	191
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Okuduğunu Anlama Başarıları	
Arasındaki İlişki.....	194

Öğrencilerin Aktif Öğrenme Gruplarındaki Etkileşimi.....	194
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	196
Sonuç ve Tartışma.....	196
Öneriler.....	204
KAYNAKÇA.....	207
EKLER.....	227

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1	Öğrenenler ya da Öğretmenler Tarafından Alınan Karar Örnekleri	3
Tablo 1.2	Aktif ve Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklar.....	6
Tablo 1.3	Aktif Öğrenmenin Koşulları.....	8
Tablo 1.4	Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Özdüzenleme Süreçleri.....	10
Tablo 1.5	Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	13
Tablo 1.6	Eleştirel Düşünme Tanımları.....	38
Tablo 1.7	Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gruplandığı Temel Yapılar.....	53
Tablo 1.8	Eleştirel Düşünme ve Bloom Taksonomisi.....	54
Tablo 1.9	Düşünmenin Unsurlarına Dönük Sorular.....	57
Tablo 1.10	Benmerkezci Zihnin ve Benmerkezci Olmayan Zihnin Özellikleri	59
Tablo 3.1	Araştırma Katılımcılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	171
Tablo 3.2	Deney Deseni.....	180
Tablo 3.3	Deney Grubunda Yer Alan Öğrencileri Yetiştirme Programı.....	181
Tablo 3.4	Uygulama Boyunca İşlenen Okuma Parçalarının Ders Sürelerine Dağılımı.....	183
Tablo 4.1	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	184
Tablo 4.2	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	185
Tablo 4.3	Aktif Öğrenme Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	185
Tablo 4.4	Geleneksel Öğretim Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	186
Tablo 4.5	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	187

Tablo 4.6	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	187
Tablo 4.7	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	188
Tablo 4.8	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	188
Tablo 4.9	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları .....	189
Tablo 4.10	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	189
Tablo 4.11	Aktif Öğrenme Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	190
Tablo 4.12	Geleneksel Öğretim Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	190
Tablo 4.13	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma .....	191
Tablo 4.14	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	192
Tablo 4.15	Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	192

Tablo 4.16 Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	193
Tablo 4.17 Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre <i>Scheffé</i> Testi Sonuçları.....	193
Tablo 4.18 Son Ölçümlere Göre Okuduğunu Anlama ile Eleştirel Düşünme Becerileri Korelasyonu.....	194
Tablo 4.19 Aktif Öğrenme Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşmalarının Frekans ve Yüzdeleri.....	195

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1.1	Aktif Öğrenme Modeli.....	4
Şekil 1.2	Sosyal-Bilişsel Özdüzenleme Modeli.....	11
Şekil 1.3	Paul'un Eleştirel Düşünme Modeli.....	41



## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerini, okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki sekizinci sınıfında yürütülen deneysel çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Uygulama 13 hafta sürmüştür.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi ve ses kayıtları ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma,  $t$  Testi, Korelasyon, Varyans Çözümlemesi ve Scheffé Testi kullanılmıştır. Ses kayıtları ise, kodlanıp kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre farklılık göstermezken, eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aktif öğrenme gruplarında, öğrencilerin soruları yanıtlama/açıklama, grup yönetme/öğretmen rolü, soruları sesli okuma, grup çalışmasına/işe katma ve tamamlama davranışlarını, belirlenen diğer kategorilere göre daha sık gösterdikleri görülmüştür.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of active learning and traditional teaching methods on reading comprehension, critical thinking skills and classroom interaction, and to determine the relationship between reading comprehension and critical thinking skills.

The method of the research study included pre-tests and post-tests with an experimental and control group, and the study took place in two different eight grades of a middle socio-economic status school in the second semester of 2005-2006 academic year. While active learning methods and instructional tasks were used in experimental group, traditional teaching methods were used in control group for 13 weeks.

Data of the research were gathered by a reading comprehension test developed by the researcher, Ennis- Weir Critical Thinking Essay Test adapted into Turkish by the researcher, and audio recordings.

Mean, Standard Deviation, *t* Test, Analysis of Variance, Scheffé Test, and Correlation methods were used in the analysis of quantitative data whereas audio recordings were analysed after being coded and categorised by the researcher.

The research results indicate that active learning methods are more effective than traditional teaching methods on reading comprehension and critical thinking skills. A medium correlation has been found between reading comprehension and critical thinking skills. Reading comprehension skills did not show a difference in terms of gender; however, critical thinking skills were determined to show a significant difference in terms of gender. The active learning groups were found to employ answering the questions/explaining, leading the group/role of the instructor, reading the questions aloud, joining the group work/work and completion behaviours more frequently than the other specified categories.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar ve sınırlılıklar açıklanmaktadır.

### **Problem Durumu**

Her çağda, insan yetiştirme, toplumların önemseydiği bir sorun olmuştur. Toplumlarda yaşanan değişimler ile insan yetiştirme süreci arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Çünkü değişimler, eğitimin hem ürünüdür, hem de eğitimin geliştirilmesini gerekli kılan önemli bir etkidir. Çok hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızda, karmaşıklaşan yaşam koşullarına ve bu hızlı değişim sürecine ayak uydurabilecek, sorunlarla baş edebilecek, sosyal yaşamda etkili bir biçimde yerini alabilecek bireylerin yetiştirilmesi, tüm ülkelerin eğitim sistemlerinin çözmeye çalıştığı bir problem durumu haline gelmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik arayışlar, öğrenme öğretme sürecine ve bu sürecin temel unsuru olan öğrenciye bakış açısının değişmesini sağlamıştır. Öğrenenin pasif alıcı konumunu benimseyen eski öğrenme anlayışının yerini, öğrencinin öğrenme sürecine ve bu süreçte geçirdiği zihinsel etkinliklere dikkat çekerek öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğunu, bilgiyi kendine özgü yollarla yapılandırdığını vurgulayan öğrenme anlayışı almıştır. Aktif öğrenme öğrenmeye ilişkin bu anlayışın ürünü ve öğrenme öğretme süreçlerine yansımadır.

Yaşam boyu öğrenen olma, çağımızın etkili insan özelliğidir. Okuma, okuduğunu anlama ve doğru düşünme ise bu özelliğin gerekli koşullarındandır. Okuduğunu anlama ve doğru düşünme, insanın sahip olduğu tıpkı diğer beceriler ve özellikler gibi öğrenilen bir beceridir. İnsan yaşamının her boyutunu etkileyen ve uygun ortamlarla gelişebilen bu iki önemli beceri, günümüzde önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Aşağıda aktif öğrenme, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim konuları ele alınmaktadır.

## **Aktif Öğrenme**

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002)

Bonwell ve Eison'a göre aktif öğrenme, öğrencilerin bir şeyleri yapmalarını ve ne yaptıkları hakkında düşüncelerini gerektirmektedir (Akt. Auster ve Wylie, 2006). Bonwell ve Eison, aktif öğrenmenin bazı özelliklerini şöyle vurgulamaktadırlar: Öğrenciler dinlemeden daha fazlasını yaparlar, bilginin aktarılmasına daha az yer verilir, öğrencilerin becerilerinin gelişimine daha fazla vurgu yapılır, öğrencilerin üst düzey düşüncelerini (analiz, sentez, değerlendirme) gerektirir, öğrenciler etkinliklere (okuma, tartışma, yazma vb.) katılırlar, öğrencilerin kendi tutumları ve değerlerini araştırmaları vurgulanır (Akt., McKinney, 2007).

Meyers ve Jones, aktif öğrenmenin sadece öğrencilerin bilgilerinin gelişimine odaklanmadığını, aynı zamanda "konuşma, dinleme, okuma, yazma ve ders içeriğine yaklaşımlarını yansıtmaya" olanakları sağlayarak öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini de geliştirdiğini belirtmektedirler (Akt. Auster ve Wylie, 2006). Meyers ve Jones'a göre aktif öğrenme temel iki görüşten ortaya çıkmıştır: (1) öğrenme doğası gereği aktif bir çabadır ve (2) her insan farklı yollarla öğrenir (Akt., McKinney, 2007).

Bütün öğrenmelerin bir anlamda aktif olduğunu, fakat bazı öğrenme türlerinin diğerlerine göre daha aktif olduğunu belirten Simons (1997) da yukarıdaki tanımlarda olduğu gibi, aktif öğrenmede iki özelliği vurgulamaktadır; bir yanıyla öğrenenin öğrenme sürecinin yönleri hakkında karar verme fırsatlarının olması, diğer yanıyla da öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini aktif biçimde kullanmasıdır.

Aktif öğrenme, öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmasını ve bunu yaparken kendi kendine çeşitli kararlar almasını gerektirdiği için, öğrenciyi bütün yönleriyle öğrenme sürecine katmakta ve böylece öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemektedir. Aktif öğrenmede öğrenme sürecinin başlatılmasından öğrenmenin gerçekleşmesine kadar, öğrenen çeşitli sayıda ve türde kararlar almaktadır. Aşağıda Simons'a (1997) göre aktif öğrenmede öğrenenlerin kendi kendilerine aldıkları karar örnekleri sunulmaktadır.

Tablo 1.1 Öğrenenler (ya da Öğretmenler) Tarafından Alınan Karar Örnekleri

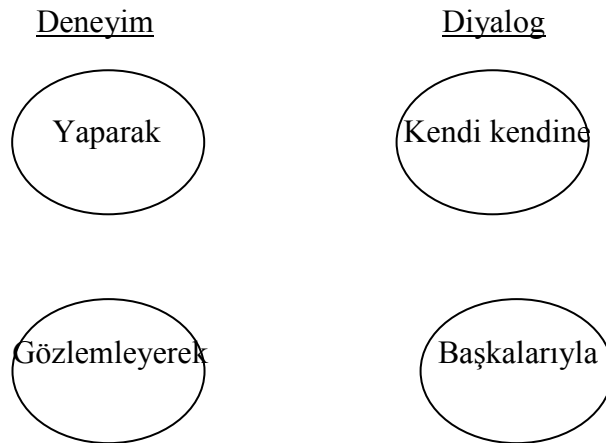
<b>Kategori</b>	<b>Öğrenen Etkinliği</b>
<i>Hedeflere ve eylemlere yönelim</i>	Olası hedefler ve etkinlikler hakkında düşünür.
<i>Hedeflerin seçimi</i>	Kişisel öğrenme hedeflerini seçer.
<i>Hedeflerin işe yararlılığı</i>	Hedeflerin neden uygun olduğunun farkına varır.
<i>Özgüven</i>	Özgüvenli mi; özgüvenini destekler.
<i>Öğrenme etkinliklerini planlama</i>	Öğrenme etkinliklerini planlar ve seçer.
<i>Öğrencileri öğrenmeye güdüler</i>	Güdümlü mü; güdüsünü destekler.
<i>Başlama</i>	Uygun bir başlama stratejisi vardır; dikkat eder. Eski öğrenmesini hatırlar.
<i>Anlama</i>	Okur, dinler, analiz eder.
<i>Bütünleştirme</i>	Bağlantı kurar, bir şema oluşturur.
<i>Uygulama</i>	Yeni duruma uygular, olası uygulamaları düşünür.
<i>Denetleme</i>	Bilme duygusuna başvurur.
<i>Test etme</i>	Anlamasını test etmek için açıklar.
<i>Gözden geçirme</i>	Yeni bir strateji dener.
<i>Yansıtma</i>	Olası nedenleri düşünür.
<i>Değerlendirme</i>	Öğrenme sürecini değerlendirir.
<i>Dönüt</i>	Dışsal dönüt olasılıklarını kullanır.
<i>Yargı</i>	Kendi performansını yargılar.
<i>Güdü</i>	Gelecekteki ödülleri düşünür.
<i>Yönetime yoğunlaşma</i>	Ara verir.

Kaynak: Stern ve Huber (1997), s. 20.

Aktif öğrenmede öğrenen öğrenme sürecinin başından sonuna kadar sorumluluk taşımaktadır. Öğrenen, öğrenme hedefleri üzerinde düşünür, seçim yapar; hedeflerine ulaşmak için hangi etkinlikleri ve stratejileri kullanacağına karar verir; bu etkinliklerin ve stratejilerin uygun olup olmadığını gözden geçirir; öğrenmesini test eder ve gerekli düzenlemeleri ve düzeltmeleri yapar; öğrenmesini ve öğrenme sürecini değerlendirir.

Öğrencilerin zihinsel yeteneklerini aktif biçimde kullanmalarını sağlamak için öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle bilinmesi gerekmektedir. Fink (1999), öğretmenlerin anlamlı aktif öğrenme biçimlerini oluşturmalarında yardımcı olabilmesi için öğrenme sürecini kavramsallaştırmalarında yol gösteren bir model sunmaktadır. Bu modelde aktif öğrenme sürecinde deneyim ve diyalogların etkileşimi vurgulanmaktadır.

Şekil 1.1 Aktif Öğrenme Modeli



Kaynak: Fink, (1999) <http://honolulu.hawaii.edu/intranet>.

Fink (1999), bütün öğrenme etkinliklerinin bazı deneyim ve diyalog türlerini içerdiğini belirtmektedir. “kendi kendine diyalog” ve “başkalarıyla diyalog” iki temel diyalog türüdür. İki temel deneyim türü ise “gözlemleyerek” ve “yaparak”tır.

*Kendi Kendine Diyalog*, öğrenenin bir konu vb. hakkında yansıtıcı düşünmesi sırasında oluşmaktadır. Öğrenenler kendi kendilerine konu hakkında ne düşündüklerini ya da ne düşünmeleri gerektiğini, ne hissettiklerini sormaktadırlar.

*Başkalarıyla Diyalog* pek çok biçimde oluşmaktadır. Geleneksel öğretimde öğrenciler okumaktalar ya da öğretmeni dinlemektedirler. Bu kısmi bir diyalog olarak görülebilir ve sınırlıdır. Çünkü geriye ve ileriye değişim yoktur. Bir konu hakkında yapılan küçük grup tartışması diyalogun daha dinamik ve aktif bir biçimini ortaya çıkarmaktadır.

*Gözleme*, öğrenenin öğrenilenle ilişkili olarak bir başkasının yaptığını izlemesi ya da dinlemesidir. Gözleme doğrudan ya da gerçek eylemin bir benzeri aracılığıyla olabilmektedir.

*Yapma* ise öğrencinin gerçekten bir şey yaptığı her öğrenme etkinliğini kapsamaktadır. Örneğin, deney yapma, yerel tarihi kaynakları inceleme vb. “Yapma” da doğrudan ve bir şeyin benzeri aracılığıyla olabilmektedir. Rol yapma ve benzeşim etkinlikleri öğrencileri yapma sürecine katan dolaylı “yapma” etkinlikleridir (<http://honolulu.hawaii.edu/intranet>).

Fink (1999), öğrenmenin dört şeklinin her birinin kendi içinde değerli olduğunu, bunlardan çoğunun kullanılmasının çeşitlilik sağladığını ve bunun öğrenenler için daha ilginç olduğunu vurgulamaktadır. Çeşitli öğrenme etkinliklerinin uygun şekilde birleştirilmesi, etkileşimli olabilmelerini sağlayarak eğitimsel etkiyi artırmaktadır. Bu dört öğrenme şeklinin etkileşim gücünden yararlanılmasını öneren Fink ayrıca deneyim ile diyalog arasında bir diyalektiğin oluşturulmasının yararından söz etmektedir. Yeni deneyimler (yapma ya da gözleme aracılığıyla oluşan) öğrenenlere yaşamda neyin doğru (inançlar) ve neyin iyi (değerler) olduğuna dair yeni bir bakış açısı kazandırma potansiyeline sahiptir. Diyalog, öğrencinin (kendi kendine ya da başkasıyla) deneyimin pek çok olası anlamlarını yapılandırmasında yardım etmektedir.

Öğrenme, içsel ve dışsal olmak üzere çok yönlü etkileşimler sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle bu etkileşimleri doğru yapılandırmak, öğrencinin bilgiye ilişkin zihinsel yapılandırmalarını kolaylaştırmakta ve artırmaktadır. Öğrencilerin yaparak ve gözlemleyerek deneyim kazanmalarını, kendi kendilerine ve başkalarıyla diyaloglar oluşturarak deneyimleri zihinsel olarak yapılandırmalarını sağlayan ortamların oluşturulması etkili öğrenme açısından önem taşımaktadır.

Aktif öğrenme etkinlikleri öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlarken pek çok becerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin farklı bağlamlarda da kullanılmasında etkili olmaktadır. Diğer bir deyişle öğrencilerde bu becerileri kullanmayı tutum haline getirmektedir. Yukarıda belirtilmiş olan etkileşimlerin dikkate alınmadığı, bu etkileşimlerin tek yönlü olduğu durumlarda ise öğrencilerin belli becerileri kazanma ve içselleştirme olanakları bulunmamaktadır. Öğrenme sürecine katılma biçimleri açısından aktif öğrenenler ile pasif öğrenenler farklı özellikler taşımaktadırlar. Aşağıda aktif ve pasif öğrenenler arasındaki farklılıklar ele alınmaktadır.

### **Aktif ve Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklılıklar**

Nist ve Holschuh (2000) aktif ve pasif öğrenenler arasındaki farklılıkları okuma, yansıtma ve eleştirelce düşünme, dinleme, zamanı yönetme, yardım alma, sorumluluğu kabul etme ve bilgiyi sorgulama açısından karşılaştırmışlardır. Aktif ve pasif öğrenenler arasındaki farklılıklar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1.2 *Aktif ve Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklar*

	<b>Aktif Öğrenenler</b>	<b>Pasif Öğrenenler</b>
<b>Okuma</b>	Anlamak ve hatırlamak için okur.	Okur ancak anlamayabilir ya da hatırlamayabilir.
<b>Yansıtma ve eleştirelce düşünme</b>	Eski bildikleri ile metinden, öğretmenden ve akranlarıyla çalışmalarından elde ettikleri yeni bilgiler arasında bağlantılar kurar.	Okudukları ve duydukları hakkında düşünmezler ve bilgiyi işlemezler.
<b>Dinleme</b>	Derslere katılırlar ve düzenli not tutarlar.	Dersler süresince dikkatli değildirler, düzensiz ve eksik not tutarlar.
<b>Zamanı yönetme</b>	Çalışma zamanını kaliteli kullanırlar.	Çalışmaya çok zaman ayırabilirler ancak zamanı kaliteli kullanmazlar.
<b>Yardım alma</b>	Yardıma ne zaman gereksinim duyduklarını bilirler ve zamanında yardım alırlar.	Oldukça az ve oldukça geç yardım alırlar.



<b>Sorumluluğu kabul etme</b>	Kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını anlarlar; düşük performans ortaya çıkarsa bunu analiz ederler ve çalışma alışkanlıklarını ona göre değiştirirler.	Düşük performansın sorumluluğunu başkalarına yüklerler; her kursa aynı yolla yaklaşırlar, hataları yüzünden öğrenmede başarısız olurlar.
<b>Bilgiyi sorgulama</b>	Yeni bilgi eski bildikleriyle uyumlu değilse bilgiyi sorgularlar.	Derslerde okuduklarını ve duyduklarını soru sormadan doğru olarak kabul ederler.

Kaynak: Nist ve Holschuh (2000), s. 31

Aktif öğrenenlerin pasif öğrenenlere göre öğrenme sürecinin her aşamasında sorumluluk aldıkları, bu süreci öğrenme hedefine ulaşmak için bilinçli ve etkili bir şekilde yönlendirdikleri ve çaba gösterdikleri görülmektedir. Pasif öğrenenler öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımadıkları gibi öğrenmeyi dışsal etkenlere yüklemektedirler, bu süreci bilinçsiz ve dağınık kullanmaktadırlar.

Aktif öğrenme ortamlarının etkili bir biçimde düzenlenmesi aktif öğrenme için gerekli olan koşulların yerine getirilmesine bağlıdır. Bu koşullar, öğrencinin öğrenme sürecinde aldığı kararları kapsayan özdüzenleme ve öğrencileri zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan öğretimsel işlerdir. Aşağıda aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşulları olan (1) özdüzenleme ve (2) öğretimsel işler ele alınmaktadır.

Tablo 1.3 *Aktif Öğrenmenin Koşulları*

<b><i>Koşul 1</i></b>	<b><i>Örnek</i></b>
Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar alması, özdüzenleme	Nasıl öğreneyim? Neyi öğrenemedim Hangi stratejileri kullanayım? Zamanımı nasıl kullanayım?
<b><i>Koşul 2</i></b>	
Öğrencinin zihinsel yetenekleri kullanmaya zorlanması, karmaşık öğretimsel işler	Bilgiyi keşfetme Soru sorma Karşılaştırma yapma Açıklama yapma Örnek bulma Anlam çıkarma Önceki öğrenilenlerle bağ kurma Değerlendirme Çıkarımda bulunma

Kaynak: Açıkgöz (2002), s.18.

Aktif öğrenmenin 1. koşulu olan özdüzenleme, öğrenenlerin öğrenme süreciyle ilgili zaman kullanımından öğrenme stratejilerinin kullanımına kadar bir dizi kararları kapsamaktadır. 2. koşul öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan öğretimsel işlerdir.

### **Özdüzenleme**

Öğrenmede özdüzenleme, öğrenmeyi sağlayacak ve kolaylaştıracak, önceki öğrenme bağlamından soyutlayarak başka bir öğrenme durumuna geçirilebilecek bilgi, beceri ve davranışlar olarak ele alınmaktadır. Dinamik bilgi kazanma modelinin içinde yer alan özdüzenlemeli öğrenme, bir bireyin bilişsel, güdüsel, duygusal kaynaklarının birlikte, karşılıklı rol aldığı bilgilenmenin aktif ve yapılandırmacı hedef yönelimli süreci olarak tanımlanmaktadır (OECD PISA, 2005).

Zimmerman'a (1989) göre özdüzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir (Akt., Açıkgöz, 2002).

Zimmerman ve Martinez- Pons (1990) özdüzenlemeli öğrenenlerin yüksek bir öz-etki ve içsel güdüye sahip olduklarını belirtmektedirler. Öğrenmeyi sağlayan aktif seçme, yapılandırma, sosyal ve dışsal çevreyi oluşturma süreçlerini davranışsal (stratejik) öğeler olarak görmektedirler. Planlama, örgütleme ve değerlendirme özdüzenlemeli öğrenenin bilişüstü özelliklerini vurgulamaktadır (OECD PISA).

Özdüzenleme, öğretime hazır ve odaklanma; bilgiyi örgütleme, kodlama, tekrar etme; verimli bir çalışma çevresi oluşturma ve kaynakları etkili kullanma; yetenekleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve eylemlerin önceden tahmin edilen ürünleri ile ilgili olumlu inançlar taşıma; çabalarıyla ilgili gurur duyma ve doyum alma gibi etkinlikleri içermektedir (Schunk, 1994).

Öğrenme süreci açısından yapılan özdüzenleme tanımlarında, özdüzenlemenin bilişsel, güdüselsel ve üst bilişsel süreçlerinin önemi vurgulanmaktadır. Özdüzenleme, öğrenenin öğrenme sürecinin her aşamasında ve boyutunda aktif olmasını gerektirmektedir. Özdüzenlemeli öğrenmeden söz edilebilmesi için uygun öğrenme ortamının oluşturulması gibi davranışların, öğrenmeyi planlama, doğru stratejiler kullanıp kullanmadığını belirleme gibi bilişüstü süreçlerin ve duygularını düzenleyerek öğrenme güdüsünü artırma süreçlerinin oluşması gerekmektedir. Başarılı ve başarısız öğrencilerin özdüzenleme süreçlerinde farklılıklar gösterdikleri belirtilmektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Aşağıdaki tabloda başarılı ve başarısız öğrencilerin özdüzenleme süreçleri verilmektedir.

Tablo 1.4 *Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Özdüzenleme Süreçleri*

<b>Süreçler</b>	<b>Başarısız Öğrenciler</b>	<b>Başarılı Öğrenciler</b>
Zaman Kullanımı	Daha düşüncesizce davranır.	Çalışma süresini iyi yönetir.
Hedefler	Düşük akademik hedefler koyar.	Yüksek, açık ve ulaşılabilir hedefler koyar
Öz-gözlem	Eksik gözlem yapar.	Sık sık ve doğru gözlem yapar.
Öz-tepkiler	Daha öz-eleştireldir.	Doyum için yüksek standartlar koyar.
Öz-yeterlilik	Öz-yeterliliği düşüktür.	Öz-yeterliliği daha fazladır.
Güdü	Daha kolay pes eder.	Engellere rağmen devam eder.

(Zimmerman ve Risemberg, 1997: 106)

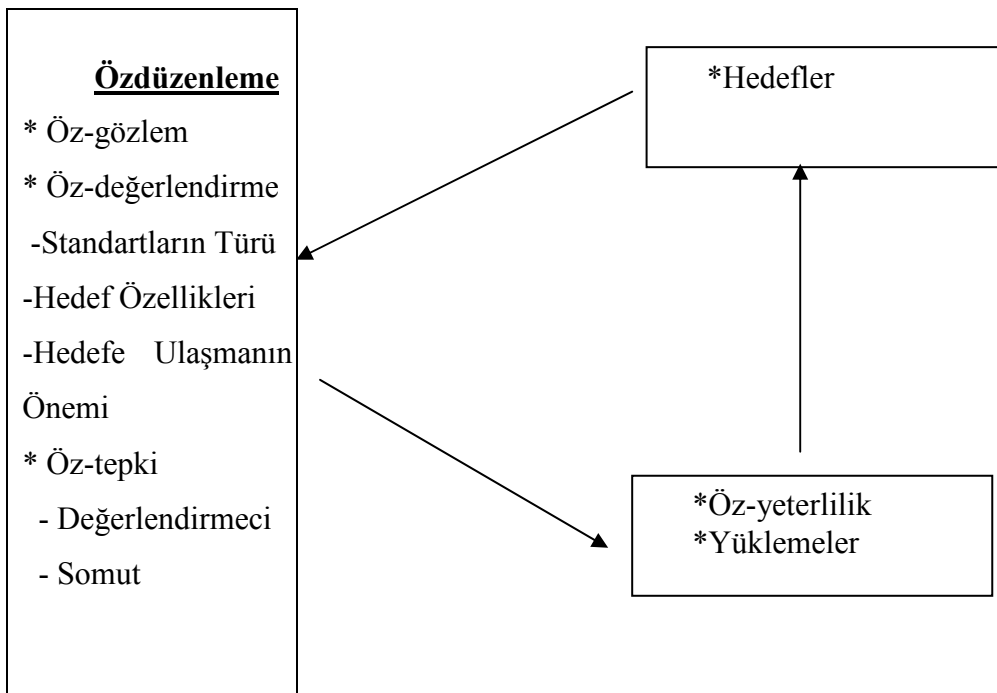
Başarılı ve başarısız öğrencilerin, zaman kullanımı, hedefler, öz-gözlem, öz-tepkiler, öz-yeterlilik ve güdü süreçlerinde farklı davranışlar gösterdikleri görülmektedir. Başarısız öğrenciler özdüzenleme sürecinde başarısızlığa yol açan daha yüzeysel ve dağınık davranışlar sergilerken, başarılı öğrenciler öğrenmek ve başarmak için daha etkili ve sistemli davranışlar sergilemektedirler.

Borkowski ve Thorpe (1994) başarısızlığın nedenlerini incelemişlerdir. Başarısızlığın, zeka etkeni dışında çoğu kez özdüzenleme yoksunluğundan kaynaklandığını saptamışlardır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi başarılı öğrenciler, özdüzenlemenin her aşamasında başarıyı sağlayacak etkinlik ve davranışlarda bulunmaktadır. Özdüzenlemeyi geliştirme ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar bize bu konuda ışık tutmakta ve başarısız diye nitelendirilen öğrencilere dönük çalışmalar yapılabileceğini göstermektedir.

Özdüzenleme süreçleri ve bu süreçlerde gösterilen davranışlar incelendiğinde, bu süreçlerin birbiriyle etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Örneğin, öğrenci öğrenme sürecinde doğru stratejiler kullanarak başarısını artırabilmekte, bununla birlikte güdüsünde de artış olmaktadır. Aşağıda sosyal-bilişsel kurama göre özdüzenleme süreçleri ve bu süreçlerin karşılıklı etkileşimleri ele alınmaktadır.

Sosyal- bilişsel kuram özdüzenlemenin öz-gözlem, öz-değerlendirme ve öz-tepki olmak üzere üç süreçten oluştuğunu belirtmektedir. Öğrenme etkinliğinin başında öğrencilerin beceri ve bilgi kazanma, işi tamamlama ve iyi dereceler alma gibi hedefleri bulunmaktadır. Etkinlikler boyunca öğrenciler gözlem yaparlar, yargıda bulunurlar ve hedefe ilerlemelerine ilişkin algılarına tepkide bulunurlar (Schunk, 1994).

Şekil 1.2 Sosyal- Bilişsel Özdüzenleme Modeli



(Schunk, 1994:76)

**Öz-Gözlem:** Öz-gözlem birinin kendi davranışları üzerindeki kasıtlı dikkatidir. Öğrenenler ne yaptıklarını bilene kadar eylemlerini düzenleyemezler. Davranışlar nicelik, nitelik, oran ve özgünlük gibi boyutlarda değerlendirilmektedir (Schunk, 1994).

Özgözlemlerle bağlantılı kavramlardan biri öz-farkındalıktır. Öz-farkındalık bireyin; kendi davranışlarını ve yaşantılarını anlamasını, geçmiş yaşantılarını gelecek amaçlara bağlamasını, diğerlerinin düşüncelerini, hislerini ve inançlarını anlamasını sağlar (Fireman ve diğer.'den aktaran İsrail, 2007).

İyi özgözlem yapabilen öğrenciler gerçekçi, açık ve ulaşılabilir hedefler koyarlar. Hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarını saptarlar. Süreç içinde kendilerini gözleyerek eksiklerini belirleyip giderebilmektedirler ve sahip oldukları becerileri geliştirebilmektedirler (Schunk, 1994).

**Öz-Yargı:** Özdüzenlemenin ikinci süreci olan öz-yargı kişinin şu anki edimi ile hedefinin karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Öz-yargı kullanılan ölçütlerden, hedef özelliklerinden ve hedefi başarmanın öneminden etkilenmektedir (Schunk;1994). Eğer bireyin edimi kabul edilebilir sınırlar içerisindeyse, birey yaptığı işe devam eder, değilse gerekli gördüğü değişiklikleri yapar (Chularut ve Debacker'den aktaran İsrail, 2007).

**Öz-Tepki:** Değerlendirilebilir tepkiler öğrencilerin ilerlemeleriyle ilgili inançlarını kapsamaktadır. Birinin ilerlemesine ilişkin inancı, başarı doyumuyla birlikte öz-yeterliliği geliştirir ve güdünün sürdürülmesini sağlar (Schunk;1994). Masui ve DeCorte'e (1999) göre öztepki olumlu hisleri ve beklentileri sürdürerek veya yaratarak, özödülleri vererek kişiyi güdüler (Akt. İsrail, 2007).

**Süreçlerin Etkileşimi:** Öz-düzenleme süreçleri karşılıklı etkileşim içindedir. Öğrenciler kendi davranışlarını gözlemlediklerinde, ölçütlerle karşılaştırarak yargırlar ve olumlu ya da olumsuz tepkide bulunurlar (Schunk;1994).

Birbiriyle etkileşim içinde olan özdüzenleme süreçlerinin öğrenme ve başarı açısından ne denli önemli olduğu görülmektedir. Öğrenci kendi davranışlarını, yaşantılarını ve duygularını gözlemleyerek eksiklerini saptayabilmekte ve bunları geliştirebilmektedir. Öğrencinin kendi üzerindeki farkındalığı doğru hedefler koymasını, hedefleri ile edimini karşılaştırması sonucu ulaştığı yargı olumlu ya da olumsuz öztepki bulmasını sağlamaktadır. Bu süreçlerin, öğrenciler tarafından onların lehine sonuçlar verecek biçimde düzenlenmesinde etkili öğrenme durumlarının oluşturulmasının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Özdüzenleme tanımlarında vurgulandığı gibi özdüzenlemede strateji kullanımı önemli bir yere sahiptir. Özdüzenlemeli öğrenen gösterdiği bütün davranışlarda stratejik olduğu gibi, bilişsel süreçlerin kontrolünde de stratejiktir. Aşağıda özdüzenlemeli öğrenme stratejileri açıklanmaktadır.

### Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri özdüzenlemenin önemli bir boyutudur.

Aşağıdaki tabloda bazı özdüzenleme stratejileri ve bunların tanımları verilmektedir.

Tablo 1.4 Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Kategoriler/Stratejiler	Tanımlar
Kendini değerlendirme	Öğrencilerin çalışmalarının kalitesiyle ve gelişimiyle ilgili etkinlikler. Örneğin, “doğru yaptığından emin olmak için çalışmasını kontrol etmesi”.
Örgütlenme ve dönüştürme	Öğrencinin, öğretim malzemelerini, öğrenmeyi geliştirecek biçimde açık ya da kapalı olarak yeniden düzenlemesi. Örneğin, “ raporunu yazmadan önce planlama yapması”
Amaç koyma ve planlama	Öğrencinin amaç koyma yapılacakları listeleme, zamanlama ve bitirmeyle ilgili planları. Örneğin, “sınavlardan ..... gün önce çalışmaya başlama ve kendini hızlandırma”.
Bilgi arama	Öğrencinin gerekli olabilecek bilgileri ve kaynakları sağlamasıdır. Örneğin, “çalışmaya başlamadan önce kütüphaneye gidip mümkün olduğu kadar bilgi ve kaynak toplama”.

Kayıt tutma ve çalışmayı yönetme	Öğrencinin olayları ve sonuçları kaydetmesi. Örneğin, “tartışmalarda not alma”,”bilmediği sözcüklerin listesini yapma”.
Çevresel yapılandırma	Öğrencinin fiziksel çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler alması. Örneğin, “çalışma sırasında kendini rahatsız eden şeylerden uzak durması”,”konsantre olmak için radyoyu kapaması”vb.
Sonuçlarla ilgili planlama	Öğrencinin başarı ve başarısızlık durumlarındaki ödül ya da cezaları tasarlaması. Örneğin, “sınavı iyi geçerse kendini sinemaya giderek ödüllendirmeyi planlaması”.
Tekrarlama ve ezberleme	Öğrencinin öğrenme malzemesini ezberleme çalışmaları. Örneğin, “matematik formüllerini ezberleyene kadar her yere yazması”.
Yardım alma	Öğrencinin çalışırken karşılaştığı güçlüklerde arkadaş, öğretmen ya da başka kişilerden yardım alması. Örneğin, “matematik ödevini yaparken takıldığı yerleri arkadaşına sorması”.
Tekrar etme	Öğrencinin; notları, testleri ya da kitapları tekrar gözden geçirmesi. Örneğin, ”sınavlara hazırlanırken önceki sınavlara tekrar bakması”.
Diğer	Başka insanlar tarafından başlatılan çaba ve davranışlar. Örneğin, “öğretmenin her dediğini yapması”.



Açıköz, (2002) tarafından Zimmerman (1989)' dan uyarlanmıştır:23

Tabloda belirtilen stratejiler incelendiğinde, bunların öğrenme sürecinin her yönüyle kontrolünü sağlamak için kullanılan bilişsel, kaynak yönetme ve bilişüstü stratejiler oldukları görülmektedir. Özdüzenlemeli öğrenen çevreyi düzenleme, doğru kaynakları sağlama ve gerekli yardımı gerektiğinde alma gibi kaynak yönetme stratejilerini, tekrarlama ve ezberleme gibi bilişsel stratejileri, çalışmayı kontrol etme ve uygun stratejileri seçme gibi bilişüstü stratejileri kullanmaktadır.

Öğrencilere bu stratejileri öğrenebilecekleri, uygulayıp geliştirebilecekleri olanakların sunulması uygun öğrenme öğretme süreçlerinin düzenlenmesine bağlıdır. Öğrenme öğretme süreçlerinin tüm bunları dikkate alarak düzenlenmesi öğrenciye okul başarısında katkı sağladığı gibi öğrencinin yaşamının diğer alanlarında da gelişmesinde yardımcı olacaktır.

Yukarıda belirtilen özdüzenlemeli stratejilerin kullanımı öğrencilere sunulan öğrenme ortamlarıyla ilişkilidir. Bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulması uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretimsel işlerin seçimine bağlıdır.

### **Öğretimsel İşler**

Öğretimsel iş, öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir. Öğretimsel işler, öğrencilerin o konuya bakış ve onu ele alış tarzını, bir konu alanının anlaşılmasını, sınıf tartışmalarının ve öğrenme ürünlerinin kalitesini belirlemektedir (Açıköz, 2002).

Ames'e göre işlerin ve öğrenme etkinliklerinin tasarımı sınıfta öğrenmenin önemli unsurudur. Öğrencilerin işlere ve etkinliklere ilişkin algıları sadece öğrenmeye nasıl yaklaşacaklarını etkilememekte; bu algıların aynı zamanda var olan zamanı nasıl kullanacaklarına ilişkin önemli sonuçları bulunmaktadır. Ames, olumlu öğrenme ürünlerini sağlayan işlerin özelliklerini şöyle belirtmektedir (Akt. Robison, 2006).

1. Çeşitliliği ve farklılığı içeren işler
2. Kişisel ilgililiği ve anlamlılığı olan işler
3. Kişisel uğraştırıcılığı sağlayan işler
4. Öğrencilerin süreç üzerinde kişisel kontrollerine izin veren işler
5. Belirli ve kısa dönemli hedefler açısından tanımlanan işler
6. Katılımı sağlayan işler

Robison (2006), Wiggins'in (1993) bu listeye otantik olan işleri de eklediğini belirtmektedir. Wiggins'e göre otantik işler şu ölçütleri karşılamalıdır:

1. Öğretimsel işler, öğrencilerin performanslarını şekillendirmeleri için bilgiyi etkilice ve yaratıcı biçimde kullanmak zorunda kaldıkları çekicilikte ve değerinde problemleri ve soruları içermelidir. İşler, yetişkin yurttaşların ve tüketicilerin karşılaştıkları ya da alandaki mesleki problem türlerinin kopyaları ya da benzerleridir.
2. Çalışma alanında ya da yetişkinlerin gerçek-yaşam "testleri"nde karşılaşılan bağlamları sadık biçimde göstermelidir. Kaynaklara ilişkin biçimsel seçenekler, sınırlılıklar ve olanaklar keyfi olmaktan çok mümkün olmalıdır.
3. Öğretimsel işler rutin ve çok aşamalı olmamalıdır. Hatırlama ya da ilgilenme yetersiz ve konu dışıdır. Problemler, ne zaman ve nerede hangi bilginin uygun olduğunun belirlenmesinde iyi yargı ve problemin tanım ve çözümünün aşamalarını düzenlemede ve öncelikleri belirlemede beceri gibi bilginin bir repertuarını gerektirmektedir.
4. Öğretimsel işler öğrencilerin kaliteli ürün ortaya koymalarını gerektirmelidir.
5. Öğretimsel işler açık ölçüt ve standartlara bağlı olmalıdır. Bunlar, tam hazırlık için olduğu kadar, öğrencilere doğru özdeğerlendirmede ve özayarlama fırsat tanımaktadır.
6. İşler öğrencileri, yanıtları ve seçenekleri doğrulamaları ve soruları tamamlamaları ve denemeleri için sorgulamalıdır.

Açıköz'ün (2002) Doyle'dan aktardığına göre, öğretimsel işler yapısındaki bilişsel süreçler dikkate alındığında dört genel kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar (a) Bellek İşleri, (b) İşlemsel ya da Rutin İşler, (c) Kavrama ya da Anlama İşleri, (d) Görüş İşleri

Bellek İşleri, öğrenenin daha önce karşılaştığı bilgiyi tanınmasını ya da tekrarlamasını, işlemsel ya da rutin işler belli formül ya da algoritmaların kullanımını gerektirmektedir. Kavrama ya da anlama işleri (a) daha önceden karşılaşılan bilginin dönüştürülmüş ya da kısaltılmış şeklini, (b) işlem yollarını belli problemlere uygulama ya da belli bir problemde hangi prosedürün uygulanacağına karar vermeyi, (c) önceki bilgilerden çıkarımlarda bulunmayı gerektirmektedir. Görüş işleri ise öğrencilerin seçim yapmasını ya da tercihte bulunmasını gerektirmektedir (Açıköz, 2002).

Açıköz (2002), bellek işlerinin ezberlemeyi teşvik ettiğini, konunun anlaşılmadığı durumlarda işlemsel ya da rutin işlerin de ezberlemeye yol açabileceğini, kavrama ya da anlama işlerinin ise bunların ötesine geçen bir edim gerektirdiğini belirtmektedir.

Öğretimsel işlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Çünkü öğretimsel işler öğrencinin öğrenmesini, kaliteli ürün ortaya koymasını ve her şeyden önce bilişsel süreçleri işletmesini ve geliştirmesini sağlamaktadır. Açıköz (2002) öğretimsel işlerin işin belirsizlik ve risk düzeyleri, değeri, içeriği, biçimi ya da karmaşıklık düzeyi gibi özellikler bakımından farklılık gösterdiklerini belirtmektedir. Aktif öğrenme açısından ise, öğrenciyi zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan, zorlayıcı öğretimsel işler önem taşımaktadır. Öğrencilerin zihinsel yeteneklerini kullanabilecekleri, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurabilecekleri, bilgileri işleyip yapılandırabilecekleri, bu süreçleri işletirken süreçler üzerinde kontrol sağlayabilecekleri ve yaptıklarını değerlendirebilecekleri öğretimsel işlere gereksinimleri bulunmaktadır. Öğrenmenin aktif bir süreç oluşu ve kişiye özgü olduğu öğrenme sürecinde kullanılan öğretimsel işlerin taşınması gereken özellikler konusunda bilgi sunmaktadır.

Aktif öğrenme modeli öğrencilere yukarıda belirtilen fırsatları sunan öğretim yöntemlerini, tekniklerini ve öğretimsel işleri kapsamaktadır. Bu araştırmada da okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen aktif öğrenme teknikleri ve işleri kullanılmıştır. Aşağıda bu teknikler ve işler açıklanmaktadır.

### **Aktif Öğrenme Teknikleri ve İşleri**

Öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına bağlıdır. Öğretim teknikleri duruma göre bazen tek bazen de diğer tekniklerle birlikte kullanılabilir. Öğrenme içeriğine göre uygun öğrenme tekniklerinin ve öğretimsel işlerin seçilmesi gerekmektedir. Örneğin, okuduğunu anlama çalışmalarında, metnin türüne ve içeriğine göre uygun tekniğin ve bu tekniği destekleyecek öğretimsel işlerin seçilmesi okuduğunu anlamada yararlı olacaktır. Aşağıda bu araştırmada kullanılmış öğretim teknikleri ve öğretimsel işler yer almaktadır.

### **Birlikte Öğrenme**

Birlikte Öğrenme, David W. Johnson ve Roger T. Johnson tarafından geliştirilmiş olan bir işbirlikli öğrenme tekniğidir (Açıkgöz, 2002; Sharan, 1999; Abrami ve diğ. 1995; Huber, 1999). Birlikte Öğrenmede kısa ya da uzun süreli gruplarda çeşitli işbirlikli etkinlikler yer almaktadır. Ancak işbirlikli öğrenmenin etkili olabilmesi için diğer işbirlikli öğrenme tekniklerinde olduğu gibi olumlu bağımlılık, grup ödülü, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi, eşit başarı fırsatı koşullarının yerine getirilmesi gerekmektedir.

Johnsonların teknik üzerinde yoğun araştırmaları sonucunda birlikte öğrenme tekniğinin son şekli ile uygulanması sırasındaki işlemler şöyledir (Açıkgöz, 2002):

1. *Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi:* Bu hedefler, (a) akademik ve (b) işbirliği becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir.

2. *Grup büyüklüğüne karar verme:* Grup büyüklüğü iki ile altı kişi arasında değişebilir. Grubun büyüklüğünü zaman, malzeme sayısı gibi etkenler belirler. Gruplar büyüdükçe grup içinde uyuşmanın sağlanabilmesi için öğrencilerin daha fazla sosyal beceriye gereksinimi olacaktır.
3. *Öğrencilerin gruplara ayrılması:* Yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik özgeçmiş, çalışkanlık vb. özellikler açısından heterojen gruplar oluşturulmalıdır. Öğrencilerin değişik gruplarda çalışmaları sağlanmalıdır. Grupta sorun çıkması durumunda grubun dağıtılması yerine birlikte çalışma becerilerinin öğretilmesi yararlı olacaktır.
4. *Sınıfın düzenlenmesi:* Grup üyelerinin kolay iletişim kurabilmeleri için birbirlerine mümkün olduğu kadar yakın, gruplar ise mümkün olduğu kadar uzak olmalıdır.
5. *Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması:* Her gruba öğrenme malzemesinden bir kopya verilerek öğrencilerin o malzemeyi paylaşmaları sağlanır ya da öğrencilerin her birine öğrenilecek bilginin bir bölümü verilir.
6. *Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme:* Öğrencilere özetleyici, denetleyici, netlik denetçisi, bağ kurucu, malzemeci, araştırmacı-koşturmacı, yazıcı, özendirici ve gözlemci gibi roller verilir.
7. *Akademik işin açıklanması:* Öğrencilere ne yapmaları gerektiği bildirilmeli ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır.
8. *Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması:* Öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.
9. *Bireysel değerlendirme:* Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için sınavlar bireysel olarak verilir, rasgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulur ya da grup notu gruptan rasgele seçilen öğrencinin çalışmasına dayanarak verilir.
10. *Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması:* İş biten grup diğer gruplara yardım ederek işbirliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir.

11. *Başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması:* Öğrencilerin başarıları önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmelidir.
12. *İstendik davranışların belirlenmesi:* İşbirliği işe-vuruk olarak tanımlanmalıdır.
13. *Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi:* Öğretmen grup çalışmalarını gözleyerek istendik ve istenmedik davranışları saptar ve gerekli önlemleri alır.
14. *Grup çalışmasına yardımcı olma:* Öğretmen, soruları yanıtlayarak, açıklamalar yaparak, tartışarak öğrencilerin gereksinim duyduğu yardımı sağlar.
15. *İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme:* Öğretmen öğrencilerin gerekli işbirliği becerilerini gösterebilmeleri için gerekli durumlarda öneriler getirir.
16. *Dersi sona erdirme:* Dersin sonunda öğrenciler o derste öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları nerede kullanacaklarını anlayabilmelidirler.
17. *Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme:* İşbirlikli öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan grup ürünü değerlendirilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmelerinin ve işbirliği becerilerinin değerlendirilmesi önemlidir.
18. *Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi:* Grup süreci değerlendirilmelidir.
19. *Akademik çelişkiler oluşturma:* Grup çalışması sırasında öğrencilerin katılımlarını ve güdülerini artırmak için akademik çelişki oluşturulabilir.

### **Tereyağ-Ekmek**

Öğrenciler, verilen bir problem, bir soru ya da bir konu hakkında tek başlarına düşündükten sonra, arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşüncelerini tartışırlar. Sonunda ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar (Açıkgöz, 2002).

## **Sandviç**

Tereyağ-ekmek tekniğinin aşamalarını başka aşamalar izler. Öğrenciler, bireysel çalışma, yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşma, birlikte somut bir ürün oluşturma ve bu ürünü sınıfa sunma gibi çok aşamalı çalışmalar yaparlar (Açıkgöz, 2002).

## **Öğretimsel İşler**

### *Slogan Bulma*

Öğrencilerden işlenen bir konunun anadüşüncelerini yansıtan bir slogan bulmaları istenir (Açıkgöz, 2002). Örneğin, okunan bir metinde verilmek istenen mesajı yansıtan sloganlar istenebilir.

### *Geri Plandaki Düşünceleri Bulma*

Öğrencilerin işlenen konuyu ya da konuyla ilgili olayları analiz ederek açıkça ifade edilmemiş düşünceleri keşfetmeye çalışmasıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, okunan bir öyküde kahramanların davranışlarının nedenlerini, duygularını, düşüncelerini belirleme.

### *Sonuç Çıkarma*

Öğrencilerin işlenen konuda ulaştıkları sonuçları belirlemeleridir (Açıkgöz, 2002). Örneğin, incelenen metinden çıkarılan sonucu ifade etme.

### *Resimleme*

Öğrencilerin, işlenen konunun ana hatlarını resimlerle anlatmalarındır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, okunan bir metnin ya da öykünün önemli noktaları resimlenebilir.

### *Başlık Bulma*

Öğrencilerin, okudukları bir metin ya da izledikleri olaya başlık koymaları, eğer varsa, var olan başlığı değiştirmeleridir (Açıkgöz, 2002).

### *Soru Çıkarma*

Öğrenenlerin, işlenen konuyla ilgili düzeyli soru üretmeleridir. Soru çıkarabilmek için konunun kavranması gereklidir (Açıkgöz, 2002). Soruların, yanıtların metinden aynen çıkarılabilecek özellikte olmamalarına, üst düzey öğrenmeleri sağlayabilecek nitelikte, düşündürücü olmalarına dikkat edilmelidir. Öğrenciler bu çalışmayla nitelikli sorular sormayı öğrenebileceklerdir.

### *Yordama Yapma*

Sınıfta işlenen konunun işlenmemiş bölümüyle ilgili tahminlerde bulunma ve bu tahminlerin gerekçelerini açıklamalarıdır (Açıkgöz, 2002) Örneğin, bir metnin ya da öykünün başlığına bakıp; metin ya da öyküyle ilgili resimleri inceleyip, içeriğini tahmin etme. Bir paragrafı okuyup sonraki paragrafın içeriğini tahmin etme.

### *Özetleme*

Öğrencilerin, öğrendiklerini ana hatlarıyla, kısaca, yazılı ya da sözlü olarak anlatmalarınıdır. Özetlemek için, öğrencilerin konudaki başlıca fikirleri, kavramları kavramış olması ve bilgiyi ayıklayabilmesi gereklidir (Açıkgöz, 2002). Okunan metnin önemli noktalarını, kendi cümleleriyle ifade etme.

### *Nedenlerini Bulma*

Öğrencilerin bazı doğal ve toplumsal olayların, bazı işlemlerin nedenlerini bulmalarınıdır (Açıkgöz, 2002). Okunan bir metinde ileri sürülen düşüncelerin nedenleri ya da okunan bir öyküde yaşanan olayların nedenleri bulunabilir.

### *Değerlendirme*

Öğrencilerin işlenen konuyla ilgili; açıklamalar, sorular, ürünler hakkında, o konunun ilkeleri, genellemeleri ve kavramları açısından yargılarda bulunmasıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, okunan bir yazıda ileri sürülen görüşler değerlendirilebilir. Öğrencilerin yazarın görüşlerine katılıp katılmadıklarını nedenleri ile birlikte açıklamaları sağlanabilir.



### *Tavsiyede Bulunma*

Öğrencilerin işlenen konuda, ilgili kişilere tavsiyede bulunmasıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, gerçek sevginin anlatıldığı bir metin üzerinde çalışırken anne babalara bu konuyla ilgili olarak çocuk yetiştirmede tavsiyelerde bulunabilirler.

### *Karşılaştırma*

Öğrencilerin, öğrenilenler arasındaki farkları ya da benzerlikleri saptamasıdır (Açıkgöz, 2002). Öğrenciler, bir öykünün kahramanlarını kişilikleri ya da duyguları açısından karşılaştırabilirler. Ortak yönlerini saptayabilirler.

### *Gerçek Yaşamla Bağ Kurma*

Gerçek yaşamla ilişkili ya da gerçek yaşamda kullanılabilir olan öğrenmeler her zaman daha ilginçtir (Açıkgöz, 2002). Öğrenciler öğrenilenlerle ilgili kendi deneyimlerinden örnek verebilir, okunan metinde geçen olaylarla ya da anlatılan konuyla ilgili gerçek yaşamdan örnekler verebilirler, olayların gerçek yaşamda böyle olup olmadığını tartışabilirler.

### *Empati Kurma*

Öğrenenlerin kendilerini karşılarındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır (Açıkgöz, 2002). Öğrenciler kendilerini okudukları öykünün kahramanlarının yerlerine koyabilirler ve o kişilerin olası duygu ve düşüncelerini tartışabilirler.

### *Neden-Sonuç İlişkilerini Bulma*

Öğrencilerin bir olayı, nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koyacak biçimde çözümlenmeleridir (Açıkgöz, 2002). Örneğin, öğrenciler bir trafik kazasının anlatıldığı bir öyküde kazanın nedenlerini ve sonuçlarını bulabilirler ya da öyküdeki kahramanların davranışlarının nedenlerini ve bu davranışların sonuçlarını açıklayabilirler.

### *Konunun Ana Hatlarının Çıkarılması*

Öğrencilerin, işlenen konunun ana hatlarının neler olduğunu düşünmeleri, alt başlıklar halinde ve her başlıkla ilgili kısa bilgiler vererek listeleme yapmalarıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, çağdaşlaşmada akılcılık, bilim ve teknolojinin öneminin anlatıldığı bir metin üzerinde çalışırken öğrencilerden metnin genel olarak ana hatlarını ve alt başlıkları (akılcılığın, bilimin ana hatları vb.) açıklamaları istenebilir.

### *Anahtar Düşünceleri Bulma*

Öğrencilerin, işlenen konudaki başlıca kavramları, ilkeleri ve düşünceleri bulmasıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, iyi insan olabilmenin diplomaya bağlı olmadığını anlatan bir metinle çalışırken öğrencilerden, iyi insan olmanın hangi ölçütlere bağlı olduğunu bulmaları istenebilir.

Aktif öğrenme, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına, zorlayıcı işlerle bilişsel süreçleri işletmelerine, bilgiyi kendilerine özgü yollarla yapılandırmalarına, bu süreçlerin işlenmesi sırasında süreçler hakkında farkındalık kazanıp süreçleri yönetmelerine olanaklar sunan bir öğrenme modelidir. Ayrıca aktif öğrenmenin etkileşime verdiği önem öğrencilere sunulan diğer önemli fırsattır. Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve ruhsal gelişimlerinde büyük katkılar sağladığı araştırmalarca kanıtlanan aktif öğrenme, aynı zamanda geleceğin sağlıklı ve yaşam boyu öğrenen bireylerinin yetişmesini sağlayarak olumlu yöndeki toplumsal değişimlere de hizmet etmektedir.

Aktif öğrenme, öğrencilerin yanı sıra öğretmenleri de desteklemektedir. Çünkü öğretmenlere derslerinde kullanabilecekleri pek çok öğretim yöntemleri, teknikleri ve işleri sunmaktadır. Ayrıca aktif öğrenmenin öğrencilerde sağladığı her tür gelişimin öğretmene olumlu yönde yansıtacağı düşünülebilir. Öğretmenin mesleki doyumunun artmasında öğrencinin akademik başarısının artması önemli bir etkidir.

## Okuduğunu Anlama

Okumayı öğrenme çocuklukta kazanılan önemli becerilerden bir tanesidir, çünkü okuma, öğrenme ve başarının temelini oluşturmaktadır (Paris, 2005). Özellikle bilginin hızla geliştiği günümüzde, bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarının önemli koşullarından bir tanesi okumadır ve okuduğunu doğru yapılandırıp kullanabilmektir. Akyol'un (2006) da belirttiği gibi, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır.

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu "okunandan anlam kurmadır yani okunanı yapılandırmadır" (Akyol, 2006).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 2003).

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır (Kavcar, 2004).

Okuma, gözlerin yazı satırlarında hareket etmesinden, sözcüklerin tanınmasından, tümcelerin okunmasından daha fazlasını kapsamaktadır. Okuma düşünmedir. Okuma, önemli düşüncelerin saptandığı, bu düşüncelerin karşılaştırıldığı, değerlendirildiği ve bu düşüncelerin ilişkilendirildiği aktif bir süreçtir (Hennings, 1999).

Van Den Broek ve Kremer, okuduğunu anlamayı metinsel bilginin zihinsel resmini ve yorumunu yapılandırma olarak tanımlarken (Akt., Keer, 2004) Goodman

ve Scovel ise okuduğunu anlamayı, metindeki karşılıklı ilişkileri araştırmanın aktif, dinamik ve büyüyen bir süreci olarak tanımlamaktadırlar (Yang, 2006).

Okumaya ilişkin yapılan bazı tanımlarda, okuma sürecindeki öğelerin eşgüdümü vurgulanırken, pek çok yazar da okumanın aktif, katılımcı, etkileşimli yanını ve okuma sırasında okuyucunun geçirdiği zihinsel yapılandırıcı süreçleri vurgulamaktadır.

RAND Okuma Çalışma Grubu'nun (2002) raporunda, okuduğunu anlama, yazılı dille etkileşim ve katılım aracılığıyla anlam çıkarma ve yapılandırma süreci olarak tanımlanmakta ve okuduğunu anlamının üç parçadan oluştuğu belirtilmektedir:

- Anlamayı gerçekleştiren okuyucu
- Kavranılan metin
- Anlamanın da içinde yer aldığı etkinlik

Okuyucunun ele alınması, bireyin okuma eylemine beraberinde getirdiği kapasitelerini, bilişsel becerilerini (dikkat, bellek, eleştirel analitik beceri, çıkarsama, görüntüleme becerisi), çeşitli bilgi ve deneyimlerini (sözcük dağarcığı, özel anlama stratejileri bilgisi, dilbilgisi, alan ve konu bilgisi), güdüsünü (okuma amacı, okunan içeriğe duyulan ilgi, okuyucu olarak öz-yeterlilik) kapsamaktadır. Metnin ele alınması, her tür yazılı ya da elektronik metni kapsamaması bakımından geniş anlamda yorumlanmalıdır. Etkinlik ise, okuma eylemiyle ilişkili olan amaçları, süreçleri ve sonuçları içermektedir. Bu üç boyut, okuyucuyu şekillendiren ve okuyucu tarafından şekillendirilen ve üç unsurun her biri ile etkileşim içinde olan geniş sosyo-kültürel bağlamda ortaya çıkan bir olguyu tanımlamaktadır. Okuyucunun özellikleri ve kapasiteleri, kullanılabilir ve değerlendirilmiş metinler ve okuyucuların bu metinlerle uğraştığı etkinlikler sosyo-kültürel bağlamdan etkilenmekte ve bazı durumlarda sınırlandırılmaktadır. Öğrencilerin deneyimleri sosyo-kültürel bağlamı etkilediği gibi sosyo-kültürel bağlam da öğrencilerin deneyimlerine aracılık etmektedir (RAND, 2002).

Okuyucu, metin ve etkinlik; okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası değişkenlik gösteren dinamik yollarla etkileşim halindedir. Okuduğunu anlama süreci makrogelişimsel bir açığa sahiptir. Okuyucunun bilişsel olarak olgunlaşması ve gelişmesi, daha zor metinlerle deneyimlerini artırması ve öğretimden yarar sağlaması durumlarında zaman içerisinde değişmektedir (RAND, 2002).

Carrell ve Eisterhold; Barnett'a (1989) göre son dönemlerde anadil ve yabancı dilde okuma konusunda yapılan araştırmaların, okumayı, anlam yaratmak için okuyucunun metinle etkileştiği dinamik bir süreç olarak ele almaktadırlar. ([http://www.hi.is/%7Ejoner/eaps/wh\\_schas.htm](http://www.hi.is/%7Ejoner/eaps/wh_schas.htm)). Bu bakış açısına göre okuma; okuyucunun bildikleriyle ilişkilendirerek bir metni anlamak için "anlam-yapılandırma sistemini" kullanmasıdır.

Okuyucuların metne taşıdıkları bilgi ya da "okuyucu şeması" şunları içermektedir:

1. Eski şema ile benzerlik yani metnin konusu kadar okuyucunun metne taşıdığı kültürel eğilimler ve gerçek yaşam deneyimleri;
2. Bir biçimsel şema anlayışı, yani farklı metin türlerinin nasıl düzenlendiği;
3. Dilin dilbilimsel kodu bilgisi.

([http://www.hi.is/%7Ejoner/eaps/wh\\_schas.htm](http://www.hi.is/%7Ejoner/eaps/wh_schas.htm)).

Pressley ve diğ. (1997) de iyi okumanın, biyoloji, işlemsel bilgi, kavramsal bilgi, bilişüstü ve okumaya ilişkin güdüsel inançların etkileşiminin anlaşılması ile anlaşılabilceğini vurgulamaktadırlar. Bu unsurlar iyi okumanın bir parçası olarak dinamik bir biçimde etkileşmektedirler. İyi okuyucu yeni sözcükleri çözmek ve metni anlamak için zengin bir strateji birikimine sahiptir ve bunların hangilerini, ne zaman kullanacağını bilir. Okuyucular, çeşitli yollarla ön bilgilerinin okuma işlemlerini etkilemesiyle, ön bilgilerinin ışığında metne tepki vermektedirler. Okuma boyunca bütün bu etkinlik, metinden bilgi elde etmedeki başarı geçmişine dayanan çabanın değerli olacağına ilişkin iyi okuyucunun kesin bilgisiyle çalıştırılır.

Guthrie (2000), okuduğunu anlamada güdünün üzerinde duran yazarlardandır. Guthrie'ye göre katılımcı okuma güdünün ve düşünmenin bir birleşmesidir. İlgili okuyucular, anlamak için çabalarlar; öğrenmekten hoşlanırlar, stratejiktirler, bilgilidirler, sosyal olarak etkileşimcidirler, okuma becerilerine inanırlar, ustalık yönelimlidirler, içsel güdülüdürler ve öz-yeterliliğe sahiptirler. İlgili okuyucular çeşitli kişisel hedefler için okumaya güdülüdürler. Anlamak için çoklu yaklaşımlar kullanmada stratejiktirler. Metinden ulaştıkları yeni anlamayı yapılandırmak için bilgiyi aktif bir biçimde kullanmaktadırlar ve okuyup yazmaya yaklaşımlarında sosyal olarak etkileşmektedirler. İlgili okuyucular, okuma uygulamalarında rol oynayan dillerini hem de bilişlerini etkileyen karar vericidirler.

Okuduğunu anlama süreçlerinin etkili bir biçimde işlenmesini sağlamak ve okuduğunu anlamayı artırmak için öğrencilere bazı becerilerin ve stratejilerin öğretilmesinin yararlı olduğu belirtilmektedir. Aşağıda okuduğunu anlama becerileri ve okuduğunu anlama stratejileri ele alınmaktadır.

### **Okuma Becerileri**

Pressley (2000), okumanın, her harfin işlenmesinden ve harflerin ilişkili olduğu sözcüğün tanınmasından metnin işlenmesine kadar bir beceriler hiyerarşisi olarak ele alındığını belirtmektedir. İyi anlama bütün bu süreçlerin akıcı bir şekilde birbirine bağlanmasını gerektirmektedir. Öğretim yoluyla bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi mümkün olmaktadır.

Demirel (2003) okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerilerinin şunlar olduğunu belirtmektedir:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme.
2. Okunan bir metne uygun başlık önerme.
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamının ne olduğunu kestirme.
4. Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma.
5. Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme.

6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma.
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme.
8. Okunan metinle ilgili özet çıkarma.

Pressley (2000) ise okuma becerilerini şöyle sıralamaktadır:

*Çözme (Decoding):* Öğrenciler sözcükleri okuyamıyorsa metinleri anlayamazlar. Sözcükleri okumadan önce, harflerin ve harflerin seslerinin farkında olmak zorundadırlar ki sözcükleri doğru okuyabilsinler. Çocukların sözcük tanıma becerileri okuma eğitimcileri tarafından önemsenmektedir çünkü bu tür becerilerin iyi okuyucuların gelişimi için önemli olduğu görülmektedir.

*Sözcük Dağarcığı (Vocabulary):* İyi okuyucular iyi bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sözcük dağarcığının gelişmesi ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

*Yaşam Bilgisi (World Knowledge):* Okuduğunu anlama okuyucunun yaşam bilgisinden etkilenebilmektedir. Ön bilgisi zengin olan öğrenciler ön bilgisi zayıf olan sınıf arkadaşlarına göre okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar. Öğrencilerin önceki bilgilerini geliştirerek okuduğunu anlamalarını artırmaya dönük çalışmalar yapılmıştır. Ancak öğrenciler ilişkilendirebilecekleri bilgiye sahip olmalarına rağmen yeni bilgiyi içeren bir metni işlerken bilgiyi otomatik olarak eski bilgileri ile ilişkilendirmemektedirler. Okuduğunu anlamada eski bilgilerin yararlı hale getirilmesi gerekmektedir.

*Aktif Anlama Stratejileri (Active Comprehension Strategies):* İyi okuyucular okurken oldukça aktiftirler, neden bir metni okuduklarının farkındadırlar, okumadan önce metin hakkında izlenim edinirler, tahminlerde bulunurlar, izlenimlerine dayalı olarak seçici okurlar, bildikleriyle metindeki görüşleri ilişkilendirirler, metin hakkındaki tahminlerinin ve beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına dikkat ederler, yeni görüşlerle eski bilgileri çatışyorsa eski bilgilerini gözden geçirirler, bağlamdaki ipuçlarından bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını çözerler, önemli noktaları hatırlamak için tekrar okur, notlar alır ve başka sözcüklerle anlatır, metni

yorumlar, metnin kalitesini değerlendirirler, okumayı bitirdiklerinde önemli noktaları tekrar gözden geçirirler ve metinde rastlanan görüşlerin gelecekte nasıl kullanılabileceği hakkında düşünürler.

*İzleme (Monitoring):* İyi okuyucular metinden anlam çıkarmak için ne zaman daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini bilmektedirler. Örneğin, ne zaman daha fazla çözüme çabası harcayacaklarını bilmektedirler, bağlamda gerçekten anlamı olmayan bir sözcüğün anlamını çıkardıklarında farkında olmaktadır.

Pressley (2000), öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için kısaca şunları önermektedir:

- Çözme becerilerinin öğretilmesi
- Sözcük öğretilmesi
- Okumaları aracılığıyla öğrencilerin yaşam bilgisinin oluşturulmasının ve okudukları ile bildiklerinin ilişkilendirilmesinin desteklenmesi (metindeki bilgiyle ilgili neden sorularının sorulması)
- Tahminde bulunma, öyküleri analiz etme, soru sorma, imge oluşturma ve özetlemeyi içeren aktif anlama stratejilerinin kullanımının öğretilmesi
- Çözömlenen sözcüklerin anlamlı olup olmadığına, metnin kendisinin anlamlı olup olmadığına açıkça dikkat edilerek Öğrencilerin anlamalarını denetlemelerinin desteklenmesi. Eğer problemler fark edilirse, öğrenciler tekrar işlemleri gerektiğini bilmelidirler.

### **Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Bilişselciliğe dayanan okumaya ilişkin görüşler, iyi anlayanların, sadece sözcük, paragraf ya da cümle düzeyinde işlemlerden çok daha fazlasını yaptıklarını, anlamayı artıran ve denetleyen etkinlikleri kapsayan esnek bir repertuar kullandıklarını vurgulamaktadır. İyi okuyucuların bir okuma hedefleri bulunmaktadır, okuma sırasında anlamayı denetlemektedirler ve okuma süreçlerini



yansıtmaktadırlar. Ayrıca okuma hatalarının üstesinden gelmek için uygun stratejilere vakıftırlar. Bu stratejiler bilişsel ve üstbilişsel stratejilerdir (Keer, 2004).

Block, okuma stratejilerini iki temel kategoriye ayırmaktadır: Genel stratejiler ve sınırlı (lokal) stratejiler. Sınırlı stratejiler, bir sözcüğün anlamı ve bir tümcenin yapısı gibi temel dilbilim bilgisi ile ilgiliyken, genel stratejiler, üst düzey okuduğunu anlamaya odaklanmaktadır. Genel stratejiler, içeriği tahmin etmeyi, metnin yapısını görmeyi, bilgiyi bütünleştirmeyi, sorulara karşılık vermeyi, metni yorumlamayı, genel bilgiyi ve ilişkileri kullanmayı, davranışları ve süreci yansıtmayı, anlamayı denetlemeyi, öz-düzeltilmeyi ve metne tepki göstermeyi kapsamaktadır (Yang, 2006). Janzen ve Stoller'ın özellikle ikinci dil öğrenenlerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıflandırdıkları on okuma stratejileri şunları kapsamaktadır: Okuma hedefini belirleme, önizleme, tahminde bulunma, sorular sorma, tahmini kontrol etme ya da sorulara yanıt bulma, metinle önceki bilgi arasında bağ kurma, özetleme, metnin bir bölümü ile diğer bölümü arasında bağ kurma ve metnin yapısını tanıma (Akt., Yang, 2006). Bilişüstünün nasıl okumada işe koşulduğunu göstermek için Baker ve Brown, anlamayı denetleyen okuma stratejilerinin bir listesini oluşturmuşlardır: (a) okuma amaçlarını belirleme; bu, açık ve örtülü iş taleplerini anlamadır; (b) bir mesajın önemli yanlarını saptama; (c) dikkati önemsiz içerik yerine temel içeriğe odaklama; (d) anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak için süren etkinlikleri denetleme; (e) hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öz-sorgulama; ve (f) anlamada hatalar bulunduğunda doğru eylemde bulunma (Akt., Yang, 2006).

Johnson, Graham ve Haris'e göre okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilere açık bir şekilde öğretildiğinde öğrencilerin okunan metni anlamalarında yardımcı olan bilişsel öğrenme stratejileridir. Öğrencilere, kendi kendilerine öğrendikleri ve başvurdukları stratejilerden daha etkili stratejilerin öğretilebileceği görüşü, strateji öğretiminin altının çizilmesindeki temel nedendir. Ulusal Okuma Paneli'nin (A National Reading Panel) raporunda altı okuduğunu anlama stratejisi tanımlanmaktadır: (a) anlamayı düzenleme, (b) grafik ve anlamlı örgütleyiciler

kullanma, (c) soruları yanıtlama, (d) sorular oluşturma, (e) öykü yapısını tanıma ve (f) özetleme (Akt., Berkeley, 2007).

Akyol (2006), okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılması önerilen çalışmaları ve kullanılması önerilen stratejileri ele almıştır.

1. Okuma öncesi
  - a. Göz gezdirme
  - b. Okuma için amaç oluşturma
  - c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
  - d. Tahminler yapma
2. Okuma sırasında
  - a. Akıcı bir şekilde okuma
  - b. Anlamayı kontrol etme
  - c. Yardımcı stratejileri kullanma
3. Okuma sonrası
  - a. Okunanları özetleme
  - b. Okunanları değerlendirme

Okumanın her aşamasında kullanılan soru sorma stratejisi, okuyucuya okunanla ilgili eleştirel düşünmesini sağlayarak anlam çıkarmasında yardım eden önemli bir stratejidir. Sorular, farklı amaçlarla okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorulabilmekte ve yanıtlanabilmektedir. Öğrenciler, okumadan önce, genellikle soruları önceki bilgilerini harekete geçirmek, tahminlerde bulunmak ve metinde yanıtlanmayan büyük görüşler üzerinde düşünmek için kullanmaktadırlar. Okuma sırasında sorulan sorular, karşılaştırma ve genelleme yapmak, konuyu belirlemek ve anlamı netleştirmek için sorulmaktadır. Okuma sonrasında sorulan sorular ise, bilgiyi belirlemek, olayları ve karakterleri anlamak ve hatırlamak için kullanılmaktadır.

Soruların dört türü bulunmaktadır.

- “Hemen burada” soruları (yanıtı metinde açık). Yanıtı metinde hazır olan sorular.

- “Düşün ve araştır” soruları (yanıtı metinde kapalı). Yanıtı metinde gizlidir ancak öğrenci yanıtlamak için sentezlemek, çıkarsamak ya da özetlemek zorundadır. Düşün ve araştır soruları daha çok açık uçlu sorulardır.

- “Okuyucu ve yazar” soruları (yanıtı metinde gizlidir ve deneyime dayanır). Bu soruların yanıtlanması için okuyucunun metnin vurguladığı yani yazar tarafından sunulan bilgiyle kendi deneyimlerini birleştirmesi gerekmektedir.

- “Kendi kendime” soruları (yanıtı metinde gizlidir ya da deneyime dayanır). Okuyucunun yanıtı eski bilgilerinden çıkarması gereklidir. Bu tür soruları yanıtlamak için okuyucunun metni okuması gerekmeyebilir, ancak metni okuduktan sonra yanıt tümüyle farklı biçimlenebilir.

(<http://www.literacymatters.org/adlit/questioning/intro.htm>).

Aktif ve etkileşimli bir süreç olan okuduğunu anlamının düşünme becerileri ile ilişkisi bulunmaktadır.

### **Eleştirel Düşünme ve Okuduğunu Anlama**

Hennings’in (1999) yukarıda verilmiş olan okuma tanımında, okumanın düşünme boyutuna vurgu yaptığı görülmektedir. Hennings, okumada eleştirel düşünmeyi sağlayan düşünme türlerini aşamalı olarak ele almaktadır. Okumada eleştirel düşünmenin sağlanması uygulama, karşılaştırma, çıkarımda bulunma, sonuç çıkarma ve yargılama basamaklarının izlenmesini içermektedir.

#### *Uygulama*

Yazarın görüşlerini, bakış açılarını ve örneklerini yaşantımızla ilişkilendirme okuma sürecinde kullanılan bir yoldur.

- Ana görüşleri belirleme
- Özel ayrıntıları ve destekleyen örnekleri belirleme
- Görüşlerin ve örneklerin yaşantımızı nasıl ilgilendirdiğini sorma

### *Karşılaştırma*

Karşılaştırmalar yapma okuma sürecinde başvurulan ikinci bir yoldur. Karşılaştırma yaparken iki ya da daha fazla madde üzerinde düşünülerek bu maddelerin benzer ve farklı yönleri belirlenmektedir. Maddeler konuyla ilgili kişiler, durumlar, görüşler gibi pek çok şey olabilmektedir. Karşılaştırmada üç basamak izlenmektedir.

- Karşılaştırılan her maddenin belirgin özelliklerini tanımlama
- Maddelerin hangi ortak özelliklere sahip olduklarını sorma
- Maddelerin nasıl farklılık gösterdiklerini sorma

Bazen okunan bölümde sadece tek bir kavramın tanımı, açıklaması yer alabilmektedir. Bu durumda da karşılaştırma yapmak mümkündür ve yapılmaktadır. Tanımlanan ya da açıklanan bir kavramla bilinen bir kavram arasında karşılaştırma yapılmaktadır.

- Bu kavramın neyi anımsattığını sorma. Bildiğim kavramla nasıl bir benzerliğe sahiptir? Nasıl bir farklılık göstermektedir?

### *Çıkarımda Bulunma*

Okuma sürecinde aktif olmanın üçüncü yolu, kapalı anlamları keşfetmek ve yazar tarafından doğrudan belirtilmeyen ilişkileri çıkarmaktır. Çıkarımda bulunma metindeki imaları ve ipuçlarını yakalayabilmektir. Metinde yer alan ipuçları bilinenlerle ilişkilendirilmekte ve yazarın üstü kapalı olarak bahsettiği bir görüşe ulaşabilmektedir.

- Yazar verdiği durumla neyi ileri sürmektedir? Söylediklerinden ne çıkarmalıyım? Bildiklerime dayanan ne tür bağlantıları yapabilirim?

### *Sonuç Çıkarma*

Verilen bilgiden sonuçlara ulaşma, okuma sürecinde düşünmenin dördüncü türüdür. Sonuç çıkarma bir konu hakkında genelleme yapmadır. Kanıtlara dayanarak bir araya getirilen büyük bir düşüncedir. Çoğunlukla okuma sürecinde ulaşılan sonuçlar, bu süreçte daha önce yapılan karşılaştırmalara ve çıkarımlara dayanmaktadır. Sonuçları oluştururken sorulması gereken temel soru şudur:

- Metinde verilen kanıtlara dayanan hangi büyük düşünce ya da düşünceleri ortaya koyabilirim?

### *Yargılama*

Okuma sürecindeki beşinci düşünme türü olan yargılama, okunan materyalin nasıl olduğu hakkında kişisel görüşlerin geliştirilmesidir.

- Paragrafta hangi bakış açısı vurgulanmaktadır? Bu bakış açısını destekleyen iddialar nelerdir? Bu görüşe karşı olan iddialar nelerdir? Doğruluğuna inandığım savunulan görüşe destek olan ve karşıt olan iddialar nelerdir? Yanlış olduğuna inandığım savunulan görüşe destek olan ve karşıt olan iddialar nelerdir?

Bu bölümde ele alınan konular, okuduğunu anlamamanın çok yönlü, karmaşık ve etkileşimli bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını artırmak için yerine getirilmesi gereken ilk koşul okuduğunu anlama sürecini, bu süreç içinde yer alan unsurları, bu unsurların özelliklerini ve bu özelliklerin etkileşimlerini iyi anlamadır. Örneğin, okuduğunu anlama etkinliklerine öğrencilerin beraberinde getirebildikleri ya da getiremedikleri bilinmediği ve önlem alınmadığı durumlarda bu sürecin etkililiği azalacaktır. Sosyal kültürel bağlamın okuduğunu anlamadaki önemi, okullarımıza daha fazla görevler yüklemektedir. Çünkü pek çok durumlarda öğrencinin aile içinde ya da yaşadığı çevrede kazanması gerekenlerin eksikliğini de okulların gidermesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlamamanın aktif bir süreç olması, okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencilerin gerekli becerileri kazanmalarını sağlayacak zenginlikte, aktif katılımlarını gerektirecek nitelikte olmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitimin en temel hedefi etkili bireylerin yetiştirilmesidir. Bireyin iç ve dış dünyasını doğru değerlendirebilmesi, doğru yargılarda bulunabilmesi, doğru kararlar alabilmesi, etkili birey olabilmesi açısından sahip olması gereken önemli becerilerdir. Bu beceriler düşünme süreçlerinin bilinçli bir biçimde işletilmesini gerektirmektedir.

Aşağıda bu süreçlerin işletilmesini kapsayan eleştirel düşünme farklı yönleriyle ele alınarak açıklanmaktadır.

## **Eleştirel Düşünme**

Düşünme, zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği; zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma; tasarlama, anımsama olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2007). Belki de insan türünün en büyük başarısı, karmaşık düşüncelere sahip olabilmek ve bunları dil aracılığıyla iletebilmektir. Düşünme çok sayıda zihinsel faaliyeti içermektedir (Atkinson ve Diğer., 1995).

Kirby'ye (2002) göre, düşünme, beynin potansiyel olarak iletişimde bulunabilme etkinliğidir. İletişim araçları çok yönlüdür; dil (konuşma, yazma, şarkı söyleme), sanatsal imge, bilimsel formüller ve matematik. Etkileşimin bütün bu biçimlerinin özel incelikleri ve güçlü yanları bulunmaktadır, ancak dil diğerlerine göre insanın temel iletişim biçimidir. İletişim düşünmenin aynasıdır. Gözlerin kendilerini görebilmeleri için ayna gibi ya da durgun bir havuz gibi yansıtıcıya ihtiyaçları vardır. Benzer olarak düşünmenin anlaşılabilmesi için zihne ayna tutulması gerekmektedir (Kirby, 2002).

Düşünmek, kavramlar ve olaylar arasında bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanır. Fikir üretirken veya olayları değerlendirirken, daha önceden bildiğimiz veya o anda gözlemlediğimiz olguları birbirleriyle ilişkilendiririz (Yıldırım, 1998).

Düşünme genel olarak bilgi, beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin bir biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Akinoğlu, 2003).

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü gibi düşünme, insanın yaşamını biçimlendirmede etkili olan basitten karmaşığa pek çok zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bu zihinsel etkinlikler bir varlığın adının tanınmasından varlıklar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesi, durumların yorumlanması, nedenlerinin ve sonuçlarının bulunması gibi farklı düzeyleri kapsamaktadır. Nosich (2001), eleştirel

düşünmenin düşünmeden farklı olduğunu belirtmektedir. Eleştirel düşünme bilişüstüdür ve düşünme hakkındaki düşünmeyi kapsamaktadır. Düşünme hakkındaki yansıtmadır.

Eleştirel düşünmenin iki farklı disiplin tarafından ele alındığı ve incelendiği görülmektedir. Felsefi bakış açısına göre, eleştirel düşünme, iyi düşünmenin ölçütü, insan düşüncesinin rasyonel yönü ve dünyayı anlamada makul ve adil olmak için gerekli olan entelektüel özellikler olarak ele alınmaktadır. Psikologlar ise, eleştirel düşünmeyi öncelikle üst düzey düşünme becerileri olarak ele almaktadırlar. Uygun öğrenme ve öğretim süreçlerine dikkat çekmektedirler (Ten Dam ve Volman, 2004; Hagelskamp, 2000).

Modern eleştirel düşünme geleneğinin babası olarak görülen Dewey, eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme kavramını kullanarak açıklamış ve tanımlamıştır: Bir inanç ya da bilgi üzerinde, onu destekleyen dayanaklar ve eğilimli olduğu sonuçlar ışığında aktif, sürekli ve dikkatli düşünme (Fisher, 2001; Hagelskamp, 2000). O dönemden itibaren, eğitimciler Dewey'in yansıtıcı düşünme olarak adlandırdığını çeşitli kavramlar kullanarak tanımlamaya çalışmışlardır. Cuban (1984) ve Johnson (1992) akıl yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üst bilişsel beceriler, mantıklılık, üstbiliş, karar verme ve problem çözme kavramlarının eğitimciler tarafından birbirinin yerine kullanılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Cuban bu sözcükler arasındaki ince farklılıkların göz ardı edildiğini vurgulamakta, Johnson'a göre ise, eleştirel düşünmeye ilişkin yeterli bir kuram oluşturmadan önce, temel işlerden birinin bu sözcükler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır (Hagelskamp, 2000).

Glaser, eleştirel düşünmeyi, (1) birinin deneyim alanı dahilinde, problemlerin ve konuların mantıklı bir yolla ele alınması eğiliminde olma tutumu; (2) mantıklı soruşturma ve akıl yürütme yöntemleri bilgisi; ve (3) bu yöntemlere başvurmada kullanılan bazı beceriler olarak tanımlamaktadır (Fisher, 2001).

Eleştirel düşünme geleneğine büyük katkılarıyla bilinen Robert Ennis'in tanımına konuyla ilgili alanyazında sıkça rastlanmaktadır. Ennis, eleştirel düşünmeyi, neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Ennis'in tanımında yer alan yansıtıcı ve mantıklı kavramları önceki dönemlerde yapılan tanımlarda da yer almaktadır. Ancak Ennis, karar vermeyi vurgulamakta ve karar vermeyi eleştirel düşünmenin bir parçası olarak ele almaktadır (Hagelskamp, 2000). Ennis (1991), eleştirel düşünme tanımında, beceriler (iddiaları analiz etme, kaynakların güvenilirliğini yargılama, sorunun/ konunun odak noktasını tanımlama, açığa çıkartıcı ve düşündürücü sorular sorma ve soruları yanıtlama) ile eğilimler olarak adlandırılan tutumları (sonuç ya da soruyu tanımlamaya ve üzerinde odaklanmayı sürdürmeye hazır olma, durumun tümünü hesaba katmaya isteklilik, nedenleri bulmaya ve istemeye hazır olma, iyi bilgilenmek için sorumluluk duyma, farklı seçeneklere bakmaya istek duyma, kanıtlar ve gerekçeler yetersizse yargıdan kaçınma) ayırmaktadır (Akt. Ten Dam ve Volman, 2004).

Paul ve Elder (2003), eleştirel düşünmeyi, kişinin her tür konu, içerik ve problemle ilgili düşünmenin gerekli yapılarını bilinçli bir şekilde izleyerek ve entelektüel ölçütlerle karşılaştırarak düşünmesinin kalitesini artırdığı düşünme türü olarak tanımlamaktadırlar.

Facione ve Facione'in (1995; 2000) APA (1990)'dan aktardığına göre, eleştirel düşünme, ne yapılacağı ya da neye inanılacağı konusunda yansıtıcı bir yolla yargılamadır. Çizgisel olmayan, tekrarlanan sürecin sonucu olarak kişi, verilen bağlamda neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda yargı oluşturmaktadır. Böyle bir süreçte, kişi bir yargı oluşturmak ve yargının kalitesini geliştirmek için bir dizi bilişsel beceriler kullanmaktadır: analiz, yorum, çıkarsama, açıklama, değerlendirme ve özdüzenleme. Sürecin çizgisel olmaması ve tekrarlanır olması, eleştirel düşünen kişinin bu becerilerin her birine olduğu kadar elindeki probleme de başvurabiliyor olması anlamına gelmektedir. Örneğin, biri birinin analizini açıklayabilir, biri birinin yorumunu analiz edebilir ya da birinin çıkarsamasını değerlendirebilir (Facione ve Facione, 1995; 2000).



Chafee (1988), eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünmemizi ve başkalarının düşüncelerini dikkatlice inceleyerek dünyamızı yorumlamak için gösterdiğimiz aktif, amaçlı ve örgütlü çabalarımız” olarak tanımlamaktadır (Rudd, 2006).

Aşağıda çeşitli yazarlar tarafından yapılmış eleştirel düşünme tanımları sunulmaktadır.

Tablo 1.6 *Eleştirel Düşünme Tanımları*

<b>Yazar</b>	<b>Tanım</b>
<b>Beyer (1987)</b>	Eleştirel düşünme, bir iddianın, kaynağın ya da inancın güvenilirliği ya da değeri konusunda yargıya varmak için, iddia, kaynak ve inancın dikkatli, sürekli ve nesnel analizini kapsamaktadır.
<b>Costa (1985)</b>	İddiaların analizi için temel düşünme süreçlerinin kullanılması, özel anlamlar ve yorumlarla ilgili anlayış oluşturma.
<b>Ennis (1962)</b>	Durumların doğru değerlendirilmesi.
<b>Ennis (1987)</b>	Neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda karar vermeye odaklanan mantıklı yansıtıcı düşünme.
<b>Facione (1990)</b>	Yorumlama, analiz, değerlendirme ve sonuç çıkarmada olduğu kadar yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, yöntembilimsel, ölçütsel ya da bağlamsal faktörlerin açıklanması sürecinde amaçlı ve özdüzenlemeli yargı.
<b>Garcia ve Pintrich (1992)</b>	Öğrencilerin yeni durumlarda eski bilgilerine başvurarak, ölçütler ışığında problemleri çözme, kararlara ulaşma ya da eleştirel değerlendirmeler yapma düzeyi.
<b>Halpern (1996)</b>	İstenen düzeyde bir ürünün olasılığını artıran bilişsel becerilerin ya da stratejilerin kullanılması.
<b>Kurfiss (1988)</b>	Eleştirel düşünme, kesin olarak yanıtlanamayan ve ilgili bütün bilginin elde edilemediği sorulara

	rasyonel bir yanıttır.
<b>Lipman (1988)</b>	Ölçüte güvenen, öz-düzeltilmeli ve bağlama duyarlı yapısıyla iyi yargıyı kolaylaştıran becerikli ve sorumlu düşünme.
<b>Mc Peck (1981)</b>	Yansıtıcı kuşkuculukla bir etkinliğe katılan beceri ve eğilim.

(Reed, 2005)

Eleştirel düşünme, bir problemi, bir iddiayı, bir inancı, bir durumu belli ölçütlere başvurarak değerlendirme ve yargıda bulunma süreci olarak tanımlanabilir. Ancak eleştirel düşünme yargıda bulunma sürecinde, düşünme üzerinde farkındalığı, kontrolü, düşünme sürecini bilinçli bir biçimde işletmeyi, düşünmeyi düzenlemeyi gerektirmektedir. Düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin, bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejiler arasındaki ilişkiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Üstbilişsel stratejilerin strateji kullanımının yönetimini kapsadığı gibi eleştirel düşünme de düşünme süreçlerinin yönetimini kapsamaktadır.

Nosich (2001), eleştirel düşünmenin, yansıtıcı olmasının, ölçütleri kapsamamasının, otantik ve mantıklı olmasının en önemli özellikleri olduğunu belirtmektedir.

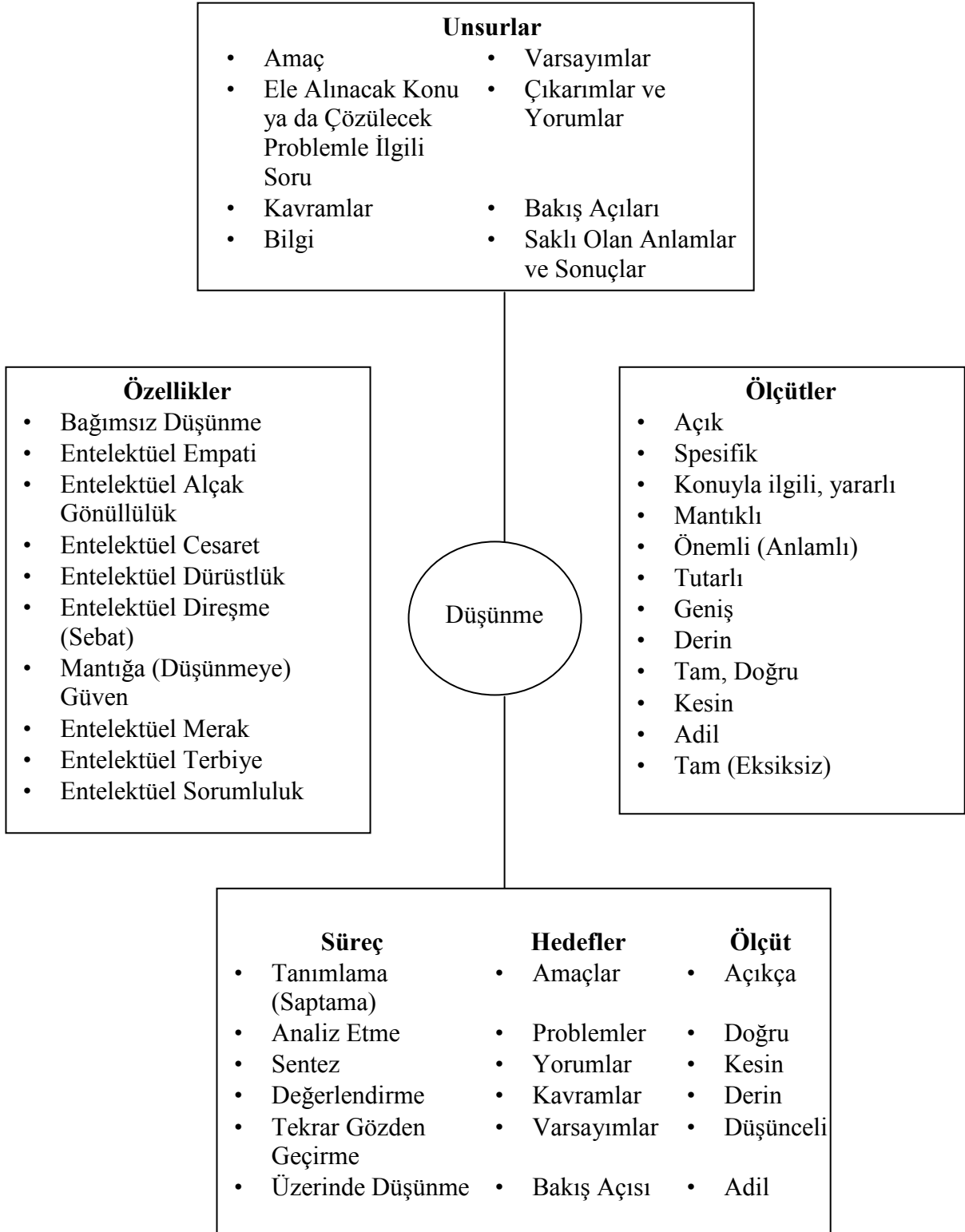
Aşağıda eleştirel düşünmenin özellikleri Paul (2001) tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Modeli ile ele alınmaktadır.

## Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu tartışan yazarların (Paul ve Elder, 2001; Nosich, 2001; Facione ve Facione 2000), eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünürken başvurulan ölçütler, unsurlar, eleştirel düşünenin sahip olması gereken özellikler ve beceriler ile açıkladıkları görülmektedir. Eleştirel düşünmeye bütüncül bir bakış açısı sağlayacağından aşağıda Paul'ün Eleştirel Düşünme Modeli verilmekte ve bu model üzerinde yer alan kavramlar ele alınmaktadır.

Paul'ün (2001) geliştirmiş olduğu eleştirel düşünme modeli, pratik ve esnek bir yaklaşım sunmaktadır. Paul eleştirel düşünme öğretimine ilişkin yaklaşımını, düşünmeyi gerektiren her tür sorun ve konuda, aynı düzeyde akademik konularda ve günlük problemlerde başvurulabilecek genel bir model olarak sunmaktadır. Ayrıca, düşünmesini geliştirmek isteyen, ilkokul öğrencilerinden yetişkinlere kadar herkesin kullanabileceği düzeydedir (Reed, 2005).

Şekil 1.3 Paul (2001)' ün Eleştirel Düşünme Modeli



Kaynak: Reed (2000)

Paul'ün Eleştirel Düşünme Modeli düşünme unsurlarını, entelektüel özellikleri, düşünmede başvurulan ölçütleri, düşünme süreçlerini ve düşünme hedeflerini kapsamaktadır. Modelde yer alan tüm parçalar birbirleriyle ilişkilidir ve birbirlerini destekleyici niteliktedir. Aşağıda entelektüel özellikler, ölçütler, unsurlar ve bunların birbirleriyle ilişkileri açıklanmaktadır.

### **Eleştirel Düşünmenin Evrensel Entelektüel Ölçütleri**

Evrensel entelektüel ölçütler, bir durum, problem ve olay karşısındaki düşünme sürecinin kalitesinin test edilmesinde işe koşulması gereken ölçütlerdir. Eleştirel düşünme bu ölçütlerin kavranmasını ve kullanılmasını gerektirmektedir (Paul, 2001).

#### *Açıklık*

Açıklık iki açıdan ele alınmaktadır: Ne anlatılmak istendiği konusunda zihinde netlik olması ve kişinin kendisini karşıdaki kişinin anlayabileceği açıklıkta ifade etmesidir. Eleştirel düşünmenin açıklık ölçütü “su gibi berrak ya da cam gibi net” metaforlarına dayanmaktadır. Bu durumda “açık, berrak” ifadeleri karşı tarafın hiçbir engelle karşılaşmadan görülebilmesini ifade etmektedir (Nosich, 2001).

Açıklık bir kapı aralayıcıdır: Açıklık eksikse ifadenin doğru ya da önemli olup olmadığını belirleyemeyiz. İçerik açık olmadığı için hiçbir sonuca ulaşamamaktadır. Örneğin: “Amerika’da eğitim için ne yapılabilir?” sorusu açık değildir. Soruya doğru başlamak için soru soran kişinin “problem” olarak neyi ele aldığı konusunda daha iyi bir anlama gereksinim duyarız. Daha iyi bir soru şöyle olabilirdi: “Öğrencilerin mesleki ve günlük yaşamdaki problemleriyle baş edebilmeleri için öğrencilere yardımcı olacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öğretmenler ne yapabilir?” Bu düşünceyi daha iyi belirtebilir miydiniz? Ya da başka sözcüklerle vurgulayabilir miydiniz? (Bertschi, 2003).

#### *Doğruluk*

Düşünme ve sözcükler gerçekteki durumları tanımlayabiliyorsa doğruluk ölçütünü taşımaktadır (Nosich, 2001). Bu gerçekten doğru mu? Bunu nerede deneyebiliriz? Bunun gerçek olup olmadığını nasıl bulabiliriz? Sorularının

yanıtlanması gerekmektedir. Bir ifade açık olabilir, ancak doğru olmayabilir: ”Çoğu köpek 150 kilodan daha ağırdır.” ifadesi açıktır, doğruluğu ise kanıt gerektirmektedir (Paul, 2001).

### *Tamlık*

Bir ifade açık ve doğru olabilir, ancak tam olmayabilir: “Jack kilolu!” ifadesinden Jack’in kilosunun ne kadar fazla olduğu anlaşılammamaktadır. Karşıdaki kişinin anlatılanı tam olarak anlayabilmesi için gerekli spesifik ayrıntıların ifade edilmesi gerekmektedir (Paul, 2001).

### *Önemlilik*

Bir şeyin ya da düşünmenin önemli olması, bunların ele alınan konu ya da sorunla doğrudan ilgili olup olmadığına bağlıdır (Nosich, 2001). Bu, soruyla ne kadar ilişkili? Bir ifade, açık, doğru ve tam olabilir, ancak soru için önemsiz olabilir. Örneğin, öğrenciler çoğu kez kişisel çabalarının miktarının bir değerlendirmede olumlu etkisinin olması gerektiğini sanmaktadırlar. Oysa çaba, bilginin kalitesini belirlemede ölçüt olarak kullanılamaz. Bu nedenle çaba, değerlendirmenin saptanmasında önemsizdir (Bertisch, 2003).

### *Derinlik*

Nosich (2001) düşünmenin yeterince derin olabilmesi için, a) kişisel amaca ulaşılması yerine, sorunun ya da konunun yüzeyinin altına bakılması, b) konunun temelini oluşturan karmaşıklıkların tanımlanması, c) soruya işaret eden bu karmaşıklıkların ve soruya temel oluşturan konuların yeterli düzeyde dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Yanıt, sorudaki karmaşık yönleri aydınlatabiliyor mu? Problemi nasıl ele alıyor? En önemli etkenler tanınmakta mı?

Bir ifade açık, doğru, tam ve önemli ancak yüzeysel olabilir. Yani derinlik açısından eksik olabilir. Örneğin: “Sadece hayır de!” ifadesi çocukları ve gençleri uyuşturucudan uzak tutmak için sıkça kullanılan bir ifadedir. İfade açık, isabetli, tam ve anlamlıdır. Buna rağmen ifadede derinlik eksiktir, çünkü bu ifade gençlerde

uyuşturucu kullanımı gibi oldukça karmaşık ve ağır sorunu yüzeysel ele almakta, karmaşık yanları yansıtmamaktadır (Paul ve Elder, 2001).

### *Genişlik*

Bir düşünmenin yeterince geniş olduğundan söz etmek için, a) başka bakış açılarına ve paralel problemlere bakılması, b) bunların tanımlanması, c) mantık yürütürken bunların yeterli düzeyde dikkate alınması gerekmektedir (Nosich, 2001). Farklı görüşleri temalaştırmalı mıyız? Bu problem farklı bakış açılarıyla incelenebilir mi? Bu soru geleneksel açıdan nasıl ortaya konmaktadır? Bir ifade açık, doğru, tam, önemli (yerinde) ve ayırt edici olabilir ancak geniş olmayabilir (tıpkı derinlik gösteren fakat sadece kendi görüşleri açısından geçerli olan bilgilerden yola çıkarak liberal ya da muhafazakar açıdan ileri sürülen argümanlar gibi) (Bertisch, 2003).

### *Mantık*

Düşünürken ve tartışırken çok yönlü düşünceler belli bir sıraya konmaktadır. Eğer bu düşünceler karşılıklı olarak örtüşüyorsa ve bağlantıları doğru yani anlamlı ise “mantıklı” düşünmeden söz edebiliriz. Eğer düşüncelerin kombinasyonu karşılıklı olarak örtüşmüyorsa, çelişiyorsa ya da belirgin bir şekilde anlamlı değilse bunu “mantıklı değil” olarak tanımlamaktayız (Paul ve Elder, 2001).

Bir durumu, problemi, olayı, görüşü ele alırken düşünme sürecinin doğru işletilip işletilmediğinin test edilmesinde yukarıda belirtilen ölçütlere başvurulmaktadır. Bu ölçütler, düşünme sürecinde doğru yargıya ulaşılmasında rehber görevi görmektedirler. Düşünme sürecinin kalitesini artırmada bu ölçütlere başvurmanın önemi kadar bireyin sahip olması gereken özellikler de önem taşımaktadır. Aşağıda eleştirel düşünen özellikleri ele alınmaktadır.

### **Eleştirel Düşünen Özellikleri**

Amerikan Felsefi Birliği'nin (American Philosophical Association) sponsorluğunu yaptığı iki yılda tamamlanan Delphi araştırmasının sonucunda ideal eleştirel düşünen özellikleri şöyle tanımlanmıştır: “Eleştirel düşünen daima

meraklıdır, iyi bilgilenmiştir, mantığa güvenir, açık fikirlidir, esnektir, değerlendirmede adildir, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür, yargıların sağgörü ve ölçülüdür, tekrar gözden geçirmeye isteklidir, sorunlar konusunda açıktır, karmaşık durumlarda düzenlidir, ilgili bilgiye ulaşmada sabırlıdır, ölçütlerin seçilmesinde mantıklıdır, sorgulamaya odaklanır ve kusursuz sonuçlara ulaşmada ısrarlıdır (APA, 1990; Akt. Facione, Facione, Giancarlo; 2000).

Paul (2001), eleştirel düşünmede açık fikirliliğin önemli bir koşul olduğunu belirtmektedir. Açık fikirlilik bir dizi özellikleri taşımayı gerektirmektedir. Bu özelliklerin, eleştirel düşünen bireylerin zihninde birlikte, birbirini destekler nitelikte hareket ettiği belirtilmektedir.

Facione ve Facione (2000) ise, açık fikirliliği eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak ele almaktadırlar. Facione ve Facione'e (2000) göre açık fikirlilik farklı bakış açılarına karşı toleranslı ve kişinin kendi olası önyargılarına karşı duyarlı olmasıdır. Açık fikirlilik, başkalarının inançlarına ve yaşam tarzlarına karşı toleransı ve anlayışı gerektiren çok kültürlü toplumların yurttaşları için özellikle önem taşımaktadır. Aşağıda entelektüel özellikler açıklanmaktadır.

### **Entelektüel Alçak Gönüllülük: Bilgisizliğin Farkında Olma**

Entelektüel alçak gönüllülük, öz-aldatıcılığa yol açan doğuştan gelen egosentrizmin olabileceği durumlara karşı duyarlılığı kapsayan, kişinin kendi bilgisinin sınırlarının farkında olması durumudur. Bu, aynı zamanda kişinin eğilimlerinin, önyargılarının, bakış açısının sınırlılıklarının ve bilgisizliğinin boyutunun farkında olmasını gerektirir. Entelektüel alçak gönüllülük bildiğinden fazlasını iddia etmemek gerektiğini kabul etmeye dayanır. Bu, karakersizliği ya da uysallığı (itaatkarlığı) beraberinde getirmemektedir. Entelektüel alçak gönüllülük, kendisinde aslında olmayan bir şeyin var olduğunu iddia etme, övünçlenlik ya da kibirlilik gibi mantıksal temeller olmadan inançlara bağlı özellikleri taşımamayı gerektirir (Paul ve Elder, 2001).



Entelektüel alçakgönüllülüğün tersi, birinin bilgisinin sınırlılıklarının, çok az ya da hiç öz-aldatma durumunun farkında olmaması ve bakış açısının sınırlılıklarını bilmemesi durumu, entelektüel kibirliliktir. Entelektüel kibirli insanlar, çoğu zaman kendi eğilim ve önyargılarının tutsağı olurlar ve sık sık bildiklerinden daha fazlasını iddia ederler (Paul ve Elder, 2001).

### **Entelektüel Merak**

Entelektüel merak kişinin, bilginin hazır, kolay anlaşılır olmaması durumunda bile bilgiye ulaşmaya, öğrenmeye istekli olmasıdır. Entelektüel merak ve bilmeye karşı duyulan istek açık fikirli eğitilmiş insanın belirgin özellikleri arasındadır. Meraklılık, birinin uzmanlık bilgisi ve profesyonel uygulama becerisini geliştirme potansiyelinin temel ölçütü olmaktadır. Genel olarak meraklı kişinin şu ifadelere katılacağı tahmin edilebilir: “Konu ne olursa olsun, konu hakkında daha fazla öğrenmeye istekliyimdir.” “Yaşamım boyunca yeni şeyler öğrenmek harika olurdu.” (Facione ve Facione, 2000).

### **Sistematiklik**

Sistematiklik, kişinin araştırmada, sorgulamada örgütlü, düzenli, odaklanmış ve sabırlı olmasıdır. Gösterilen problem alanı her ne olursa olsun problem çözme ve karar vermede örgütlü yaklaşımlar mantıklılığın işaretidir. Sistematik olan kişiler “Her zaman yanıt vermeden önce soruya odaklanırım.” ifadesine katılacaklardır (Facione ve Facione, 2000).

### **Gerçeği Arama**

Verilen bir içerikte en iyi bilgiyi elde etmek için istekli olma eğilimidir. Kişinin sorular sormada cesaretli, bulguların kendi ilgilerini ya da yerleşmiş görüşlerini karşılamaması durumunda bile araştırmayı sürdürmede dürüst ve nesnel olmasıdır (Facione ve Facione, 2000).

## Entelektüel Cesaret

Entelektüel cesaret, duygusal olarak reddettiğimiz ya da çok az dikkate aldığımız fikirlerle, inançlarla ya da bakış açılarıyla cesurca ve adilce yüzleşmek için içsel bir baskı hissetme olarak tanımlanabilir. Entelektüel cesaret, toplum tarafından tehlikeli olarak görülen fikirlerin bazen bir kısmının ya da tümünün rasyonel olarak doğrulandığının farkına varılmasıyla bağlantılıdır. Öğrendiklerimizi pasif ve eleştirmeden kabul etmek bu bakış açısını kazanmak için yeterli değildir. Bu noktada entelektüel cesaret devreye girmektedir, çünkü ait olduğumuz sosyal grup tarafından, katı bir şekilde çarpıtılan ve yanlış olduğu konusunda direnilen, tehlikeli olarak nitelendirilen bazı fikirlerde bazı gerçekler bulunabilmektedir. Açık fikirli düşünenler olabilmek için, insanların böyle koşullarda cesarete gereksinimi vardır. Uyumsuzluk için cezalar şiddetli olabilir. Entelektüel cesaretin tersi, birinin kendi fikirlerine uymayan fikirlere karşı korku duyması olan entelektüel korkaklıktır. Eğer entelektüel cesaretimiz yoksa, tehlikeli olarak kabul ettiğimiz fikirler, inançlar ya da bakış açıları üzerinde ciddi bir biçimde düşünmekten korkarız. Bizim kişisel kimliğimizle belirgin uyuşmazlığı olan bazı fikirler tarafından kişisel olarak kendimizi tehdit edilmiş hissederiz. Fikirlere karşı yapılan bir saldırıyı, kişi olarak kendimize yapılmış bir saldırı olarak hissederiz. Bazı insanların zihninde şu görüşler sanki “kutsal” gibidir: muhafazakar olma, liberal olma, Tanrı’ya inanma, Tanrı’ya inanmama, kapitalizme inanma, sosyalizme inanma, kürtajdan yana olma, kürtajın karşısında olma vb.

Entelektüel cesareti gerekli kılan diğer bir neden, başkaları tarafından reddedilme korkusunun üstesinden gelmedir. Çünkü başkalarının da tuttukları belli inançlar vardır ve biz bu inançlara karşı meydan okursak, onlar da reddederler. Çoğu insan yaşamlarını başkalarının gözlerinde yaşarlar ve başkaları kendilerini onaylamadan kendi kendilerini onaylayamazlar. Reddedilme korkusu zihinlerinin gerisinde saklıdır. Az sayıda insan ait oldukları grupların ideolojileri ya da inanç sistemlerine karşı durabilmektedirler. Bu da entelektüel korkaklığın ikinci biçimidir (Paul ve Elder, 2001).

### **Entelektüel Empati**

Entelektüel empati, başkalarını içtenlikle anlayabilmek için kişinin kendisini onların yerine koymasdır. Entelektüel empatiye sahip olabilmek için, başkalarının bakış açılarını ve düşüncelerini tam olarak yeniden yapılandırabilmek ve kendi fikirlerini, varsayımlarını işe katmadan başkalarının fikirleri ve varsayımlarıyla muhakeme yapabilmek gerekmektedir. Entelektüel empatinin karşıtı entelektüel öz-merkezciliktir: kendi düşünmesine odaklanmaktır. Öz-merkezci bir perspektiften bakıyorsak, başkalarının düşüncelerini, iç dünyalarını ve duygularını anlayabilmemiz mümkün olmayacaktır. Bu doğal perspektiften baktığımızda ilgimizin alıcıları oluruz. Yani, bizim isteklerimiz, bizim acılarımız, bizim umutlarımız daha değerlidir. Bizim bakış açımızdan farklı olan bakış açılarından bakarak problemler, sorular ve konular üzerinde düşünemeyiz (Paul ve Elder, 2001).

### **Entelektüel Dürüstlük**

Entelektüel dürüstlük kişinin kendi düşünmesine sadık kalması ve başkalarının taşınmasını beklediği aynı entelektüel ölçütlere tutarlı bir biçimde uymasdır. Entelektüel dürüstlüğe sahip olabilmemiz için kendi düşünme ve eylemimizdeki çelişkileri ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etmemiz ve bunları söyleyebilmemiz gerekmektedir. Entelektüel dürüstlüğün karşıtı entelektüel ikiyüzlülüktür: zihnin gerçek dürüstlikle ilgili olmaması durumu. Bu durum kendini derin-oturmuş çelişkiler ve tutarsızlıklarla gösterir. Dürüstlüğün görüntüsü daha belirgindir, çünkü başkalarıyla olan imajımızı etkiler. Bu nedenle, ikiyüzlülük genellikle insan davranışının arkasında yatan doğal egosentrik düşünmenin işlevi olarak düşünme ve eylemde saklıdır. İkiyüzlülüğümüz bizden gizlenir. Birinin kendisinin bağlı kalmadığı kurallara başkalarının bağlı kalmalarını beklemesi ya da birinin belli inançları savunması ama o inançlar doğrultusunda davranmada başarısız olması gibi davranışlar ikiyüzlülüğe örnek gösterilebilir. Kısacası entelektüel dürüstlük söz ve eylemde tutarlı olmayı gerektirmektedir (Paul ve Elder, 2001).

### **Entelektüel Sebat (Direşme)**

Entelektüel sebat, entelektüel bir iş üzerinde çalışırken karşılaşılabilecek engellere ve karmaşıklığa rağmen çalışmayı sürdürme, yola devam etmedir. Bazı entelektüel problemler karmaşıktır ve kolayca çözülemeyebilir, entelektüel sebata sahip kişiler bu durumlar karşısında pes etmeyen kişilerdir. Böyle kişiler, başkalarının irrasyonel muhalifliğine rağmen, rasyonel ilkelere sıkı bir bağlılık gösterirler ve anlamayı ya da problemlerin iç yüzünü kavramayı başarmak için, karışıklık ve belirsiz sorularla uğraşma gerekliliğine ilişkin gerçekçi bir duyarlılığa sahiptirler.

Entelektüel sebatın karşıtı entelektüel tembelliktir, entelektüel, güç işlerin karşısında çabucak pes etme olarak kendini gösterir. Entelektüel olarak tembel olan kişinin engellere karşı düşük düzeyde toleransı vardır. Bizim bakış açımızın tümüyle karşıtı da olsalar, başkalarının bakış açılarını anlamak, sıkı bir çalışmayı gerektirmektedir. Entelektüel sebat hemen hemen bütün yüksek düzeyde düşünme alanlarının temelidir (Paul ve Elder, 2001).

### **Düşünmeye Güven: İyi Düşünmenin Değerini Kanıtladığının Farkında Olma**

Düşünmeye güven, kişinin kendisinin ve insanlığın yüksek ilgilerinin, düşünmeye uygun ortam yaratıldığında en iyisini ortaya koyabileceklerine dair inanca dayanır. İnsanlar cesaretlendirildiğinde rasyonel düşünme alışkanlıkları kazanarak kendi sonuçlarına ulaşabilmektedirler. Düşünmeye güven, insanın doğasında ve sosyal yaşamda yer alan derin- oturmuş engellere rağmen, bütün insanların uygun motivasyon ve eğitimle, bağımsız ve mantıklı düşünebileceğine, objektif bir bakış açısı geliştirebileceğine, mantıklı sonuçlara ulaşabileceğine ve akıllı ve rasyonel gerekçeler sunabileceğine ilişkin sıkı bir inancı gerektirmektedir. Kısacası, düşünmeye güven duyabilmek için, iyi muhakemeyi kullanma herhangi bir inancı ya da durumu kabul edip etmemek ya da reddedip etmemek için yargıda bulunurken temel bir ölçüt oluşturmaktadır. Düşünmeye güven duymamanın karşıtı düşünmeye güvensizliktir. Mevcut düşünmeyi geçerli kılan duygusal tepkilere

eğilimli olan egosentrik düşünenler, genellikle düşünmeye çok az güven duyarlar. Düşünmeye güven duyanın ne anlama geldiğini anlayamazlar. Bunun yerine, ne kadar kusurlu olursa olsun kendi inanç sistemlerinin doğruluğuna güven duyarlar. Çoğu kez irrasyonel inançların ve davranışların değişik şekilleriyle çevrilmiş irrasyonel bir dünyada yaşarız. Örneğin, titiz ve disiplinli gözlemlerle toplanan kanıtlar üzerinde sıkı çalışmaya dayanan akla yatkın açıklamalar sunan bilimin başarısı yerine, çoğu insan hala astroloji gibi kanıtlanmamış sistemlere inanmaktadırlar. Çok az insan problemlerimizi çözebilmemiz ve huzurlu bir yaşam sürmemiz için gerekli olan sağlam düşünmenin gücünün farkındadır. Düşünmeye güvenme yerine, insanlar aşağıda belirtilen durumlardan birine ya da birkaçına eleştirisiz ve kör bir güven duyma eğilimi göstermektedirler (Paul ve Elder, 2001).

1. Karizmatik ulusal liderlere güvenme
2. Karizmatik kült liderlerine güvenme
3. Ailenin geleneksel reisi olarak babaya güvenme
4. Kurumsal otoritelere güvenme
5. Ruhani güçlere güvenme
6. Resmi ya da resmi olmayan bazı sosyal gruplara güvenme
7. Politik bir ideolojiye güvenme
8. Sezgilere güvenme
9. Birinin çözümlenmemiş duygularına güvenme
10. Birinin itici gücüne güvenme
11. Alinyazısına güvenme
12. Sosyal kurumlara güvenme
13. Bir sosyal grubun ya da kültürün adetlerine, törelerine güvenme
14. Birinin çözümlenmemiş deneyimlerine güvenme
15. Sosyal statüsü ve konumu olan kişilere güvenme

Facione ve Facione'in (2000) özgüven olarak ele aldıkları eleştirel düşünün özelliği, Paul'un (2001) düşünmeye güven olarak ele aldığı özellikle benzerlik göstermektedir. Facione ve Facione'e (2000) göre özgüven, birinin akıl yürütme süreçlerine ve düşünerek ulaşılan yargıya güven duymasındır ve problemlerin rasyonel çözümünde başkalarına fırsat tanımasıdır.

### **Entelektüel Otonomi: Bağımsız Bir Düşünen Olma**

Entelektüel otonomi, kendi kendine ideal düşünmeye dayanan içsel motivasyon; kişinin kendi inançlarının, değerlerinin ve düşünme tarzının rasyonel öz- kaynağının olması, birinin düşünmesinin kontrolü ve yönünün başkalarına bağımlı olmaması olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünenler, inançlarını şekillendirirken pasif olarak başkalarının inançlarını kabul etmezler. Bunun yerine, durumlar ve konular üzerinde kendi kendilerine düşünürler, mantıklı otoritelerin yardımlarını dikkate alarak doğrulanmamış otoriteleri reddederler. Düşünme ve eylemlerinin ilkelerini iyice düşünerek oluştururlar, kendilerine sunulanları düşünmeden kabul etmezler. Bir şeyleri yaparken sadece kabul edilen yollarla sınırlı kalmazlar. Başkalarının sorgulamadan kabul ettiği uygulamaları ve gelenekleri değerlendirirler. Kendi hatalarını ortaya koyacak ve düzeltecek öz-gözlem yaparlar. Entelektüel otonomi kendi kendine bağımsız olan bir şey olarak görülmemelidir. Diğer entelektüel özelliklerle desteklenen ve birlikte çalışan, zihnimizin yalnızca bir boyutudur.

Entelektüel otonominin karşıtı entelektüel benzeş ya da entelektüel bağımlılıktır. İnsanların büyük bir kısmı düşüncelerinde bağımlıdır. Tıpkı çevrelerini saran değerleri ve inanç sistemlerini yansıtan aynalar gibidirler. Hatta yıllarını belli bir alanda çalışmaya vermiş akademisyenler de akademik ve kişisel olarak entelektüel bağımlılık gösterebilmektedirler (Paul ve Elder, 2001).

Eleştirel düşünen özellikleri, kişinin düşünmeye ilişkin tutumuyla ilişkilidir. Diğer bir deyişle eleştirel düşünme becerileri ve düşünme sürecinde başvurulması gereken ölçütleri kullanma eğilimleridir. Örneğin, ortaya atılan bir iddianın doğruluğunun değerlendirilmesinde düşünme ölçütlerinin ve becerilerinin işe koşulması gerekmektedir. Kişinin bunları yapması, yapabilme düzeyi ve yapmaya duyduğu isteklilik sahip olduğu düşünen özelliklerine bağlıdır. Eğer kişi karşılaştığı görüş karşısında önyargılı ise, düşünmede bağımlı ve gerçeği arama isteğinden yoksun ise düşünme becerilerini kullanması ve ölçütlere başvurması da zorlaşmaktadır. Ölçütlerin ve becerilerin neler olduğunu ve nasıl kullanıldığını

bilmek iyi bir eleştirel düşünen olmak için yeterli olmamaktadır, aynı zamanda yukarıda belirtilen özellikleri de taşımak gerekmektedir. Aşağıda eleştirel düşünme sürecinde kullanılan beceriler ele alınmaktadır.

### **Eleştirel Düşünme Becerileri**

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau eleştirel düşünme becerilerini otuz beş farklı boyutta listeleyip ardından her bir beceriye ilişkin ilkeleri açıkça ortaya koymuşlardır. Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler makro yetenekler ve bilişsel stratejiler mikro beceriler olarak üç temel yapıda gruplandırmaktadırlar. Bu stratejiler birbirlerinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bireyde bağımsız düşünebilme gücünü ortaya çıkarma hedefine odaklanmaktadır. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden parçaları belirleme ve bütün içinde anlamlandırma becerilerini içermektedir (Akınoğlu, 2003; Şahinel, 2005).

Tablo 1.7 Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gruplandığı Temel Yapılar

<b>Duyuşsal Stratejiler</b>	<b>Bilişsel Stratejiler- Makro Yetenekler</b>	<b>Bilişsel Stratejiler- Mikro Beceriler</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bağımsız düşünme</li> <li>-Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme</li> <li>-Tarafsız düşünmeyi yaşama geçirme</li> <li>-Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama</li> <li>-Zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme</li> <li>-Sorgulama cesareti geliştirme</li> <li>-İyi niyetli ve dürüst düşünme</li> <li>- Düşünme azmi geliştirme</li> <li>- Düşünme becerisine güven duyma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme</li> <li>-Öğrendiklerini transfer etme</li> <li>- Görüş geliştirme</li> <li>-Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme</li> <li>-Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi</li> <li>-Değerlendirme için ölçüt geliştirme</li> <li>-Bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirme</li> <li>- Derinlemesine inceleme</li> <li>- Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ve değerlendirme</li> <li>-Çözüm üretme ve değerlendirme</li> <li>-Eylemleri ve politikaları analiz etme ve değerlendirme</li> <li>-Eleştirel okuma</li> <li>- Eleştirel dinleme</li> <li>- Disiplinler arası ilişki kurma</li> <li>-Soru sorma- Sokratik tartışmayı uygulama</li> <li>- Farklı görüşleri karşılaştırma</li> <li>- Diyalektik düşünme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme</li> <li>- Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma</li> <li>- Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme</li> <li>- Sayıltıları inceleme ve değerlendirme</li> <li>- İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme</li> <li>-Akılcı vordamalar, kestirmeler veya yorumlar yapma</li> <li>- Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme</li> <li>- Çelişkileri fark etme</li> <li>- Doğurguları ve sonuçları keşfetme</li> </ul>

Akinoğlu, (2003) tarafından, Paul ve diğ.'den (1990) uyarlanmıştır.



Robert Ennis (1962) 12 eleştirel düşünme becerisi tanımlamıştır (Akt., Fisher, 1995). Bunlar ilgili birer soruyla birlikte aşağıda verilmektedir:

- Bir ifadenin anlamını kavrama. Bu ifade anlamlı mı?
- Muhakemede anlam bulanıklığı olup olmadığını belirleme. İfade açık mı?
- İfadelerin birbiriyle çelişip çelişmediğini belirleme. İfadeler tutarlı mı?
- Bir sonuca varılıp varılmadığını belirleme. İfade mantıklı mı?
- İfadelerin yeterince belirleyici olup olmadığını belirleme. İfade kısa ve öz mü?
- İfadelerin bir ilkeyi uygulayıp uygulamadığını belirleme. İfade bir kuralı takip ediyor mu?
- Bir gözlem ifadesinin güvenilir olup olmadığını belirleme. İfade doğru mu?
- Bir tümevarım sonucunun doğrulanıp doğrulanmadığını belirleme. İfade kanıtlanmış mı?
- Sorunun tanımlanıp tanımlanmadığını belirleme. Alakalı mı?
- Bir şeyin varsayım olup olmadığını belirleme. Bu bir varsayım mı?
- Bir tanımın yeterli olup olmadığını belirleme. İyi tanımlanmış mı?
- Bir ifadenin kabul edilir olup olmadığını belirleme. Doğru mu?

Hagelskamp (2000) tarafından yapılan bir çalışmada APA'dan aktarılan eleştirel düşünme becerileri ve alt beceriler şöyledir:

Beceri:

Açıklama/ Yorum

Alt Beceri:

Bilgiyi sınıflandırma

Anlamı çözme

Anlamı açıklama

Analiz

Düşünceleri test etme

İddiaları tanımlama

İddiaları analiz etme

Değerlendirme	İddiaları değerlendirme Gerekçeleri değerlendirme
Çıkarım	Kanıtı sorgulama Seçenekleri düşünme Sonuçları çıkarma
Açıklama	Sonuçları ifade etme İşlemleri doğrulama Gerekçeleri sunma
Özdüzenleme	Özinceleme Özdüzelme

Eleştirel düşünme becerilerinin üst düzey bilişsel becerileri kapsadığı görülmektedir. Alanyazında bazı yazarların eleştirel düşünme becerilerini ele alırken Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan taksonomiye kullandıklarına rastlanmaktadır. Aşağıda Şahinel'in (2002) Fisher'den (1990) aktardığı Bloom taksonomisinde belirtilen farklı düşünme becerilerine ilişkin kategoriler ve süreçler verilmektedir.

Tablo 1.8 *Eleştirel Düşünme ve Bloom Taksonomisi*

<b>Kategoriler</b>	<b>Düşünme Süreci İpuçları</b>
1. Bilgi (Hatırlama ve kalıcılık)	Bildiğini ve hatırladığını söyleme, betimleme, tekrar etme, tanımlama, belirleme ve kim, ne zaman, hangisi, nerede ve ne sorularını yanıtlama
2. Kavrama (Yorumlama ve anlama)	Kendi sözcükleriyle betimleme, ne hissettiğini söyleme, ne anlama geldiğini söyleme, açıklama, karşılaştırma ve ilişkilendirme
3. Uygulama (Kullanma)	Bilgiyi nasıl kullanabilirsin?, Seni nereye yönlendirir?, bildiğini uygulama, problemleri çözmek için kullanma, örnekler ile kanıtlama
4. Analiz (Parçalara ayırma)	Parçalar, sıralama, nedenler, amaçlar, problemler, çözümler ve sonuçlar nelerdir?
5. Sentez (Parçaları birleştirme)	Hangi yönlerden farklıdır? Varsayma, geliştirme, iyileştirme, kendi tarzında yaratma
6. Değerlendirme (Yargılama ve sınam)	Nasıl yargılayabilirsin?, başarılı olur mu?, çalışır mı?, hangisini tercih edersiniz?, neden böyle düşünüyorsunuz?

Şahinel (2002) tarafından Fisher'den (1990) aktarılmıştır, s.30

Yukarıdaki düşünme becerilerine ilişkin kategoriler ve süreçler APA, Ennis (1962), Paul ve diğ. (1990) tarafından belirlenen beceriler Bloom taksonomisine göre analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki becerileri kapsamaktadır. Ancak Paul eleştirel düşünmenin Bloom taksonomisiyle sınırlandırılmasına karşı çıkmaktadır. Paul'e göre eleştirel düşünmenin farklı boyutları da bulunmaktadır. Kişi analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini sergileyebilirken iyi bir eleştirel düşünün olamayabilir. Eleştirel düşünme, becerilerle birlikte ölçütlere başvurmayı ve eleştirel düşünme eğilimlerine (duyuşsal stratejilere) sahip olmayı gerektirmektedir (Paul, Elder ve Bartell, 1994). Ayrıca Paul'e (1984) göre Bloom taksonomisinde en basit davranış olarak yer alan bilgi edinme daima az da olsa kavramayı, uygulamayı, analiz etmeyi, ve değerlendirmeyi önkoşul olarak gerektirmektedir. Bilgi basit bir biçimde bir kitaptan ezberlenmez ya da bir beyinden diğerine doğrudan aktarılamaz (Akt. Şahinel, 2002)

### **Düşünme Unsurlarının İlişkisi**

Paul (2001) düşünme unsurlarının birbirinden kopuk var olmadıklarını, aksine birbirleriyle etkileşim içinde olduklarını belirtmektedir. Unsurlar arasındaki farklılıklar genellikle bağıntılı türdedir. Paul (2001) unsurlar arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamaktadır:

- Amacımız sorduğumuz *soruların* türünü etkilemektedir.
- Sorduğumuz soruların türü elde edeceğimiz *bilgiyi* etkilemektedir.
- Elde ettiğimiz bilgi, onu nasıl *yorumlayacağımızı* etkilemektedir.
- Bilgiyi *yorumlama* yolumuz bilgiyi kavramsallaştırma yolumuzu etkilemektedir.
- Bilgiyi nasıl kavramsallaştırdığımız elde edeceğimiz *varsayımları* etkilemektedir.
- Elde ettiğimiz varsayımlar, *çıkarımlarımızı* etkilemektedir.
- Düşünmemizde saklı olan anlamlar, şeyleri görme yolumuzu, *bakış açımızı* etkilemektedir.

Tablo 1.9 *Düşünmenin Unsurlarına Dönük Sorular*

Düşünme Nedeni	Neye ulaşmaya çalışıyorum? Temel hedefim ne? Nedenim?
Soru Sorma	Hangi soruyu tartışmak istiyorum? Hangi problemi ele almak istiyorum?
Bilgi	Çıkarsamalarım hangi bilgilere dayanmaktadır? Hangi kişisel deneyimlerim tezimi desteklemektedir? Soruyu aydınlatmak için hangi veriler eksik?
Yorum	Bu sonuca hangi yoldan ulaştım? Veriler farklı da yorumlanabilir miydi?
Kavramlar	Merkezde hangi düşünce yer almaktadır? Bu düşünceyi/ bu kavramı kapsamlı olarak açıklayabilir miyim?
Varsayımlar	Baştan beri neyi verildiği gibi inceliyorum? Hangi varsayım beni bu sonuca götürdü?
Etkiler	Başkalarının benim temel duruşumu benimsemeleri durumunda ne olurdu? Sözlerim nasıl etki eder?
Görüş Tarzları	Bu konuyu hangi bakış açısından ele almaktayım? Farklı görüş tarzlarımı da denemeli miyim?

(Bertschi, 2003)

Yukarıdaki sorular bir çalışmanın ele alınmasında, bir etkinliğin kabul edilmesinde, bir durumun değerlendirilmesinde ya da bir metnin gözden geçirilmesinde düşünme sürecinin etkililiğini artırmada kullanılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin kazandırılması için yapılan her tür etkinliğin etkililiği için düşünmenin bütün yönlerinin iyi bilinmesinin yanı sıra sağlıklı düşünme önündeki engellerin de bilinmesi önem taşımaktadır.

## **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 yüzeyle her düzeyde etkileyen önemli bir engel olarak (Paul, 2001; Nosich, 2001; de Bono, 2006) ele alınmaktadır.

Aşağıda benmerkezci düşünme konusu açıklanmaktadır.

### **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 çıkarlarını; bilgiyi benmerkezci bir şekilde kullanışını ve yorumlayışını; benmerkezci kavram ve fikirlerin kaynaklarını; 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 aynı 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 1.10 *Benmerkezci Zihnin ve Benmerkezci Olmayan Zihnin Özellikleri*

<i>Benmerkezci Zihin</i>	<i>Benmerkezci Olmayan Zihin</i>
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 güdülüdür.
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 bilgileri 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.

Kaynak: Paul ve Elder (2001), s. 223

Benmerkezci zihne sahip kişi olayları ve durumları kendi dar bakış açısından değerlendirerek kendisine yarar sağlayacak biçimde davranmaktadır. Benmerkezci düşünmenin ortaya çıkardığı davranışlar kişinin yaşamının her alanına yansımaktadır ve sağlıklı düşünmenin önünde büyük bir engeldir.

### **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 düşüncesizcedir. Kişiler tarafından grup normları, inançları ve kimliği içselleştirilmektedir ve kişiler ne yaptıklarını mantıklı bir şekilde sorgulamaksızın, grubun kendilerinden beklediği gibi davranmaktadırlar.

Sosyomerkezci düşünme, benmerkezci düşünmenin grup düzeyine yükseltilmesidir. Her iki durum da ilkeleri gereği, doğal ve eleştirisiz bir dogmatizme sahiptir (Paul ve Elder, 2001).

Paul ve Elder'e (2001) 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 sosyomerkezcilik
  - “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.

### **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).

### **Benlik**

Benlik kişinin kendisine bakışıdır (Kirby, 2001). Benlik kavramı insanların kendilerini nasıl gördüğü, kendisi hakkında ne düşündüğü ile ilgilidir. Kendimizle ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumlar benlik kavramını oluşturmaktadır (Açıkgöz, 1995). Kişinin kendisini olumsuz görmesinde sağlıklı bir benlik, kişinin kendisini değerli bulmasında olumlu ve sağlıklı bir benlik etkili olmaktadır (Kirby, 2001).

Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin temeli olan açık fikirlilik kişinin yetiştiği, yaşadığı kültürden oldukça etkilenmektedir. Olumsuz benlik, sağlıklı düşünmeyi engelleyen ve sağlıklı düşünmek için baş edilmesi gereken önemli engellerden bir tanesidir (Kirby, 2001).

Öğretmenler olumlu ve yapıcı davranışlarla ve yaratacakları başarı fırsatlarıyla öğrencilerin benlik kavramlarını olumlu yönde etkileyebilirler ve yavaş yavaş değişmesine yardım edebilirler (Açıkgöz, 1995). Örneğin, bazı öğrenciler yetenekli olduğu halde kendisini yeteneksiz ve başarısız algılayabilmektedirler. Olumlu ve destekleyici öğrenme ortamları öğrencilerin olumlu benlik geliştirmelerini destekleyerek onların daha sağlıklı düşüncelerini olumlu yönde etkilemektedir.

### **Ego Savunmaları**

Ağır bir zorlanma yaşamakta olan insan başlıca iki sorunla karşılaşmaktadır: Yeni duruma uyum sağlamak için gerekli çabayı göstermek ve psikolojik dağılmaya karşı kendini korumak (Geçtan, 1993). Ego savunmaları, insanın kendini psikolojik dağılmaya karşı korumak için kullandığı savunmaya yönelik davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kirby, 2001; Geçtan, 1993; Öztürk, 1994). Kirby'e (2001) göre kişinin kendisini kaygı, suçluluk gibi olumsuz duygulardan korumak için kullandığı



gerçeği çarpıtan psikolojik baş etme stratejileridir. Bunların bazıları, özellikle düşünmeyi olumsuz yönde etkileyenleri inkar (yadsıma), yansıtma ve neden bulma (bahane) dir.

#### *İnkâr (Yadsıma)*

Benlik için tehlikeli olarak algılanan ve bunaltı doğurabilecek bir gerçeği yok saymak, görmemek, değişik şekillerde oldukça yaygın olarak kullanılan bir ilkel savunma biçimidir (Öztürk, 1994). Yadsıma, istenmeyen gerçekliği kabul etmeyi basit bir şekilde reddetmedir. İstenmeyen gerçeklik kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Örneğin, alkolik için içki içme bir problemdir. Yadsımadan dolayı çoğu alkolik içme davranışlarıyla ilgili eleştirel düşünmemektedir. 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 (Kirby, 2001).

#### *Yansıtma*

Kişinin kendisiyle ilgili kabul edemediği ve farkında olamadığı durumları başkalarında görmeyi kapsayan savunma mekanizmasıdır (Kirby, 2001). Geçtan (1993) iki tür yansıtma olduğunu belirtmektedir: (1) Kişi, kendi eksiklerinin ve yenilgilerinin sorumluluğunu ya da suçunu başkalarına yükler. (2) Suçluluk duyguları uyandıracak nitelikteki dürtülerini, düşüncelerini ve isteklerini diğer insanlara mal eder. Kişi başkalarına karşı düşmancaysa, başkalarının kendisine karşı düşmanca olduğuna inanabilmektedir. Başkalarını oldukları gibi değil, kendi olduğumuz gibi görürüz. Kirby (2001) kendimizle ve başkalarıyla ilgili düşüncelerimizin bu nedenlerle yansıtmalara tutunduğumuzda oldukça çarpıtıldığını belirtmektedir. Yansıtma ile kendimizle, başkalarıyla ve sosyal durumumuzla ilgili düşünme becerimiz engellenmektedir.

#### *Bahane (Neden Bulma)*

Benlik için acı, bunaltı verici durumlarda, akla yatkın görünen, fakat sıkıntı vermeyecek bir neden, bir açıklama bulmak çok sık kullanılan savunma düzeneklerinden biridir (Öztürk, 1994). Geçtan (1993) neden bulmada iki temel

savunma ögesinin bulunduğunu belirtmektedir: (1) Kişinin davranışını haklı göstermesine yardımcı olan öge. (2) Ulaşılamayan amaçlara ilişkin düş kırıklığının etkisini yumuşatan öge. Kirby'ye (2001) göre savunma mekanizmalarından neden bulmak, sağlıklı düşünmenin belki de en büyük ket vurucusudur. Neden bulma, öz-yarar ya da kabul edilemeyen dürtüler tarafından yönlendirilen davranışları doğrulamak için çalışan çarpıtılmış düşünmedir. Bu, kişiyi kötü duygulardan korumaktadır. Örneğin, bencil güdülerini şerefli olanlara çevirme. Öz olarak, neden bulma kişinin kendi davranışlarının gerçek nedenleri hakkında, kendi kendisine yalan söylemesidir ve bu yalana kendisini korumak için inanmasıdır.

### **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 (Kirby, 2001).

Öz-yarar eğiliminin bir yönü de hataların dışsal etkenlere yüklenmesi, başarılarından gurur duyulması eğilimidir. Öz-yarar eğiliminin ikinci yönü ise, öz-saygıyı tehdit eden başkalarının davranışlarını yargılamakta karşıt sıfat atfetme eğilimidir. Örneğin, birinin rakibi olan bir öğrencinin daha iyi derece alması, diğerinin öz-saygısını tehdit edici bulunabilir ve düşük derece alan öğrenci rakibinin şanslı olduğuna ya da öğretmenle ilişkisinin iyi olduğuna dair yüklemelerde bulunabilmektedir (Kirby, 2001).

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.

## Beklentilerin ve Şemaların Rolü

Şema, dünya hakkındaki genel beklenti ve bilgileri içeren zihinsel bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu, insanlar hakkındaki genel beklentileri, sosyal rolleri, olayları ve belirli durumlarda nasıl davranılacağını içerir. Şema kuramı, bu tür zihinsel yapıları, sosyal çevreden gelen bilgileri seçmek ve işlemek için kullandığımızı ileri sürmektedir. (<http://www.psikologlar.org/index.php>). Inhelder ve Piaget'ye göre (1964); insanlar çevreleriyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimde o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenir (Akt., Açıköz, 2002).

Kirby (2001) beklenti ve zihinsel şemaların düşünme sürecindeki önemini şöyle açıklamaktadır:

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 (Kirby, 2001).

Benmerkezci düşünme, sosyomerkezci düşünme, çevrenin olumsuz etkileri, olumsuz benlik, özyarar eğilimleri, ego savunmaları eleştirel düşünme önündeki engeller olarak ele alınmaktadır. Eleştirel düşünme öğretiminin düzenlenmesinde bu engellerin dikkate alınması, öğretimin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin özgürce görüşlerini açıklayabildikleri, akranlarıyla etkileşim içinde olabildikleri, kendilerini tehdit altında hissetmedikleri, yeteneklerini sergileyebildikleri ve başarı duygusunu yaşayabildikleri, başkalarının bakış açılarını görebildikleri, sosyal becerilerini geliştirebildikleri öğrenme öğretme ortamları ruh sağlığı için ve doğal olarak eleştirel düşünme gelişimi için gerekli ortamlardır. Aktif öğrenme özellikle işbirlikli öğrenme ortamları öğrencilerin bu tür gelişimlerine büyük katkılar sunan demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır. Örneğin, Cowie ve Berdondini (2001) yaptıkları çalışmada,

çocukların işbirlikli grup çalışmasına tepkilerini, akranları tarafından kabadayılar, mağdurlar ve seyirci kalanlar (bullies, victims and bystanders) olarak nitelendirilen öğrenciler arasındaki akran etkileşimini artırmak için bir strateji olarak incelemiştir. Araştırma sonunda kabadayı ve mağdur öğrencilerin davranışlar hakkındaki farkındalık düzeyinin arttığı saptanmıştır. Şengören (2006) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucunda da; işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin birtakım sosyal becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağladığı, konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin yönetime ve kullanılan materyallere yönelik duyuşsal ürünleri üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Aşağıda eleştirel düşünme öğretimi, eleştirel düşünme öğretiminin gerekliliği, eleştirel düşünme öğretiminde benimsenen yaklaşımlar ele alınmaktadır.

### **Eleştirel Düşünme Öğretimi**

Eleştirel düşünme öğretimi, 21. yüzyılda her alanda yaşanan hızlı değişimin neden olduğu karmaşıklığa uyumun sağlanabilmesi için, eğitim kurumlarının üzerinde durması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir (Paul, 1995; Coles ve Robinson, 1991; Facione, 2006; Rudd, 2006). Paul (1995), 21. yüzyıl ve sonrasına kişisel, sosyal ve mesleki açılarından uyumun temel zorunluluğunun eleştirel düşünme olduğunu ve bu nedenle eğitimin temel zorunluluğunun da eleştirel düşünme öğretimi olduğunu belirtmektedir.

### **Eleştirel Düşünme Öğretiminin Gerekliliği**

Beyer, demokrasi içinde başarılı bir şekilde yaşayabilmek, birey ve yurttaş olarak doğru kararlar verebilmek için insanların eleştirel düşünebilmesinin gerektiğini belirtmektedir (Akt., Adsit, 1997). Eleştirel düşünme, demokratik bir toplum için rasyonel uzlaşmanın gelişmesinde katkı sağlamaktadır (Hagelskamp, 2000; Shermis, 1992). Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve bütünü gören çoğunluk vazgeçilmez bir önkoşuldur. Demokrasinin en önemli

yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulur (Şahinel, 2005). Kuzgun (2001) demokratik toplumun insan anlayışını ele alırken demokratik toplumun bireyinin başkalarının görüşlerine açık olmasının ve kişisel görüşlerini ifade etme özgürlüğüne sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Ancak bunlar doğru bilgilenmeyi ve doğru düşünmeyi gerektirmektedir. Şahinel, (2005) de vatandaşların, politik sürece ya doğrudan katılarak ya da temsilcilerini seçerek anlamlı ve mantıklı kararlar vermesi, her vatandaşın güncel sosyal sorunları kusursuz olarak anlayabilmesi, yorumlayabilmesi, analiz edebilmesi ve sonuçta sorunun çözümünde baskı grubu olarak süreç içinde konumunu alması gerektiğini belirtmektedir (Şahinel, 2005). Toplumsal konularda bireylerin bilgilenmeden, eleştirel düşünmeden aldıkları kararlar demokrasinin gerilemesine neden olmaktadır.

Hızlı sosyal değişimin neden olduğu sosyal sorunların çözümünde ve toplumu öz-yıkımdan korumak için, bireylerin problem çözme becerilerini öğrenmeleri gerekmektedir (Shermis, 1992). Baron (1988), Kohlberg (1976), Piaget (1932/1965), Siegel (1988) gibi eğitim psikologları ve filozoflar rasyonel düşünce ile ahlaki yargı arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmişler ve o dönemde ikisi arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük yapılan az sayıdaki araştırma sonuçları rasyonel düşünme ile ahlaki yargı arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Günümüzde bu ikisi arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğunu ortaya koyan pak çok araştırma bulunmaktadır (Akt. Hagelskamp, 2000). Okullarda önemi göz ardı edilen entelektüel erdemler, eleştirel düşünme öğretimi ile geliştirilebilmektedir (Paul, 2001).

Sosyal ve davranış bilimleri, özellikle psikoloji, öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarında, en iyi öğrenme için öğrenenlerin iç görü geliştirmelerini ve öğrenmenin amaçlı olmasını önermektedirler (Shermis, 1992). Bilişsel psikolojideki son gelişmeler, öğrenenlerin anlam oluşturmada kendi yorum çerçevelerini yarattıklarını vurgulamaktadır. Öğrenme, sadece öğretimin bir ürünü değildir, öğrenme anlamının aktif çabasını gerektirmektedir (Nisbet, 1991). Eleştirel düşünme, düşünme üzerindeki farkındalığı ve disiplini sağlamaktadır. Eleştirel

düşünme sistemi bütün sistemleri açan bir sistemdir (Paul, 2007). Her alanda bilgiye ulaşmak için eleştirel düşünme temeldir. Herhangi bir disiplindeki iyi düşünme eleştirel düşünmeye örnektir (Paul, 1995). Bu nedenle okullarda, bütün derslerde etkili öğrenmeyi sağlamak için eleştirel düşünme öğretiminin gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca düşünme öğretimi programlarına ve uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar, eleştirel düşünme öğretiminde yer alan öğrencilerin başarı düzeyinde olumlu gelişme olduğunu ortaya koymaktadır. Düşünme becerileri öğretiminin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin kontrol gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde başarılı oldukları saptanmıştır (Barba ve Merchant, 1990; Bass ve Parkins, 1984; Brasford ve diğ., 1986; Freseman, 1990; Kagan, 1988; Sternberg ve Bahana, 1986; Robinson, 1987; Akt., Cotton, 1991). Oliver ve Utermohlen'e (1995) göre, günümüzde yaşanan bilgi patlaması, öğrencilerin bilgiyi sadece pasif biçimde almaları yerine, kendileri için gerekli olan bilgiyi ayıklamaları gerekmektedir. Öğrencilerin akademik çalışmalarında, yüz yüze kaldıkları karmaşık problemlerin çözümünde, bilgi patlaması ve hızlı teknolojik değişimlerin zorladığı kritik kararların alınmasında, etkili bir biçimde eleştirel düşünme becerilerine başvurmaya gereksinimleri bulunmaktadır (Akt., Adsit, 1997).

Zihin, bireyin karşılamak zorunda kaldığı genişlik ve derinlikteki değişimlere doğal olarak uyumlu değildir. Daha doğrusu, “zihnin huzuru” için, zihin içgüdüsel olarak alışkanlıklar ve rutinler için düzenlenir. Zihin doğası gereği yeniyi eskiye, zoru kolayla çevirme eğilimlidir. Bu nedenle, sosyalleşme ve eğitim yoluyla zihin için yeni bir “ikinci doğa”nın yapılandırılması gerekmektedir (Paul, 1995).

Çocuklar doğal olarak yaşamlarındaki önemli yetişkinlerin tutum ve fikirlerini benimserler. Yetişkinlerin inanç yapıları, çocuklara empoze edilebilir ve çocuklar başkalarının düşüncelerine bağımlı olmayı öğrenebilirler. Aynı zamanda mantık kapasitelerinin yetkilerini değerlendirmeye, insanların inanç ve bakış açılarının farklı olabileceğini doğal karşılamaya, kendi mantığı ile diğerlerininkini sorgulamaya da teşvik edilebilir. Bir çocuğun açık fikirli ve eleştirel olması isteniyorsa, düşünmesi şansa bırakılmaz (Fisher, 1995). Eleştirel düşünme becerileri kazandırılarak, öğrencilerin yetişkinler gibi bireysel özerklik kazanmaları, toplumda ve ulusal sosyal

sorunlarda bilgili insanlar olarak yer almaları ve katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları ve de çalışma alanında kolay bir biçimde ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmeleri sağlanabilir (Şahinel, 2005).

Beyer (1987), iyi düşünme becerilerinin kendiliğinden gelişmeyeceğini, bu becerilerin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Rudd, 2006). Yukarıda belirtilen nedenler eleştirel düşünme öğretiminin ne denli gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Gelişmiş ülkelerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine dönük pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Aşağıda eleştirel düşünme öğretiminde benimsenen bazı yaklaşımlar ele alınmaktadır.

### **Eleştirel Düşünme Öğretimi Yaklaşımları**

Eleştirel düşünme öğretiminin gerekliliği konusunda pek çok yazarın görüş birliği içerisinde oldukları görülmektedir, ancak eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bununla birlikte bu tartışmaların odaklandığı diğer önemli bir konu ise eleştirel düşünme becerilerinin başka alanlara transferidir. Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin farklı görüşler beraberinde farklı öğretim yaklaşımlarını getirmektedir.

Woolfolk (2004) ve Nisbet (1991), eleştirel düşünme öğretiminde iki yaklaşımın benimsendiğini belirtmektedirler. Bunlardan birincisi, düşünme becerilerinin özel olarak tasarlandığı, doğrudan düşünme öğretimine dönük programlardır. Diğer program türü ise, kullanılan mevcut müfredat konularının içine düşünme öğretiminin de yerleştirildiği programdır. Bu program yaklaşımına karma (infusion) yaklaşımı denmektedir.

Doğrudan düşünme becerilerinin öğretildiği programların en bilinenleri ve pek çok ülkede uygulanmış olanları de Bono'nun (2006) CoRT (Cognitive Research Trust), HOTS (Higher Order Thinking Skills), Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme, Lipman Philosophy for Children'dır. Bu programlar pek çok kez

denenmiş, kapsamlı olarak test edilmiş ve yeniden gözden geçirilmiştir. Örneğin, Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme, Lipman Philosophy for Children programlarının denendiği bir çalışmadan elde edilen sonuçlara göre (Lane ve Lane, 1986), formal mantık yürütme, yaratıcı mantık yürütme, yeni fikirler üretme, uygulanabilir seçenekleri keşfetme ve nedenleri bulma kapasitelerinde önemli düzeyde gelişme görülmüştür. Programların okumayı ve matematiği geliştirmedeki etkileri de anlamlı bulunmuştur. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrenciler belirgin şekilde daha meraklıdır, etkinliklere yönelmelerinde artış olmuştur, birbirlerine karşı daha saygılıdır ve iletişim becerileri artmıştır (Akt. Coles ve Robinson, 1991). Ayrıca Lane ve Lane programın formal ve informal mantığı, eleştirel düşünmeyi, düşünmede esneklik ve akıcılığı, okumayı, kişiler arası ilişkileri ve sosyal becerileri geliştirdiğine ilişkin başka kanıtlar da sunmuşlardır (Akt. Coles ve Robinson, 1991).

Woolfolk (2004), doğrudan düşünme becerilerinin öğretimine dönük programlarda, öğrencilerin becerileri kullanmaları için konuya dair yoğun bilgiye gereksinim duymamalarının bir avantaj olduğunu belirtmektedir. Geleneksel müfredatla sorun yaşayan öğrenciler bu programlar aracılığıyla başarılı olabilmektedirler; bazı durumlarda ise, özyeterlilik duygusu geliştirebilmektedirler. Woolfolk (2004), öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri başka konularda nasıl kullanacaklarını gösterememeleri durumunda, genel becerilerin genellikle program dışı kullanılmamasını doğrudan düşünme öğretimi programlarının dezavantajı olarak görüldüğünü belirtmektedir. Nisbet'e (1991) göre de, bu program yaklaşımının düşünmeyi bir şeye ilave edilen bir parça olarak ele alması ve "indirgemeci" olması, öğretilen becerilerin yeni bağlamlara transferinin sınırlı olması, bu yaklaşıma getirilen temel eleştirilerdendir.

Düşünme öğretiminin, kullanılan programda yer alan konuların içine entegre edilmesini benimseyen yaklaşım düşünme becerilerinin ayrı bir programla öğretimini benimseyen yaklaşımın tersi bir program yaklaşımıdır (Cotton, 1991). Bu yaklaşıma göre, düşünme, ayrı olarak ele alınıp bir şeye ilave edilemez, aksine bütün konuların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde gerekli bir parçadır. Karma yaklaşımı, düşünme



sürecinin bilgi içeriğiyle birlikte öğretilmesini kapsamaktadır ve benimsemektedir (Nisbet, 1991).

Yukarıda belirtilen yaklaşımlar dışında, eleştirel düşünme becerilerinin ve ilkelerinin açık olup olmaması bakımından birbirinden ayrılan farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri, genel eleştirel düşünme ilkelerinin açık olmadığı, öğrencilerin derinlemesine düşündürücü bir konuya daldırıldığı yaklaşımdır (Hagelskamp, 2000). Diğeri ise, öğrencilerin konuyla birlikte eleştirel düşüncülerinin sağlandığı, ancak eleştirel düşünme eğilimlerinin, becerilerinin ve ilkelerinin açık olduğu yaklaşımdır (Hagelskamp, 2000).

Aşağıda eleştirel düşünme öğretiminde oluşturulması gereken sınıf ve okul çevresi, öğretmenin rolü ve kullanılan yöntemler ele alınmaktadır.

#### *Sınıf ve Okul Çevresi*

Paul ve diğ. (1989), eleştirel düşünme öğretimi için her şeyden önce sınıfta ve okulda eleştirel düşünmeyi destekleyen bir çevrenin yaratılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sınıf ve okul çevresinin küçük bir eleştirel toplum ve eleştirel düşünme değerlerinin cesaretlendirildiği ve ödüllendirildiği bir yer haline getirilmesi eleştirel düşünme öğretimini desteklemektedir. Böyle öğrenme çevrelerinde, öğrenciler problemlerin tanımlanmasında ve çözülmesinde kendi zihinlerinin gücüne inanmayı öğrenmektedirler.

Olumlu sınıf iklimi pek çok öğrenme türünü etkilediği gibi düşünme becerilerinin öğretiminde de etkili olmaktadır. Düşünme becerileri alan yazınında sınıf ikliminin önemi üzerinde sıkça durulmaktadır. Örneğin, Orr ve Klein'e (1991) göre, öğretmenlerin ve müdürlerin sınıflarındaki ve okullarındaki genel kültürü sistematik olarak değerlendirmeleri ve öğrencilerde bu kültürün eleştirel akıl yürütme alışkanlıklarının gelişmesinde nasıl bir etkisinin olduğunu saptamaları gerekmektedir (Akt, Cotton, 1991).

### *Öğretmenin Rolü*

Paul ve diğ.'ne (1989) göre, eleştirel düşünme öğretimine katılan öğretmenlerin, öncelikle bütün eğitimin temel amacının öğrencilere nasıl öğrenileceğini öğretmek olduğunun ayırdına varmaları gerekmektedir. Öğretmen, anlamları araştıran, nedenleri ve kanıtları isteyen, işbirliğini kolaylaştıran, karışıklık yaratacak tartışmaları engelleyen, başkalarının ne söyleyeceklerini dinlemeye teşvik eden, verimli karşılaştırmalara, zıtlıklara yol gösteren, çelişkileri ve tutarsızlıkları vurgulayan, çıkarsamaları ve sonuçları aydınlığa çıkaran sorular sormayı öğrenmelidir.

Düşünme öğretimi sürecinde, öğretmenin rolünü, en iyi “aracı” kavramı tanımlamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin gelişimine, onların gelişim düzeyine uygun öğretimsel işler sunarak aracılık etmektedir ve bu işlerin üstesinden gelirken kullanılan stratejilerin ve işlemlerin farkına varmalarında yardım etmektedir (Nisbet, 1991).

Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü Paul ve Diğ. (1989) aşağıdaki gibi özetlemektedirler:

- Büyük soruları ve işleri daha küçük, daha yönetilebilir parçalara ayırma
- Öğrenciler tarafından değerli bulunması için anlamlı bağlamlar yaratma
- Konuyu farklı ifadelerle açıklayarak ya da sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini netleştirmelerine yardım etme
- Düşündürücü sorularla şaşırtma
- Öğrencilerin birbirlerine açıklama yapmalarını cesaretlendirme
- Kaynakların nasıl kullanılacağını göstererek ve önerilerde bulunarak, öğrencilerin neyi bilmeleri gerektiğini bulmalarında yardımcı olma

Eleştirel düşünme öğretiminin başarısında öğretmen önemli bir etken olarak görülmektedir. Hiç kuşkusuz kendi düşünme süreci üzerinde farkındalık geliştirememiş olan öğretmenlerin eleştirel düşünmede öğrencilerine rehberlik etmeleri beklenemez. Bu nedenle, düşünme öğretiminin başarısı için öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eleştirel düşünme öğretimi programlarının başarısı arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Sternberg ve

Bhana, 1986; Baum, 1990; Hudgins ve Edelman (1986); Robinson, (1987) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda yetiştirilmelerinin eleştirel düşünme programlarının başarısını artırdığı saptanmıştır (Akt., Cotton, 1991).

### *Yöntemler*

Karma yaklaşımı içinde yaygın olarak denenmiş ve test edilmiş yöntemler bulunmaktadır. Nisbet (1991), bunlardan bazılarının model olma, soru sorma, tartışma ve işbirlikli öğrenme olduğunu belirtmektedir.

### *Sokratik Soru Sorma*

Soru en eski öğrenme-öğretme araçlarından biridir. Sokrat'ın (M.Ö. 470-399) öğrencilerini, onlara bildiklerini anlatmak yerine, düşündürücü sorular yönelterek eğittiği bilinmektedir. Günümüzde de soru, sorma, etkili öğretim için gerekli en önemli beceriler içinde yer almaktadır (Açıkgöz, 2002).

Paul ve diğ. (1989) ve Nisbet (1991) eleştirel düşünme öğretiminde soruların yerinin önemli olduğunu önemle vurgulamaktadırlar. Derslerde öğrencilerin başarılarını korumak ve anlamalarını güçlendirmek için öğretmenlerin, öğrencileri zor bir denemeye yönlendiren, düşüncelerinin açıklamasını yapmaya zorlayan sorular sormaları gerekmektedir (Paul ve Elder, 2001).

Paul ve diğ.'ne (1989) göre, sokratik soru sorma bütün düşüncelerin bir mantık ve yapısının olduğuna dayanmaktadır. Sokratik soru sormanın amacı, kişinin düşüncesinin mantığını ortaya çıkarmaktır ve şu noktaları dikkate almayı gerektirmektedir: Her düşüncenin ilkeleri, varsayımları vardır; iddialarda bulunur ve anlam yaratır; çikarsamaları ve sonuçları vardır; bazı şeylere odaklanır, bazılarını ise geri plana atar; bazı kavramları ve görüşleri kullanır, bazılarını kullanmaz; amaçlar sorunlar tarafından tanımlanır; bazı gerçekler kullanılır ya da açıklanır, bazıları kullanılmaz ve açıklanmaz; oldukça derin ya da oldukça yüzeyseldir; eleştireldir ya da eleştirel değildir (Paul ve diğ., 1989). Nisbet'e (1991) göre sokratik sorular öğrencileri düşünmeye yönleltmek ve öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmalarını

sağlamak için tasarlanmaktadır. Açıköz (2002), etkili soru sormanın etkili düşünmeyi gerektirdiği ve kavramayı kolaylaştırdığı için bilişsel strateji rolünde olduğunu, kavramayı yönetmede ve yoklamada kullanıldığı için de bilişüstü strateji işlevi gördüğünü belirtmektedir.

Sokratik soru sormayı Paul ve diğ. (1989) aşağıdaki gibi özetlemektedirler:

- Bazı temel konuları ortaya koyar.
- Konuların görünüşünün altındakileri inceler.
- Düşüncenin problemleri alanlarını izler.
- Öğrencilere kendi düşünme yapılarını keşfetmede yardım eder.
- Öğrencilere, açıklık, doğruluk ve ilgililik ölçütlerine duyarlılık geliştirmelerinde yardım eder.
- Öğrencilerin, iddiaların, sonuçların, konu hakkında soruların, varsayımların, çıkarımların, kavramların, yorumların, bakış açılarının farkına varmalarını sağlar.

Fisher (1995), doğru soruları sormanın önemini vurgulamakta ve doğru sorunun özelliklerini şöyle belirtmektedir. Doğru soru düşünmeye davet eden sorudur. Teşvik eder çünkü açık uçludur, olasılıkları ve problemleri vardır. İyi bir soru üreticidir, bir cevap arar. İyi bir soru başka sorular üretir.

- İlgi çekici sorular en üretici sorulardır. Gördün mü? Fark ediyor musun?
- Karşılaştırma yaptıran sorular sınıflandırma yapmaya ve deneyimlerine düzen kazandırmaya yardımcı olur.
- Açıklık arayan sorular, kullandıkları kelimelerle ne kastettikleri üzerine odaklanmalarını sağlar. “Ne kastediyorsun?” “Biraz daha açıklar mısın?”
- Araştırma gerektiren sorular. “Ne bilmemiz gerekiyor?”, “Nasıl bulabiliriz?”, “Sen bir yol bulabilir misin?”
- Neden gerektiren sorular genellikle bir tür açıklama bekler. “Nedenlerin neler?”, “Neden bunu söyledin?” (Fisher, 1995)

Açıköz (2002), soru sormanın basit bir etkinlik olmadığını ve farkında olmadan yanlış yapma olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğrencilerin soru sorma konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin soru sorma konusunda eğitilmelerinin olumlu etkilerinin olduğunu yurtdışında yapılmış çeşitli araştırma bulguları (Gleisman ve diğ., 1988; Orlich ve diğ., 1988; Sadker ve Cooper, 1974; Andre ve Andersen, 1978-79) göstermektedir (Akt. Açıköz, 2002).

### *Model Olma*

Model olma, öğretmenin bir problem üzerinde çalışırken, bir yazı ya da rapor oluştururken sesli konuşmasıdır. Öğrencilere bir model olarak akademik işin nasıl üstesinden geldiğini sesli olarak tartışarak kullandığı stratejileri açık hale getirir. Ancak bunun için öğretmenin kendi düşünme sürecinin farkında olması gerekmektedir. Böylece öğrenciler öğretmenin işlere karşı nasıl duygusal ve entelektüel karşılık verdiğini, öğretmenin nasıl bir çalışma prosedürünü uyguladığını ve zorluklarla nasıl başa çıktığını görmektedirler (Nisbet, 1991).

### *Rol Yapma ve Karşıt Görüşleri Yeniden Yapılandırma*

Rol yapmada birey, gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar. Ya da belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol yapma bir anlamda, problemin hareketlerle gösterilmesi ve tartışılmasıdır (Açıköz, 2002).

Başkalarının düşünmelerine uyumlu bir şekilde girilebileceği, başkalarının gördüklerini onların bakış açısından görebilmeyi öğrenmeden iyi düşünen olunamamaktadır. Başkalarının düşünmesinin nasıl doğru olarak ayrıntılı bir biçimde inceleneceğinin ve düşünmenin canlandırılarak aktarılacağı öğrenilmesi, eleştirel düşünme öğretiminin temel amaçlarındandır (Paul ve diğ. 1989).

Connerly (2006) tarafından yapılan, rol yapmaya dayanan bir çalışmada, öğrencilerin karşısındaki bakış açısını anlamalarında gelişme olduğu saptanmıştır. Paul ve diğ. (1989), öğrencilere başkalarının mantık yürütmesini canlandırma

olanaklarının sağlandığı çok az çalışmanın yapılmış olmasından dolayı, rol yapmanın hangi kapsamda ve hangi biçimlerinin eleştirel karşılıklığı artıracakı konusunda açıklığın bulunmadığını belirtmektedirler.

### *Deneyimlerin Analizi*

Paul ve diğ. (1989) entelektüel empati, entelektüel cesaret, entelektüel dürüstlük ve mantığa güven gibi entelektüel erdemlerin gerekli rolünün okullarda göz ardı edildiğini vurgulamaktadırlar. Bu eksiklik bir başka eksiklikle ilişkilidir; okulun öğrencilerin sadece kendi deneyimlerine karşı okulda öğrendiklerini test etmeleri değil, aynı zamanda okulda öğrendikleriyle kendi deneyimlerini test etme gereksinimini fark etmelerinde yardımcı olamamasıdır. Deneyimler, eleştirel analize çok az tabi tutulmaktadır. Deneyimlerin farklı yönleri arasındaki farkları görememek, bu verilere yüklenen ilgi, hedef ve isteklerin yorumları nasıl şekillendirdiğinin ve yapılandığına göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Aynı şekilde yorumların ve böylece deneyimlerin bütününe seçici, önyargılı, yanlış ve yanıltıcı olabileceği ihtimali nadiren düşünülmektedir. Meta deneyimler karşılaştırmalı değerlendirmeler olarak önem kazanmaktadır ve gelecekteki düşünmeye rehberlik etmektedir. Okulda öğrencilerin deneyimleri analiz edebileceği, karşılaştırabileceği koşulların hazırlanması gerekmektedir.

### *İşbirlikli Öğrenme*

Nisbet (1991), eleştirel düşünme öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğunu belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler birbirlerine bir problemin nasıl çözüleceğini açıklarken kendi düşüncelerine odaklanarak düşüncelerini netleştirirler. Johnson ve Johnson (1999) da işbirlikli öğrenmenin bireysel öğrenmeye göre, üst düzey akıl yürütme stratejilerinin ve eleştirel düşünmenin daha çok kullanımını sağladığını belirtmektedirler. Ruggiero (1988) üst düzey akıl yürütme ve eleştirel düşünme öğretimi ne öğretildiğine değil nasıl öğretildiğine dayandığını belirtmekte ve yapılması gerekli önemli tek değişikliğin öğretim metodolojisindeki değişiklik olduğunu vurgulamaktadır (Johnson ve Johnson, 1999). Kurfiss'e (1988) göre, işbirlikli öğrenme, öğrencilere pek çok açıdan yarar sağladığı için eleştirel düşünme öğretiminde de önerilmektedir (Akt.

Chen Chen, 2007). Öğrenciler küçük gruplarda ya da eşli olarak çalıştıklarında akademik işlere karşı kendilerini daha güçlü hissetmektedirler (Antoinette, 1988; Akt. Chen-Chen, 2007). Böylece öğrenmeye karşı kaygıyı azaltabilecek duygusal destek elde etmektedirler. İşbirlikli grup etkinlikleri sırasında öğrenciler akranlarının bakış açılarını anlayabilmekte ve kendi düşüncelerini netleştirebilmektedirler.

### **Eleştirel Düşünme Eğilimleri**

Eğilim sözcüğü; organizmanın, belli bir uyarıcıya şu veya bu şekilde tepki vermesini veya belli şeyleri nispeten daha kolay öğrenmesini sağlayan içsel durum (Termbank, 2007) ve bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme (TDK, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Nunnaly ve Cronbach'a göre, sosyal psikolojide bir eğilimden söz ediliyorsa genel olarak bir tutum ya da tutumsal eğilim anlaşılmaktadır. John Dewey düşünmenin eğilimsel yanını "kişisel nitelikler" olarak tanımlamıştır (Akt. Facione, Facione ve Giancarlo, 2000).

Facione, Facione ve Giancarlo (2000), eğilimler sözcüğünü kişilerin karakteristik özelliklerini anlatmak için kullanılmasını önermektedirler. İnsanlar değişik özelliklere sahiptir. Bazı insanlar cesur, bazıları korkaktır. Bazı insanlar daha güvenilir bulunurken bazıları güvenilmez bulunur ya da bazıları da diğerlerine göre daha fazla ya da daha az merhametlidir. Bu özelliklerin her biri bir insan eğilimidir ve eğilim olabilmesi için bu özelliğin kişide diğerlerine göre daha güçlü olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ne yapılacağına ya da neye inanılacağına karar vermek için eleştirel düşünme becerilerini kullanmada tutarlı içsel güdüdür.

Elder (2006), eleştirel düşünmenin sadece entelektüel becerileri kapsamadığını, kişinin dünyaya uyum sağlamasının bir yolu olduğunu belirtmektedir. Kişi eleştirel düşünme becerilerine sahip olabilmekte, ancak davranışlarına rehberlik eden inançlarını analiz edemeyebilmektedir. Çünkü eleştirel düşünebilmek için sadece eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak yeterli olmamakta, entelektüel erdemlere de gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme öğretimi eleştirel düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirici nitelikte olmalıdır.

## Eleştirel Düşünme ve Cinsiyet

Pek çok araştırma bulgusu eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet arasında önemli düzeyde ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Facione, Facione ve Giancarlo (1997), cinsiyetin de etnik köken gibi düşünmedeki farklılıklarda toplumsal önyargıların hedefinde olduğunu belirtmektedirler ve bunu saptamaya dönük çeşitli araştırmalar yapmaktadırlar. Örneğin, Phoenix yüksek okulunda yürüttükleri bir çalışmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında bazı alt ölçeklerde farklılıklar olmasına rağmen genel California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında anlamlı düzeyde farkın olmadığını saptamışlardır. Anadili İngilizce olan kız öğrencilerin puanları açık fikirlilik ve bilişsel olgunluk alt ölçeklerinde anadili İngilizce olan erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkarken, İspanyol kız öğrencilerin puanları erkek İspanyol öğrencilere göre analitiklik alt ölçeğinde daha yüksektir. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgular, düşünme eğilimleri ile cinsiyet arasında bazı alt ölçeklerde küçük farkların olmasıyla birlikte genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Facione, cinsiyet ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla deneysel çalışmasında toplam 1196 yüksek okul öğrencisine California Eleştirel Düşünme Becerileri Testini öntest ve sontest olarak uygulamıştır. Kontrol gruplarında, sontestte kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken deney gruplarında cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Bu sonuç cinsiyet ile eleştirel düşünme öğretimi arasında bir etkileşimin bulunduğu anlamına gelmektedir. Facione, bu sonuçların olası nedenlerini şöyle açıklamaktadır: (1) kız ve erkek öğrenciler eleştirel düşünme kursuna farklı beklentilerle katılmışlardır, (2) öğretimin kız ve erkek öğrenciler üzerinde farklı etkileri olabilir, (3) Skolastik Değerlendirme Testi (SAT) ve ANCOVA'da kovaryans olarak kullanılan puan ortalaması cinsiyet yanlı olabilir (Akt. Chen- Chen, 2007).



Robinson'ın (2005) yaptığı araştırmada toplam 206 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi sekiz haftalık çevre eğitimine katılmışlar, öntest ve sontest olarak Çevre Eğitiminde Eleştirel Düşünme Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında artış olmuştur. Cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi değişkenlerin eleştirel düşünmede toplam %3.59 değişkenliği saptanmıştır.

Reed (1998) tarafından yapılan bir çalışmada Richard Paul'ün Eleştirel Düşünme Modeli bir tarih kursuna entegre edilmiş ve öğrencilerin, 1) Amerika Birleşik Devletler tarihine ve günlük sorunlara ilişkin eleştirel düşünme becerileri, 2) eleştirel düşünme eğilimleri ve 3) tarih bilgisi incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretimsel yöntemle cinsiyet arasındaki etkileşime bakılmıştır. Araştırma sonunda, cinsiyetin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum bu konuda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır.

### **Sınıf İçi Etkileşim**

Bu araştırmanın deneysel bölümünde aktif öğrenme uygulamalarının yer alması nedeniyle bu başlık altında etkileşimin önemi, gruplarda akran etkileşimi ve akran etkileşim örüntüleri ele alınmaktadır.

### **Öğrenme Sürecinde Etkileşimin Önemi**

Öğrenme kişisel ve içsel bir süreçtir. Ancak, sosyal etkileşim olmadan gelişme olmaz. Öğrenme yaşantıları bir çevre içinde gerçekleşir. Çevredeki düşünceler, beklentiler öğrenme sürecini etkiler. Sosyal etkileşim bu sürecin etkililiğini artırmaktadır (Açıkgöz, 2002).

Sosyal etkileşim aktif öğrenmenin vazgeçilmez koşullarından biridir (Açıkgöz, 2002). Aktif öğrenmenin sosyal etkileşim koşulu Piaget'nin ve Vygotsky'nin kuramlarına dayanır. Piaget'ye göre çocuklar gelişirken fiziksel dokunmalarla (bir topla oynama gibi), çevreyi anlama girişiminden zihinsel süreçlerin çalıştırılmasına, soyut kavramların açıklanmasına doğru bir yol izlerler. Çocuklar çevrelerini kullanırlar ve elde ettikleri bilgilerin zihinsel yapılarını kurarak bilişsel şemalar yaratırlar. Öğrenenlerin gerçeğe, kendi zihinsel şemaları arasında bir fark gördüklerinde ortaya çıkan bilişsel dengesizlik, onları, oluşturdukları şemaları gözden geçirerek yeniden anlamaları için güdüler (Abrami, ve diğ., 1995). Piaget'ye göre sosyal etkileşim olmadan uyum olmaz (Açıkgöz, 2002).

Vygotsky, Piaget'ye göre bilişsel gelişimde başkaları ile etkileşimin rolüne daha önem vermektedir. Vygotsky'ye göre yetişkinler, çocuklarla dili, gelenekleri ve kültürlerini öğrenmelerine yardım ederek etkileşirler. Bilişsel gelişim, başkalarınca denetlenen davranışlardan (sosyal), özdenetimli davranışlara (kişisel) doğru ilerler. Çocuklar, işleri, yardım edilmeden bir düzeye kadar başarırlar ve yardım olduğunda daha yüksek bir düzeyde başarırlar. Bu iki düzey arasındaki fark çocuğun yakınsal gelişim alanıdır (zone of proximal development) (Abrami ve diğ., 1995). Vygotsky sosyal etkileşimin, kültürel araçların ve etkinliğin kişisel gelişimi ve öğrenmeyi biçimlendirdiğine inanmaktadır (Woolfolk, 2004). Öğrenmenin sosyal bağlam içinde önemini vurgulamaktadır. Vygotsky'nin çocukların bilgi ve anlamayı yapılandırmalarındaki sosyal boyuta yaptığı vurgu, akran etkileşiminin öneminin kavranmasında ve etkileşimin yapılandırılmasında yol gösterici olmuştur (Guiller, Durndell ve Ross, 2007).

Gelişim ve öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin önemi, Bruner'in "karşılıklılık" kavramında da vurgulanmaktadır. Bruner'a göre karşılıklılık; başkalarına tepkide bulunmaya ve onlarla bir amaç doğrultusunda birlikte hareket etmeye duyulan derin bir insan gereksinimi içermektedir (Açıkgöz, 2002).

### **Akran Etkileşiminin Yararları**

Johnson ve Johnson (1999) akran ilişkilerinin (a) sosyal ve bilişsel gelişim ile (b) çeşitli yollarda sosyalleşmeye katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Akran ilişkileriyle ilişkili olan bazı önemli sonuçları şöyle özetlemektedirler:

1. Bireyler, akranlarıyla etkileşimleri sırasında, tutumları, değerleri, becerileri ve yetişkinlerden alamayacakları bilgileri doğrudan öğrenmektedirler. Etkileşim sırasındaki modellerin, desteğin ve doğrudan öğrenmenin sağlanmasıyla akranlar, çok çeşitli sosyal davranışları, tutumları ve bakış açılarını biçimlendirmektedirler.

2. Akranlarla etkileşim, sosyal davranış lehinde destek, olanaklar ve modeller sağlamaktadır. Birinin başkalarına yardım etmesi, başkalarını teselli etmesi, başkalarıyla paylaşması, başkalarına özen göstermesi ve başkalarına destek sunması akranlarla etkileşimler içinde gerçekleşmektedir.

3. Öğrencilerin eğitimsel amaçları diğer sosyal etkilerden çok akranlar tarafından etkilenmektedir. Meslek ortamlarında amaç büyük ölçüde akranlardan etkilenmektedir.

4. Öğrenciler akranlarıyla etkileşimleri aracılığıyla durumlara ve problemlere kendi bakış açıları dışında başkalarının bakış açılarından bakmayı öğrenmektedirler. Böyle bir bakış açısını kazanmak, bilişsel ve sosyal gelişim için en önemli özelliklerden bir tanesidir.

5. Özerklik, herhangi bir durumda, başkalarının ne beklediklerini anlama ve bu beklentileri karşılayıp karşılamama konusundaki seçiminde özgür olma becerisidir. Özerk kişiler, uç değerdeki içsel ve dışsal yönetmelerden bağımsızdırlar. Akranlarla ilişkiler, özerklik için gerekli olan sosyal duyarlılık ve değerlerin gelişimi üzerinde güçlü etkilere sahiptir.

6. Her ne kadar yetişkinler de arkadaşlığın belli biçimlerini sağlayabilseler de, öğrenciler, duygularını ve düşüncelerini, özlemlerini ve umutlarını, düşlerini ve hayallerini, sevinçlerini ve kederlerini paylaşabilecekleri sıkı ve içten akran ilişkilerine gereksinim duymaktadırlar. Yalnızlığın acısından korunmak için yapıcı akran ilişkilerine gereksinim duymaktadırlar.

7. Birey, bebeklik, çocukluk, ergenlik ve erken yetişkinlik boyunca birbirini izleyen ve birbiri üstüne gelen çeşitli kimliklere doğru ilerler. Diğer insanlarla

deneyimlerin sayısının artması, sorumlulukların artması ve genel olarak bilişsel ve sosyal gelişimin tümü öz-tanımda değişikliklere neden olmaktadır. Akran ilişkilerinde çocuklar ve ergenler, kendileri ile diğerlerinin arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları fark etmektedirler.

8. Çocukluk ve ergenlik sırasında şekillenen ortaklıklar, yetişkinlik boyunca yardım ve destek sağlamaktadır.

9. Bağımsız ve işbirlikli ilişkileri sürdürme becerisi psikolojik sağlığın temel bir belirtisidir.

10. Hem eğitimsel hem de çalışma ortamlarında, akranlar verimlilik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Akran ilişkileri bireyin bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli etkilere sahipken, akranlardan izole olma ise bireyi çeşitli alanlarda olumsuz etkilemektedir. Johnson ve Johnson (1999) akranlardan izole olma ile yüksek düzeyde kaygı, düşük düzeyde özsaygı, kişilerarası beceri zayıflığı, duygusal engeller ve psikolojik patoloji arasında ilişki bulunduğunu belirtmektedirler.

Geleneksel okulların akran etkileşimlerini öğrenmeyi engellediği düşüncesiyle en az düzeye indirmeye çalışmasına karşın, öğrenme ve öğretmeye ilişkin yapılandırmacı anlayışın yaygınlaşması, bu tür etkileşimlere eğitimsel değer vermektedir (Duran ve Monereo, 2005). Bilişsel gelişime ilişkin yapılandırmacı ve etkileşimci yaklaşım, çocukların sosyal etkileşimlerde aktif katılımlarının önemini ve etkileşimlerin bilgi kazanmadaki desteğini vurgulamaktadır (Verba, 1998).

Finlay ve Faulkner (2005), akran öğrenmesinin (akran çalıştırması, işbirlikli öğrenme ve akran işbirliği gibi) öğrencilerin öğretmenin aracılığı olmadan öğrenme ve öğretme stratejilerini birlikte ve birbirlerinden öğrendiklerini gösterdiğini belirtmektedirler. Biggs akran güdümlü öğretme ve öğrenme etkinliklerinin öğrenciler açısından, bilgi içeriğinin işlenmesi, akranların iyi ya da kötü yorumlarını yargılama becerilerini geliştirme olanakları ve bilişsel süreçlere ilişkin farkındalığın artması gibi bilişsel ürünlerle birlikte güdüsel ve sosyal ürünlerinin olduğunu da vurgulamaktadır (Akt. Finlay ve Faulkner, 2005).

Veenman (2005), sınıf arkadaşlarına kendi çözümlerini kendilerinin bulmalarında yardım eden ve süreçleri aydınlatan açıklamaları yapılandırılan öğrencilerin, sınıf arkadaşlarına çözümü söyleyen öğrencilerden daha fazla öğrendiklerini belirtmektedir. Webb ve Farivar'a göre başkalarıyla etkileşim, bilginin aktif işlenmesinde ve bireysel bilişsel yapıların değiştirilmesinde yol göstermektedir. Bilgiyi işleme, akranların örnekler sunduklarında, bir kavramı açıkladıklarında ya da özel bir muhakeme yaptıklarında ortaya çıkan, bir konunun ayrıntılı olarak açıklanmasıdır (Akt. Veenman, 2005). Van Boxtel, sözel açıklamaların bilişsel işlemin işlenmesini ve böylece bilginin yansıtılmasını, farkındalığını, örgütlenmesini, farklılaştırılmasını, genişletilmesini sağladığını belirtmektedir (Akt., Veenman, 2005). İşleme süreci, farklı bakış açılarının ya da görüşlerin karşılaştırılmasını, ortak anlamın geliştirilmesini, bakış açılarının çatışmalarını işbirlikli olarak çözerek yeni bilginin ortak yapısının oluşturulmasını kapsamaktadır (Veenman, 2005).

Daha başarılı birinin yardımı, zor bir durumu aşma ve dönüşüm süreci sağlayarak az başarılı olan öğrencinin bağımsız olarak bir işi uygulamasını/yapmasını ya da bir problemi çözmesini olanaklı kılmaktadır. Bu süreç, rehberlik edilen katılım olarak da adlandırılmaktadır. Bu süreç, az başarılı öğrencinin, becerileri ve bilgiyi uygulayarak ve geliştirerek, daha sonra bireysel repertuarının bir parçası haline gelecek şekilde içselleştirmesini sağlamaktadır (Webb ve Mastergeorge, 2003).

Pek çok araştırma, 7 yaşından itibaren çocukların öğretmen rolünü sergileyebildiklerini göstermektedir. Çocukların akranlarına öğretirken kullandıkları rehberlik stratejileri, alan yazında yetişkinlerin stratejileri ya da farklı yaşlardan uzman çocukların stratejilerinin karşılaştırılması ile tanımlanmaktadır. Araştırmalar çocukların yetişkinlerden farklı biçimde öğrettiklerini göstermektedir. Okul çağındaki öğretenlerin (tutors) mevcut işin talepleriyle daha fazla ilgili olduklarını ve daha fazla uygulamayı ve model olmayı kullandıklarını göstermektedir. İş tamamlandıkça daha fazla yardım sunmaktadırlar. Yetişkin öğretenler ise, daha fazla emir vermektedirler, sözel öğretimin daha karmaşık bir ölçüsünü kullanmaktadırlar

ve genel bir kural olarak daha fazla yapıya sahip bilgiyi sağlamaktadırlar (Verba, 1998).

Seksenli yıllardan beri, Webb bir aktif öğrenme yöntemi olan işbirlikli öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerin yardım alış- verişinde bulunmalarının performansı ve başarıyı nasıl etkilediği üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmalar, işbirlikli öğrenme ortamında bir hedefe ulaşmak için gruba en çok yardımda bulunan öğrencinin en iyi öğrendiğini göstermiştir (Staarman ve Krol, 2001).

Webb'e (2003) göre, öğrenciler birbirlerinden pek çok yolla öğrenebilmektedirler. Örneğin; öğrenciler yardım vermekte ve almakta, bilgiyi paylaşmakta, birbirlerinin fikirlerini yapılandırmakta, kendileri ve diğer öğrencilerin perspektifleri arasındaki çelişkileri fark etmekte ve çözmekte, başkalarının stratejilerini gözlemlemekte ve grup çalışması boyunca ortaya çıkan problem çözme süreçlerini, stratejilerini içselleştirmektedirler. Bütün bunlar bilginin ve anlamının artmasını sağlamaktadır.

Webb çalışmaları sonucunda yardım davranışlarının etkililiğinin bazı koşullara bağlı olduğunu belirtmiştir:

- Yardım, hedef öğrenciye uygun olmalıdır.
- Verilecek yardımın düzeyi istenen düzey ile uyumlu olmalıdır.
- Hedef öğrencinin yaptığı hata veya sorduğu sorulara en kısa sürede yardımda bulunarak düzeltme sağlanmalıdır.
- Hedef öğrenci yapılan açıklamayı anlayabilmelidir.
- Hedef öğrencinin, yapılan bu açıklamayı bir problem çözümünde uygulayabilmesi için fırsatlar sağlanmalıdır.
- Hedef öğrenci bu fırsatları kullanabilmelidir.

Öğrenciye yardım için sorulabilecek soru tipleri üzerinde çalışan King'e göre; hedef öğrencinin sorduğu sorular arasında bir ilişki bulunmaktadır ve öğrenci için yarar sağlayacaksa sorulara yanıt verilmelidir. Sorulacak soru, hem yardım eden öğrencinin, hem de yardım isteyen öğrencinin performansını olumlu yönde

etkileyecek, ayrıntılı, titizlikle hazırlanmış bir açıklamayı sağlayacaktır (Akt. Staarman ve diğer.,2001).

King, soruların üç türde olduğunu belirtmektedir:

1. Gerçeklere dayanan sorular
2. Kavramaya dayalı sorular
3. Bütünleştirme soruları

Bütünleştirme soruları, yardım isteyen öğrenci tarafından yöneltilir ve açıklamanın uygulanabilmesi durumunda öğrencinin performansını olumlu yönde etkiler.

Mercer (1996) de etkileşim sırasında üç tip konuşmanın olduğunu ortaya koymaktadır: Tartışılabilir konuşma, gittikçe artan konuşma ve açıklayıcı konuşma.

Tartışmacı konuşma, fikir ayrılıklarında ve bireylerin grup çalışmasında kendi kararlarını uygulamak istediklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir konuşma sırasında etkileşim genelde kısa diyaloglardan ve itirazlardan oluşur. Gittikçe artan konuşma, bir işbirlikli öğrenme görevinde, grup çalışmasında öğrencilerin çalışmalarının olumlu yönde arttığını gösteren konuşmadır. Gittikçe artan konuşma türü genelde tekrarlanan cümlelerden ve onay sözlerinden oluşur. Açıklayıcı konuşma sırasında ise, grup üyeleri birbirlerinin görüşlerini yapıcı şekilde tartışırlar. Öğrenciler bu tip konuşmalarda tartışmalar ve alternatif fikirler ortaya koyarlar. Diğer iki konuşma türüne göre açıklayıcı konuşma sırasında mantık daha çok önem taşımaktadır ve bilgi daha çok paylaşılan bir sorumluluk olarak görülmektedir. Mercer açıklayıcı konuşmayı kritik düşünme ve bilişsel gelişimde en etkili yol olarak görmektedir (Akt. Staarman ve diğer.,2001).

Newman (1994) uygun yardım almayı bir özdüzenlemeli öğrenme stratejisi olarak ele almaktadır. Newman' a göre özdüzenlemeli öğrenciler, daha fazla bilgiye sahip olan kişilerin yardımını gerektiren zor işlerde sorular sorarak yardım almaktadırlar. Özdüzenlemeli öğrenen için, yardım alma süreci karmaşıktır çünkü alınması gereken oldukça fazla karar vardır ve karar verme sürecinde dikkate alınan, kişi ve sınıf çevresiyle ilgili yapılması gereken oldukça fazla etken bulunmaktadır.

Öğrenenden çok bireyleri kapsadığı için yardım alma bir sosyal stratejidir ve diğer özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinden farklıdır. Yardım alma izole bir eylem değildir, güdüsel ve duyuşsal etkenler yardım alma sürecinin oluşmasında ve sürdürülmesinde güçlü bir role sahiptir (Newman, 1994).

Akran etkileşiminin öğrencilere pek çok alanda yarar sağladığı araştırma bulgularıyla desteklenmekle birlikte, akran etkileşimini inceleyen bazı araştırmaların sonuçları, öğrencilerin öğretim olmadan doğal yollarla yapıcı etkileşim örüntülerini geliştiremediklerini göstermektedir (Veenman ve diğ., 2005). Johnson ve Johnson (1999), öğrencilerin sadece gruplara ayrılmasının ve onlara birlikte çalışmalarının söylenmesinin etkili olamayacağını, öğrencilerin işbirliği için gerekli olan sosyal becerileri kendiliğinden gösteremeyeceklerini vurgulamaktadırlar. Akran işbirliği, katılımcıların ortak bir ürün için problemleri ortaklaşa işledikleri ve çözdükleri eşgüdümlü etkinlik olarak tanımlanabilir. Akran gruplarındaki öğrenmenin kalitesi, öğrenenlerin akademik işler üzerinde çalışmaları sırasındaki işbirliği ve etkileşimin doğasıyla sıkı ilişki içerisinde (Kumpulainen ve Kaartinen, 2003). Bu nedenle, akran etkileşiminin desteklenmesi ve olumlu etkilerinin oluşması için yapılandırılması gerekmektedir. Akran etkileşim örüntülerinin öğretimini kapsayan pek çok araştırma bulgusu örüntülerin öğretiminin olumlu etkileri artırdığını göstermektedir. Örneğin, Mercer ve Wegerif ile Mercer ve Dawes tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilere küçük gruplarda etkili konuşma becerileri öğretimi yapılmıştır. Bu çalışmaların merkezinde açık olarak ortak mantık yürütmenin yapıldığı “açıklayıcı konuşma”nın kullanımı yer almıştır. Açıklayıcı konuşmanın kullanılması öğretimle artırılabilir ve bu yöntem grupların birlikte mantık yürütmesine yardım etmektedir ve öğrencilerin mantık yürütme becerilerini geliştirmektedir (Veenman, 2005).

Webb ve Mastergeorge (2003), öğretmenlerin çeşitli yollarla yardım davranışlarını (yardım isteme ve yardım etme) geliştirebileceklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin yardım isteyenler ve yardım edenler olarak öğrenenlerin rolünü etkinleştirebilecekleri bazı stratejiler önermektedirler.



## **Açıklama Becerilerinin Öğretimi**

Öğrencilere etkili açıklamalar yapmanın öğretildiği, genel iletişim becerilerinin geliştirilmesi etkinliklerini kapsayan bazı uygulamalar bulunmaktadır. Swing ve Peterson (1982), öğrencilere birbirlerinin ilerlemelerini nasıl izleyebileceklerini, birbirlerine nasıl açıklamalar yapabileceklerini ve birbirlerinin yanıtlarını nasıl kontrol edebileceklerini öğretmişlerdir. Webb ve Farivar (1994), Swing ve Peterson' un çalışmalarının genişletilmiş versiyonu olarak genel iletişim becerilerinin (anlamanın kontrol edilmesi, fikir ve bilginin paylaşılması, cesaretlendirme ve anlaşmanın kontrol edilmesi); grup davranışında normların (dikkatli dinleme, hakaretlerde bulunmama, ses düzeyini ayarlama, herkesin eşit katılımı) ve yardım becerilerinin (ayrıntılı açıklama gerektiren sorular sorma ve ayrıntılı açıklamalar yapma, açık ve kesin soru sorma) öğretimini kapsayan bir çalışma yapmışlardır (Webb ve Mastergeorge 2003).

Öğrencilere çeşitli beceriler öğretilerek etkili açıklamalar yapabilmeleri sağlanmaktadır. Etkili açıklamalar, öğrencilerin sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır. Grup içindeki etkileşimin olumlu yönde gelişmesinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde açıklamaların önemli bir yeri bulunmaktadır. Açıklamalardan hem açıklama yapan taraf hem de açıklama yapılan taraf kazanç sağlamaktadır. Başkasına öğretirken ya da konuyu açıklarken öğrenciler daha iyi öğrenebilmektedirler.

## **Karşılıklı Sorgulama**

Karşılıklı sorgulamada, öğrenciler birbirlerine materyalle ilgili üst düzeyde sorular sormaktadırlar. King (1999) tarafından problem çözme bağlamında kullanılması için stratejik sorular geliştirilmiştir. Bu sorular bir problemin nasıl çözüleceğini kapsamaktadır. Örneğin, "Problem nedir?", "Problem hakkında neler biliyoruz?", "Bize ne tür bilgiler verilmiş?", "Planımız nedir?" gibi sorular öğrencilere, problemleri çözmeleri için stratejiler oluşturmalarında ve stratejileri açıklamalarında yardım etmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar karşılıklı sorgulamanın

ayrıntılı açıklama yapma sıklığını artırdığını göstermektedir (Webb ve Mastergeorge, 2003).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini, eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi ve grup içi etkileşim örüntülerini saptamaktır.

Aktif öğrenme, son yıllarda en çok ilgi gören konulardan biridir. Başta gelişmişler olmak üzere birçok ülkede aktif öğrenmeye geçmek üzere çeşitli projeler yürütülmekte, bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini uygulama becerisini kazandırmak üzere yoğun çabalar harcanmakta ve yeni aktif öğrenme teknikleri geliştirilmektedir (Açıkgöz, 2002).

Ülkemizde de aktif öğrenme konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Ancak öğretimde uygulanmasında ve yaygınlaşmasında henüz istenilen düzeye gelinmediği görülmektedir. Özellikle 2005-2006 yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programının başarısını artırmada, aktif öğrenmenin yaygınlaşmasının ve bilinçli bir biçimde uygulanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu durum aktif öğrenmeye ilişkin daha çok çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi bütün derslerdeki başarıyı etkileyen temel bir beceridir. Okuduğunu anlama, dünyanın doğru algılanmasında, kaliteli bir sosyal yaşamın oluşturulmasında, başarılı bir iş yaşamının gerektirdiği gelişimin sağlanmasında önemli bir işleve sahiptir. İpşiroğlu (2002) tarafından yapılan bir araştırma, ülkemizde okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme düzeylerinin düşüklüğünü çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu araştırma İstanbul Üniversitesi'nde ve Boğaziçi Üniversitesi'nde okuyan öğrenciler ile Almanya'da Alman öğrenciler ve orada yaşayan Türk öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel

düşünme düzeylerinin diğerlerine göre oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, ülkemizde okuduğunu anlama konusunun daha titizlikle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama sürecini ve bu sürecin etkililiğini artıran etkenleri inceleyen araştırmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Uygur toplumlarında okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumamış bir kuşak tehlikesi söz konusudur (Demirel, 2003). Demokratik toplumların oluşmasında bireylerin toplumsal kararları önem taşımaktadır. Doğru kararların alınabilmesi ise olaylar ve durumlar hakkında bilgili olmaya ve eleştirel bakmaya bağlıdır (Şahinel, 2005). Bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan düşünce ya da öneri üretmek ve bunu karar sırasında oya dönüştürmek, demokratik toplumun gelişmesi yerine gerilemesine yol açabilmektedir (Kuzgun, 2001). Toplumun gelişmesinde okuyan, sorgulayan, düşünen bireylerin önemli rolü bulunmaktadır. Bilgi edinmenin önemli bir yolu olan okumanın toplumsal gelişime katkısının ne denli önemli olduğu görülmektedir. Okullar bireylerde pek çok becerinin kazandırılması görevini ve sorumluluğunu taşımaktadır. Okuduğunu anlama becerileri ilköğretim okullarında ilk yıllardan itibaren kazandırılması gereken becerilerdir. Ayrıca okuma alışkanlığının kazandırılmasında ilköğretimin rolü oldukça önemlidir. Etkili okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin okuduğunu anlamaya karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak ve okuma alışkanlığının kazandırılmasını destekleyecektir. Bu nedenle okuduğunu anlamının ilköğretim düzeyinde araştırılmasının, okuduğunu anlamayı geliştiren etkili yolların bulunmasına ve uygulanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler okula başladıklarından itibaren Türkçe derslerinde okuduğunu anlama çalışmalarına katılmaktadırlar. Ancak okuduğunu anlamada istenilen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden bir tanesi öğretimsel süreçlerde süreçlerin etkililiğini artıran yöntemlerin kullanılmamasıdır. Öğrenciler aktif ve etkileşimli bir süreç olan okuduğunu anlama sürecinde etkileşimsiz, pasif alıcılar konumunda yerlerini almaktadırlar. Öğrencilerin düşünme süreçlerini

harekete geçiren, okuduklarını anlamalarını, yorumlamalarını, eleştirmelerini, değerlendirmelerini, tartışmalarını, sonuçlar ve anlamlar çıkarmalarını sağlayan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin farklı konu alanlarında, farklı düzeylerde, pek çok öğrenme ürünü üzerinde etkili olduğunu araştırma sonuçları ortaya koymaktadır (Yıldız, 1998; Açıköz, 2002; Sucuoğlu, 2003; Gökdağ, 2004; Ellez, 2004; Altınok, 2004; Kılıç, 2006; Tunçel, 2006; Yaltur, 2006; Tanel, 2006; Şengören, 2006; Durham, 2003; Struyven ve diğ., 2006; Robison, 2006; Gabriele, 2007; Casem, 2006). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama öğrenme öğretme süreçlerinde yaşanan sorunların giderilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Geleneksel öğretimin pek çok alanda gereksinimleri karşılayamadığı bilinmektedir. Öğrencilerin, öğrenme sürecinde başkalarıyla etkileşimde bulunma, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ve aracılık etme gereksinimleri de geleneksel öğretimin karşılayamadığı bir durumdur. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek daha iyi öğrendikleri ve duyuşsal alanın pek çok boyutunda yarar sağladıkları, gerek yurtdışında gerekse ülkemizde yapılmış olan pek çok araştırma sonuçları tarafından ortaya konmaktadır (Webb ve Mastergeorge, 2003; Staarman, Kroll ve Meijden, 2001). Etkileşim sosyal bir varlık olan insan için temel bir gereksinimdir. Aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşullarından olan etkileşimin etkililiğini artırmak için etkileşim süreçlerinin ve bu süreçlerde olup bitenlerin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması öğretimin kalitesini artırmakta ve çağımızın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen, nasıl öğreneceğini bilen, bilimsel ve eleştirel düşünebilen, üst düzey bilişsel süreçleri işletebilen bireylerin yetişmesinde etkili olmaktadır. Günümüzde, dünyada yaşanan hızlı ekonomik ve politik değişimlere paralel olarak talep edilen insangücü özelliklerindeki değişim, hızla değişen ve karmaşıklaşan yaşam koşulları, iyi düşünebilen ve yargılayabilen insan tipini gerekli kılmaktadır. Ekolojik yıkım, savaşlar, dini ve etnik çatışmalar, açlık, yoksulluk gibi insanlığı tehdit eden pek çok sorunun temelinde iyi yargılayamama ve yanlış politik kararlar yatmaktadır. Sorunların çözümünde ve demokratik toplumların

oluşturulmasında eleştirel düşünebilen, doğru kararlar ve tavırlar alabilen yurttaşların yetiştirilmesinin etkili olabileceği düşünülebilir. Paul (2002)'e göre değişimin hızlandığı, karmaşıklığın yoğunlaştığı ve karşılıklı dayanışmanın arttığı bir dünyada eleştirel düşünme sosyal ve ekonomik yönden hayatta kalmak için bir gerekliliktir (Rudd,2006).

Beyer'e göre, iyi düşünme becerileri kendiliğinden gelişmemektedir, bu becerilerin öğretilmesi gerekmektedir (Rudd,2006). Pek çok araştırma, çoğu okulun öğrencilerin akademik konularda eleştirel düşüncülerinde olduğu gibi, modern yaşamın karmaşıklığı ile başarılı bir biçimde baş edebilmeleri için gerekli olan becerilerin kazandırılmasında yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Reed, 1998). Düşünme, araştırma, geliştirme, sorgulama ve bunların sonucunda üretimin ortaya çıkabilmesi için bilgiye dayalı üretim bilinci, temel eğitimde kazanılmak zorundadır (Akınoğlu, 2003). Bireylerin bilgiyi etkili bir şekilde kazanabilmeleri, kullanabilmeleri, değerlendirebilmeleri ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara akılcı çözümler getirebilmeleri için eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Gerek yurtdışında (Hagelskamp, 2000; Fisher, 1995), gerekse ülkemizde yapılan araştırmalar. (Akbıyık, 2002; Kökdemir, 2003; Semerci, 2003), bu becerilerin öğrencilerin pek çok öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. İnsan yaşamı üzerinde oldukça büyük etkiye sahip olan eleştirel düşünmenin farklı konu alanlarında ve farklı düzeylerde araştırılması, eleştirel düşünme öğretiminde etkili yolların bulunmasını sağlayacaktır. Pek çok becerinin öğretildiği ilköğretim okullarının eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki rolü önemli görülmektedir. Ancak eleştirel düşünme öğretiminde hangi yaklaşımın benimsenmesi gerektiği konusu yurtdışında da tartışılan bir konudur. Bu araştırmanın, ülkemizde ilköğretim düzeyinde eleştirel düşünme öğretiminin etkililiğini artırma yollarının bulunmasında ve 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim ikinci kademedeki uygulamaya konan yeni programda yer alan düşünme eğitimi dersinin etkililiğinin artırılmasında destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Açıköz (2002), aktif öğrenmenin pek çok alanda olduğu gibi düşünme öğretiminde de etkili olduğunu belirtmekte ve bu konuda çeşitli araştırma sonuçları sunmaktadır. Ülkemizde düşünme öğretiminin yeni bir konu olması nedeniyle, aktif öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisinin incelendiği az sayıda araştırma bulunmaktadır. Aktif öğrenmenin üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerileri kapsayan eleştirel düşünmeye etkisinin incelenmesinin düşünme öğretiminin yapılandırılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği konusundaki araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin araştırılmasının gerektiğini göstermektedir. Okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin ortaya konmasının, cinsiyet farkını ortadan kaldıran öğrenme öğretme ortamlarının yapılandırılmasında destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilecek bulguların, Türkçe dersinde okuduğunu anlama düzeyinin artırılmasına, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına dönük bir öğretimin yapılandırılmasına, öğrencilerin etkileşimde bulunmalarına fırsat tanıyacak öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sekizinci sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri nelerdir ve aktif öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?

2. Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

4. Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

6. Aktif öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri nasıldır?

### **Tanımlar**

**Aktif Öğrenme:** Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir süreçtir ( Açıköz, 2002).

**Eleştirel Düşünme:** Neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda karar vermeye odaklanan mantıklı yansıtıcı düşünme (Ennis, 1987).

**Okuduğunu Anlama:** Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2003)

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ve Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmaları ile sınırlıdır.

### **Sayıtlar**

1. Araştırma sırasında denekler ders dışında ek çalışma yapmamışlardır.
2. Denekler ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

**Kısaltmalar****EWEDKT:** Ennis- Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi**OABT:** Okuduğunu Anlama Başarı Testi



## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde aktif öğrenme, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama ile ilgili yurtdışında ve ülkemizde yapılmış olan yayın ve araştırmalar ayrı başlıklar halinde yer almaktadır.

#### Aktif Öğrenme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Pek çok ülkede aktif öğrenme tekniklerinin çeşitli konu alanlarında, çeşitli düzeylerde ve çeşitli öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerinin incelendiği çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde de son yıllarda aktif öğrenme konusunda pek çok araştırmanın yapılması aktif öğrenmeye yönelik ilginin arttığını göstermektedir. Bu bölümde aktif öğrenmeyle ilgili yurtiçindeki yayın ve araştırmalar, yurtdışındaki yayın ve araştırmalar ve etkileşim ile ilgili yayın ve araştırmalar sunulmaktadır. Etkileşim ile ilgili yayın ve araştırmaların ayrıca ele alınmamasının, bu bölümde ele alınmasının nedeni, etkileşim konusunun aktif öğrenme, özellikle işbirlikli öğrenme kapsamında araştırılıyor olmasıdır.

#### Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Ülkemizde aktif öğrenmeyle ilgili ilk çalışmaların Açıkgöz tarafından yapılmış olduğu görülmektedir. Bu konuda ulaşılabilen ilk yayın, Ün (1987) tarafından yayınlanan “Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?” adlı makaledir. Ün (1987), makalesinde işbirliğine ve yarışmaya dayalı öğrenme yaşantılarının özelliklerini ve bu öğrenme yaşantılarının etkilerini tartışmıştır. Sonuç olarak, işbirliği ortamının akademik başarı, derse ve arkadaşlara karşı tutum ve güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu, bunun birçok araştırma bulgusu ile desteklendiğini belirtmiştir.

Açıköz'e ait 1987'den günümüze kadar aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenmeyle ilgili pek çok yayın ve araştırmaya rastlanmaktadır. Bu bölümde bunlardan bazılarının yer verilecektir.

Açıköz (1997) "Etkin Öğrenme İçin İşbirlikli Öğrenme" başlıklı bildirisinde etkin öğrenmeyi yaşama geçirmede işbirlikli öğrenme tekniklerinin elverişliliğini tartışmıştır. Bildiride işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin bağımsız çalışmalarına, sosyal etkileşimde bulunmalarına, güdülenmelerine vb. gibi olumlu etkileri nedeniyle etkin öğrenmenin uygulanmasına uygun ortamlar hazırladığı belirtilmiştir.

Açıköz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik dönemlerinde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmaya özel bir ilköğretim okulundan seçilen 12 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan teyp kayıtları ile toplanmıştır. Denekler 20 saat süren "Temel Eğitim Öğrenme Programı'na katılmışlardır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin acemilik sorunlarını; öğrencilerin etkin öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına hazır olmaması, öğretmenlerin kaygıları ve sürenin uzaması gibi sorunlar oluşturmakta iken, sorunlarla baş etme stratejilerini; öğretmenlerin meslektaş işbirliği, eksiklerini fark etme, yetiştirme programlarının uygulamalı olması, öğrencilerin tutumu, eksiklerini gidermek için gayret etme gibi stratejiler oluşturmaktadır.

Açıköz (2006) "Aktif Öğrenme Uygulamaları" başlıklı makalesinde aktif öğrenmeye neden gereksinim duyulduğu tartışılmış, aktif öğrenmede öğrenci ve öğretmenin rolleri ele alınmıştır. Öğrenme sürecinde olumlu duygu ve algıların önemi ve bunların nasıl desteklenebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca makalede aktif öğrenmenin öğrenme kapasitesinin artırılmasındaki etkisi, bağlama dayalılık, tematik öğretim, iş ve amaç seçimi, model olma, sosyal etkileşim, aktif bilgi işleme, özdenetim, seçenek sunma, kontrollü uzman desteği ve sınıf düzeni konuları ele alınmıştır.

Çullu (2003) tarafından yapılan, “Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı çalışmada, aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersi başarısı, hatırd tutma, öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ve aktif öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Araştırma, 2002- 2003 öğretim yılı 1. Döneminde, MEB’e bağlı resmi bir ilköğretim okulunun iki 7. sınıfında uygulanmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını arttırmada daha etkilidir.
2. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kalıcılığı artırmaktadır.
3. Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfla, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf arasında başarı ve başarısızlık yüklemelerinde farklılık bulunmuştur.
4. Aktif öğrenme çalışmalarına katılan öğrenciler çalışma öncesi dersi heyecanla beklemiş ve çalışma sırasında uygulamalara neşeli, istekli bir şekilde katılmışlardır. Birlikte yardımlaşarak daha iyi öğrendiklerini ve gösterdikleri başarıların kendilerine olan saygılarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, aktif öğrenme çalışmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı; işbirliğini, grupta çalışmayı, paylaşmayı öğrendikleri ve arkadaşlarını daha yakından tanıma olanağı buldukları görüşündedirler.

Gökçe (2004) tarafından yapılan “İlköğretimde Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada ilköğretimde aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki sekiz ilköğretim okulundan seçilen toplam 382 öğrenci ve 34 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri Mayıs- Haziran 2003 tarihlerinde, ilköğretim üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden ve bu sınıfların öğretmenlerinden toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim okullarında aktif öğrenme süreci etkili bir biçimde uygulanamamakta ve öğretim etkinliklerinin planlanması sürecine öğrenciler etkin

olarak katılamamaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler aktif öğrenme süreci ile ilgili etkinliklere katılmaya isteklidirler.

Oruçoğlu (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim II. Kademedeki eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısında aktif öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Ellez'in (2004) yapmış olduğu bir araştırmada, etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda etkin öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileriyle (43 kız, 56 erkek) matematik dersinde yapılmıştır. Araştırmanın denekleri çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenin öğrencileri arasından seçilmiştir.

Araştırma sonunda, etkin öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematik başarısını artırdığı saptanmıştır. Bu fark erkeklerin lehine anlamlıdır. Etkin öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin güdülerini etkilediği, geleneksel öğretim yöntemleriyle arasındaki farkın önemli olduğu ve kızların erkeklere göre daha güdülü olduğu bulunmuştur. Etkin öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin strateji kullanımını etkilediği, geleneksel öğretim yöntemleriyle arasındaki farkın önemli olduğu ve erkeklerin kızlara göre daha etkili stratejiler kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Altınok (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, işbirlikli kavram haritalamanın, bireysel kavram haritalamanın, geleneksel öğretim yöntemlerinin ve öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarının öğrencilerin fen başarısının, strateji kullanımının ve derse yönelik tutumlarının; işbirlikli kavram haritalamaya ve

bireysel kavram haritalamaya yönelik tutumlarının üzerindeki etkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersleri sırasında, 122 (52 kız, 70 erkek) beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, araştırma gruplarından biri işbirlikli kavram haritalama biri bireysel kavram haritalama, diğeri ise geleneksel öğretim yapmıştır. Uygulama öncesi kavram haritalama gruplarındaki öğrenciler kavram haritalama stratejisi konusunda yetiştirilmiştir.

Araştırma sonucunda;

1. Kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin fen başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu,

2. İşbirlikli ve bireysel kavram haritalama grupları arasında fen başarısı açısından fark bulunmadığı,

3. Kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, işbirlikli öğrenme grubunun uygulamadan daha olumlu etkilendiği,

4. İşbirlikli kavram haritalama grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının diğeri iki gruba göre daha olumlu olduğu, bireysel kavram haritalama grubuyla geleneksel öğretim grubu arasında tutum açısından fark bulunmadığı,

5. Öğrencilerin fen başarısı, öğrenme stratejisi kullanımı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının kavram haritalamaya tutumlarından etkilendiği,

6. İşbirlikli kavram haritalamanın bireysel kavram haritalamaya göre öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Gökdağ (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri incelenmiştir.

Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel

öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısını artırdığı saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerini değiştirmede, geleneksel öğretim grubundaki görsel stile sahip öğrencilerin ortalamalarında bir gerileme olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği, işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin işitsel ve hareketsel stile sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme gruplarında genel olarak, ders dışı konularda çatışma, konu ile ilgili çatışma, grubu yönetme ve emir verme gibi etkileşimlerin yaşandığı ve bu etkileşimlerin öğrenme stillerine göre değişmediği saptanmıştır.

Aksu (2005), ilköğretimde aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin geometri başarıları, kalıcılığı, matematiğe karşı tutumu ve geometrik düşünme düzeyleri üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney gruplarında aktif öğrenme yöntemi, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, bir ilköğretim okulunda okuyan 4. sınıfta 93 öğrenci, 5. sınıfta 106 öğrenci olmak üzere toplam 199 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımları benimsenmiştir. Araştırmanın sonunda:

1. Aktif öğrenmenin geometri dersinde öğrenci başarısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu,
2. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı deney grubunda kalıcılık düzeyinin, kontrol grubuna oranla daha fazla olduğu,
3. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenen geometri derslerinin, öğrencilerin matematiğe olan tutumlarını olumlu yönde arttırmada etkili olduğu,
4. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerin geometrik

düşünme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu,

5. Öğrenciler aktif öğrenme çalışmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenciyi daha etkin hale getirdiğini, işbirliğini, grupla çalışmayı, çalışmayı öğrendiklerini ve arkadaşlarını daha yakından tanıma olanağı elde ettiklerini ifade ettiği,
6. Öğretmenlerin uygulama sürecindeki aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini gördükten sonra görüşlerinde değişimler olduğu ve bu değişimin aktif öğrenme lehine olduğu belirlenmiştir.

Oktar (2005), yaptığı araştırmada öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımlarının öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma, Mesleki Eğitim Fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin aldığı Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersinde, deneysel desen kontrol gruplu son test modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler başarı testi ile toplanmıştır. Deney grubunu oluşturan sınıfta öğrencilerin sayısı, özellikleri, sınıfın fiziki koşulları, konuların içeriği dikkate alınarak kavram haritaları, vızıltı grubu, tombala, akvaryum, karşılıklı öğretim ve paylaşımlı öğretim kullanılmıştır. Her etkinliğin sonunda öğrencilerle sınıf içi çalışmalar yapılmış ve uygulama sonunda öğrenci görüşleri alınmıştır. Kontrol grubunu oluşturan sınıfta yalnızca geleneksel öğretim (anlatım, soru-cevap) gerçekleştirilmiştir. Konuların bitiminde her iki gruba başarı testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda her iki grubun başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Harmandar ve Çil (2005) ilköğretim fen bilgisi dersinde canlılarda üreme ve gelişme ünitesinin Takım Oyun Turnuva Tekniği ile öğretiminin öğrenci başarısı ve duyuşsal özellikler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda Takım Oyun Turnuva tekniğinin öğrenci başarısı ve duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Sönmez ve diğ. (2005)'nin yaptığı bir çalışmada Aktif Öğrenme Yaklaşımının matematik dersi asal sayılar ve çarpanlara ayırma ünitesinin öğretiminde öğrencilerin

genel başarısına etkisi incelenmiştir. Aktif öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yöntemini başarı açısından karşılaştırmayı hedefleyen bu araştırmada deneysel yöntem uygulanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılının güz döneminde Polatlı ilçe merkezindeki Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıflarına devam eden, toplam 54 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının toplam başarı düzeyindeki başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak yapılan öğretimin öğrencilerin genel başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut ve diğ. (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin bilişsel alan taksonomisinde uygulama düzeylerinin gelişiminde aktif öğrenme yaklaşımının etkisi: matematik dersi örneğinde incelenmiştir. Aktif öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yöntemini başarı açısından karşılaştırmayı hedefleyen bu araştırmada deneysel yöntem uygulanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılının güz döneminde Polatlı ilçe merkezindeki Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıflarına devam eden, toplam 54 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının uygulama düzeyi başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Sarıtaş'ın (2005), "Kimya Eğitiminde Aktif Öğrenme ve Uygulamaları" başlıklı çalışmasında, genel anlamda aktif öğrenme incelenmiş, kimya eğitiminde aktif öğrenme uygulamaları ele alınmıştır. Ayrıca Ankara'da lise birinci sınıf öğrencileri ile aktif öğrenme yöntemlerini kapsayan bir uygulama yapılmıştır. Araştırma verileri 20 maddelik çoktan seçmeli bir test ve grup çalışmaları tutum ölçeği ile toplanmıştır. Her iki ölçme aracı da gruplara öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, aktif öğrenme yaklaşımına dayanarak uygulanan öğretim yöntemlerinin, geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.



Çalışkan'ın (2005) yaptığı bir çalışmada, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi “Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu” ünitesinin konu ve kavramlarını içeren öyküler yazılmış ve ders öykülerle işlenmiştir. Öğrencilere öyküyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin öykü kahramanlarının yerine kendilerini koyduklarında kendilerinin nasıl davranacağını öğrenmek amacıyla empatik boyutta, kahramanın davranışının/düşüncesinin doğru ya da yanlışlığını belirlemeye yönelik ahlaksal boyutta, öyküde geçen soyut ya da somut kavramları ve dersle ilgili konuların kavratılması amacıyla da düşünsel boyutta sorular sorulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Bulut'un (2005) yapmış olduğu araştırma ile okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi alma durumu, okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi etkileme durumu, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlar, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar, öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarında okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitime çok az katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi kısmen etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi genellikle hizmet içi eğitimde aldıkları görülmüştür.

Kılıç (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretimin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerileri üzerindeki etkileri ve başarı üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmada kontrol gruplu, öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel

öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerdir. Araştırma sonunda aktif öğrenmenin İngilizce başarısı üzerinde etkili olduğu, aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin İngilizce başarısı üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tunçel'in (2006) yaptığı bir çalışmada, işbirlikli öğrenme ve alıştırmaya yönteminin ilköğretim yedinci sınıfların beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler, bilişsel süreçler üzerindeki etkileri ve bu etkilerle cinsiyet arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmada kontrol grubu öntest-sontest deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubunda, işbirlikli öğrenme tekniklerinden "Birlikte Öğrenme ve Eşleş- Kontrol Et- Uygula" tekniği, kontrol grubunda ise Alıştırma Yöntemi uygulanmıştır. Deney gruplarında ve kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin beden eğitimi başarısı, sosyal beceriler ve bilişsel süreçler üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme, erkek öğrencilerin beden eğitimi başarısı üzerinde kız öğrencilerinkinden daha olumlu etkiye sahiptir. İşbirlikli öğrenme yönteminin, kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerileri ve bilişsel süreçleri üzerindeki etkileri arasında önemli farklılıklar bulunmamıştır.

Yaltur'un (2006) gerçekleştirdiği bir çalışmada, ilköğretim 6. sınıfların müzik dersinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır.

Belirlenen 10 haftalık süre içinde, deney grubuna aktif öğrenme yöntemleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanarak dersler işlenmiştir. Uygulama sonunda, gruplara ünite başarı testi, dört hafta sonra, birinci teste eşdeğer sorularla hazırlanan kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, aktif öğrenme yöntemleri ile yapılan müzik derslerinin; müzik bilgilerinin öğrenilmesi, çalgı ve materyallerin kullanılması, ritmik ve ezgisel çalışmalar, oyun etkinlikleri ve

yaratıcılığın geliştirilmesi açısından, geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan müzik derslerine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydede (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda düzenlenen öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarına, Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Deney grubunda 34, kontrol grubunda 32 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma on iki hafta sürmüştür. Gruplar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve Fen Bilgisi dersine yönelik öntest tutum ölçeği puanlarına göre eşitlenmiştir. Dersler deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımına, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel öğretime göre hazırlanan ders planları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, Fen Bilgisi başarı testi son test puanları açısından, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun başarı son test puanlarının aritmetik ortalaması öğretmen merkezli geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun başarı son test puanlarından çok az yüksek olmasına karşın deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aktif öğrenmenin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarında daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Üzümcü (2006), ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılmasını incelenmiştir. Çalışmaya toplam 40 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında hem nicel hem de nitel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler başarı testi yoluyla, nitel veriler ise, öğrenci görüşmeleri yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonunda, aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun başarısının kontrol grubunun başarısına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizmecici (2006) tarafından yapılan araştırma, aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, müziksel işleme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi üzerindeki etkilerini,

geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, diğerinde ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır.

Araştırma verileri, deney öncesi ve deney sonrasında uygulanan test, ölçek ve deney sonrasında uygulanan görüşmeler ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müzik bilgilerinin öğrenilmesinde daha etkilidir.

2. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müziksel işleme becerilerinin gelişmesi açısından daha etkilidir.

3. Müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi açısından hem aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin hem de geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Ancak, grupların tutum puan ortalamaları incelendiğinde, aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretime göre müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

4. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretimi, öğrencilerin müzik dersine olan ilgilerini artırmaktadır.

Tanel'in (2006) yapmış olduğu, manyetizma konularının lisans düzeyindeki öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin karşılaştırılmasını kapsayan çalışma, 2005-2006 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, 2. sınıfta öğrenim gören ve Genel Fizik II dersini alan 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dört haftalık bir sürede, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden "Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim" ve "Birleştirme" teknikleri ve işbirlikli gruplarda problem çözme ve deney yapma öğretimsel işleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin manyetizma konularına yönelik akademik başarılarının artırılması, temel kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenilmesi, edinilen bilgilerin hatırlanması, fizik dersine yönelik tutumların ve fizik dersinde kendilerine olan güvenlerinin artırılması ve fizik dersini öğrenmelerinde etkili olduğunu düşündükleri ve önem verdikleri etkenlerde farklılıkların oluşturulması üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı bir şekilde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. İki yöntem arasında temel kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin hatırlanması açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin yazılı görüşlerinde, işbirlikli öğrenme yönteminin etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağladığını, derse katılma ve çalışma isteklerini artırdığını, dersi eğlenceli zevkli kıldığını, arkadaşlarıyla ve ders öğretmeniyle iletişimlerini artırdığını, kullanılan materyallerin açık ve anlaşılır olduğunu ve etkinliklerin öğrenmelerini desteklediğini belirttikleri görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin fizik dersinin sadece öğretmenin anlatmasıyla öğrenilemeyeceğini, derste ancak dinleyebildikleri kadarını öğrendiklerini ama dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını, kendilerini pasif kıldığını, yöntemin başarısının öğretmene ve öğretmenin anlatım şekline bağlı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında bazı öğrenciler dersi öğretmenin anlatmasının iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Şengören (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, lisans düzeyinde, ışıқта girişim ve kırınım konularının öğrenimine yönelik etkinlikler geliştirilmesi ve bu etkinliklerin kullanıldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin konuya yönelik başarı, hatırd tutma, optik dersine yönelik tutum, fizik dersine yönelik güven-önem düzeyi ile öğrencilerin öğretim yöntemine ve kullanılan materyallere yönelik duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri geleneksel öğretim ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma ön ölçüm ve son ölçüm uygulanarak, 22 kişilik deney ve 22 kişilik kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür.

Denel işlemler süresince deney grubuna işbirlikli öğrenme teknikleri ile birlikte, etkili öğrenme işlerine göre hazırlanan girişim ve kırınım konularına yönelik etkinlikler uygulanmış; kontrol grubuna ise, geleneksel öğretim yöntemleri (düz

anlatım, soru-yanıt, tartışma) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim sınıfı öğrencileri arasında akademik başarıları ve sekiz haftalık hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu yönünde olumlu farklar olduğu; fizik dersine yönelik güven ve önem değerleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Ayrıca öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlardan; işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin birtakım sosyal becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağladığı, konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin yöneme ve kullanılan materyallere yönelik duyuşsal ürünleri üzerinde geleneksel öğretime göre daha olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca geliştirilen materyallerin öğrencilerin ışıkt girişim ve kırınım konularını daha iyi anlayıp analiz etmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte geleneksel sınıfların geliştirilen materyalleri etkili bir şekilde kullanmaya izin vermediği; işbirlikli sınıfların ise materyalleri çok daha etkili ve verimli bir biçimde kullanılabilecek bir öğrenme ortamı yarattığı söylenebilir.

Gök (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutumu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu araştırmada, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik başarısı, başarı güdüsü, problem çözmeye yönelik tutumu ve öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerinin cinsiyeti ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Strateji öğretimi grubuna, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik başarısı, problem çözmeye yönelik tutumu ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Strateji öğretiminin cinsiyet farkı yaratmadığı, ayrıca öğrencilerin başarı düzeyi yükseldikçe strateji kullanımının da arttığı saptanmıştır.

Bülbül'ün (2007) yaptığı araştırmada, ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara ve erişkiye etkisi ve bu

etkinin cinsiyetle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgular: Çevre ve İnsan dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını, bilişsel erişilerini, kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilemiş, ancak öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilememiştir. Ayrıca çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımı, kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarıları, bilişsel erişileri, kalıcılık düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları açısından bir fark yaratmamıştır.

İsrael, (2007) özdüzenleme eğitiminin öğrencilerin özdüzenleme becerileri, fen bilgisi özyeterlilikleri ve fen başarısına etkisi ile özdüzenleme, fen bilgisi özyeterliliği ve fen başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın deneysel kısmı, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki 6. sınıf şubesinde, fen bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda (n=44) araştırmacı tarafından geliştirilen özdüzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda (n=44) ise geleneksel öğretim yöntemleri 14 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı değişik sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların 594 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, özdüzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi özyeterliliği ile özdüzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı saptanmıştır. Betimsel araştırma verilerinin analizi sonucunda ise öğrencilerin özdüzenleme, fen bilgisi özyeterliliği düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

## **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

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.

Vasniadou ve diğ. (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, fen öğretiminde kavramsal değişimi sağlamak için öğrenme çevrelerinin düzenlenmesi incelenmiştir. Bu deneysel çalışma beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve mekanizmaların öğretimi için öğrenme çevresinin yapılandırılmasında araştırmaya dayalı ilkeler kullanılmıştır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin aktif kontrolünü almaları, görüşlerini ifade etmeleri, tahminlerde ve hipotezlerde bulunmaları ve bunları deneyler yaparak test etmeleri için desteklenmişlerdir. Öğrenciler küçük gruplarda çalışmışlar ve çalışmalarını tartışmak üzere sınıfa sunmuşlardır. Öğrencilerin görüşlerini açık hale getirmeleri, bunları test etmeleri ve diğer öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırmaları ve bilimsel açıklamalar yapmaları desteklenerek üstkavramsal farkındalık sağlanmıştır. Araştırma sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir, deneysel öğrenme çevresi öğrencilerin bilişsel düzeyini artırmaktadır.

Niemi'nin (2002) yaptığı çalışmada öğretmen eğitiminin aktif öğrenmeye nasıl katkıda bulunabileceği ve bu amaca ulaşmanın önündeki temel engellerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu problem, aday öğretmenlerin, öğretmen yetiştirilenler, öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açılarından incelenmiştir. Araştırmaya 332 öğretmen ve öğretmen adayı, 80 öğrenci, 120 öğretmen yetiştiricisi katılmıştır. Araştırma verileri aktif öğrenme ilkelerini kapsayan likert tipi ölçekle ve açık uçlu sorularla toplanmıştır. Araştırma sonuçları okulların ve öğretmen yetiştiren bölümlerin kültürel değişimin merkezinde olduklarını ve aktif öğrenmenin önünde pek çok engel olduğunu ortaya koymaktadır. Aktif öğrenme yöntemi çok az öğretmen tarafından ve sınırlı olarak kullanılmaktadır. Deney yapma, işleme ve özdeğerlendirme gibi öğrencilerin kendi inisiyatiflerini kullanabilecekleri açık öğrenme çevreleri sınırlıdır. Her iki kurumda da aktif öğrenme savunucuları bulunmaktadır, fakat pek çok engelle karşılaşmaktadırlar. Çoğu katılımcı aktif



öğrenmenin geleneksel öğretime göre öğretmenlere daha çok iş yüklediğini belirtmişlerdir. Öğretim materyalleri yetersizdir, öğretmenler kendileri materyal geliştirmek zorunda kalmaktadırlar. Öğretmenler aktif öğrenme yöntemlerinin yararlı olduğunu ve bu yöntemleri kullanmak istediklerini belirtmişlerdir, ancak bu yeni işler için yeterli güce, zamana ve enerjiye sahip olmadıklarını hissetmektedirler.

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 alanyazın bölümünün gözden geçirilmesinde daha önemli bilgileri hesaba katma gereksinimlerinin farkına vardıklarını ve bu etkinliğin, makalenin en son gözden geçirilmesi sürecinde yararlı olduğunu ortaya koymuştur.

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.

Robison (2006) 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 çözüme, 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 özdeğerlendirmeli 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.

Casem'in (2006) yaptığı bir çalışmada, aktif öğrenmenin uygulandığı bir üniversite biyoloji kursunda değerlendirme sıklığının öğrenmeyi nasıl etkilediği incelenmiştir. Öğrencilerin kurstaki başarıları, değerlendirme maddeleri üzerinden doğru yanıtların yüzdesiyle ölçülmüştür, güz ve bahar dönemleri arasında karşılaştırılmıştır. Güz dönemi boyunca öğrenciler yüksek sıklıkta değerlendirilmişlerdir. 9 anlama sınavı ve finalde kompozisyon testi uygulanmıştır. Güz dönemi sınıf yüksek-sıklıkta olarak belirlenmiş, bahar dönemindeki sınıfta ise geleneksel değerlendirme yapılmıştır ve bu sınıf düşük sıklıkta değerlendirme sınıfı olarak adlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yüksek sıklıkta değerlendirme yapılan sınıfın performans ortalaması diğer sınıfa göre daha iyidir. Finalde uygulanan kompozisyon testindeki öğrenci başarısı yüksek-sıklıktaki sınıfın lehinedir ve fark anlamlı düzeydedir. Sınıflar içinde öğrenci performansının karşılaştırılması, öğrencilerin kelimesi kelimesine hatırlama türündeki soruları, üst düzey uygulama ya da analiz türündeki sorulara göre daha iyi yaptıklarını göstermektedir. Yüksek sıklıktaki değerlendirme şemasında her soru kategorisindeki öğrenci başarısında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Düşük sıklıktaki değerlendirmede ise sadece hatırlama sorularıyla analiz soruları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Yüksek sıklıkta değerlendirme diğer değerlendirmeye göre her soru

kategorisinde daha yüksek doğru yanıt yüzdesine sahiptir. Hatırlama sorularında yüksek sıklıkta değerlendirme lehine fark anlamlıdır, uygulama türündeki sorularda da yüksek sıklıktaki değerlendirme düşük sıklıktakine göre daha iyidir ancak fark anlamlı değildir. Analiz türündeki sorularda ise iki değerlendirme arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin değerlendirme formatına ilişkin tepkileri bir ölçekle alınmıştır. Yüksek sıklıktaki değerlendirme öğrencileri diğer öğrencilere göre sınav formatının kendilerini destekler nitelikte olduğu görüşündedirler.

Clayton (2006) makalesinde, hemşirelik eğitiminde etkili bir aktif öğretme-öğrenme yöntemi olarak kavram haritalamayı ele almış ve bu konuda yapılmış olan araştırmaları incelemiş, kavram haritalamanın etkililiğini ve sınırlılıklarını tartışmıştır. Yeni hemşirelik öğrencileri için çeşitli kliniksel uygulama ortamlarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin gerekli olduğu ve bunun sağlanması için aktif öğrenme stratejilerine duyulan gereksinimin arttığı belirtilmiştir. Bu çalışmada yedi araştırmanın çözümlemesi şu üç temel konuya ulaştırmıştır: 1) Genel olarak kavram haritalamanın akademik başarı üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır, 2) Kavram haritalama öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir, 3) Kavram haritalama uygun bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Ancak kavram haritalamayla ilgili genelleme yapmak için yapılmış olan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirtilmiştir. Özellikle gruplar arası çalışmaların ve öntest, sontest araştırmalarının eksikliği vurgulanmıştır.

Howell (2006), öğrenci merkezli eğitime ilişkin öğrenci algıları üzerinde yaptığı araştırmada, bu tür eğitimde öğrenci algılarının öğrenci merkezli eğitimin başarılı bir şekilde transformasyonun sağlanması için stratejiler geliştirmede faydalı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma kolej öğrencileri üzerinde yapılmıştır. 2005-2006 eğitim döneminde bir ortabatı üniversitesinin kompozisyon ve beşeri bilimlere giriş derslerini alan yaklaşık 45 birinci ve ikinci sınıf öğrencisine, öğrenci merkezli eğitim modeli konusunda, sınıf etkinliklerinin temelini oluşturacak bir sunum yapılmıştır. Bunu takiben öğrenciler öğrenci merkezli eğitim uygulamaları konusundaki algılarını bildirmişlerdir. Kompozisyon dersi alan öğrenciler, ilk derste dersle ilgili hedeflerini; dönem ortasında, ilk izlenimlerini; son derste ise öğrenci

merkezli eğitimin, beklentileri ile ne ölçüde uyumlu olduğu konusundaki algılarını yazmışlardır. Beşeri bilimler öğrencileri ilk derste, dersten ve öğretmenden beklentilerini; son derste ise öğrenci merkezli eğitim uygulamaları ile beklentilerinin ne ölçüde uyumlu olduğu konusundaki algılarını yazmışlardır. Birçok öğrenci için geçiş, başlangıçta huzursuz edici ve hatta korkutucu olsa da öğrenciler, öğrenci merkezli eğitime doğru, gözle görülür bir ilerleme kaydetmiştir. Kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alarak daha aktif ve ilgili hale geldikçe memnuniyetleri artmıştır. Toplumun eğitilmiş, özgüdümlü ve özerk bir bireyi olma süreci, öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim modelinin birincil hedefi olan aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerini gerektirmektedir.

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 başarı, 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.

Penningroth, Despain, Gray (2007), tarafından yapılan bir çalışmada, aktif öğrenmenin kullanıldığı bir psikoloji bilimi kursunda eleştirel düşünmenin gelişimi incelenmiştir. Araştırmacılar, psikolojik eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla 1 kredili birinci sınıf düzeyinde bir kurs tasarlamışlardır. Yeni müfredatı, aktif öğrenmeyi ve iddiaları eleştirel olarak değerlendirmede bilimsel kavramlara başvurmayı vurgulayarak Stanovich'in (2004) metnine dayandırmışlardır. Bu kursun etkililiğini değerlendirmek için öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Kursun sonunda deney grubundaki öğrenciler psikoloji bilimi kursunda kontrol grubundaki öğrencilere göre psikolojik eleştirel düşünmede daha

büyük gelişme göstermişlerdir. Bu öğretimsel araştırmada kullanılan teknikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olması için önerilmektedir.

Syh-Jong (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, konuşma ve yazma etkinliklerinin yapıldığı bir işbirlikli öğrenme grubu aracılığıyla öğrencilerin fen bilimleri bilgilerini yapılandırmaları incelenmiştir. Araştırmada konuşma ve yazmanın öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarını nasıl etkilediği sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma, bir Tayvan Üniversitesinde öğretmen yetiştirme programının bir parçası olan ikincil fen bilimleri öğretmen adayları için tasarlanmış olan bir fizik bilimi yöntem kursunu kapsamaktadır. Kurs birimi üç unsurdan oluşmaktadır: metin, deneyler ve etkinlikler ve problemler. Deney ve etkinlik öğrenmenin temel araçları olarak tasarlanmış, kavramlar ve ilkeler, öğrencilerin takip edebileceği, inceleyebileceği ve tamamlayabileceği bir bilim prosedürünün içine yerleştirilmiştir.

Araştırmaya fizik, kimya ve yerbilimleri gibi farklı bölümlerden, 11'i kız 19 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğu geleneksel fen öğretimine göre öğretme- öğrenme süreçlerini zengin, ilginç ve daha üstün bulmaktadırlar. Öğrencilerin çok azı yeni yaklaşımı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. İşbirlikli gruplarda konuşma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin bilgilerini kendi kendilerine yapılandırmalarını teşvik etmektedir. Yazma, öğrencilerin daha açık ve daha yapılandırılmış olarak konuşmalarını sağlamaktadır. Konuşma ise öğrencilerin yazmalarında örtülü olanları açık hale getirmelerini sağlamaktadır. Konuşma ve yazma öğrencilerin fen kavramlarını anlamalarını kolaylaştırmakta ve açıklamalarını oluşturmalarında yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları pasif olmaktan aktif ve açık fikirli bir tutuma dönüşmüştür.

Gabriele (2007) tarafından yapılan çalışmada, başarı hedeflerinin ve anlamayı düzenlemenin, yüksek başarılı akırdan yardım aldıktan sonra, düşük başarılı öğrencilerin yapılandırmacı etkinliğine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya şehir merkezinde bir okuldan 32 başarı düzeyi düşük öğrenci ile bu öğrencilerin

eşleştirildiği 32 başarı düzeyi yüksek öğrenci olmak üzere toplam 64 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri rasgele atanan eşlerin bir dizi matematiksel sözcük problemlerini çözmek için birlikte çalışmaları sırasında yapılan video kayıtları ve kayıtların çözümlenmesiyle elde edilmiştir. Bir sonraki gün, bireysel olarak, eşli olarak çalışmış oldukları problemlere benzer problemlerle sontest uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, düşük başarılı öğrencilerin yapılandırmacı etkinlik düzeyi sontest başarılarını belirlemektedir. Ayrıca yapılandırmacı etkinliğin başarı hedefleri ile öğrenme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Ancak başarı hedefleri ile düşük başarılı öğrencilerin yapılandırmacı yardım kullanımı arasında bir ilişki bulunmazken, başarı hedefleri ile düşük başarılı öğrencilerin yapılandırmacı etkinliğin düzeyi ile ilişkili olan anlamayı düzenlemeye ilişkin dikkatleri arasında ilişki saptanmıştır.

Michael (2007) çalışmasında, aktif öğrenme önündeki engellere ilişkin üniversite öğretim üyelerinin algılarını incelemiştir. Çalışmada üniversite gelişim çalıştayına katılanlardan dört gruptan aktif öğrenme önündeki engelleri listelemeleri istenmiştir. Belirtilen engeller üç kategoride toplanmıştır: öğrenci özellikleri, öğretim üyelerini doğrudan etkileyen sorunlar ve pedagojik sorunlar. Öğretim üyelerinin algılarının çoğu doğrudan doğruyken, diğerleri doğru bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin aktif öğrenme önündeki engellere ilişkin algılarını anlama, öğretim üyelerinin öğretim yolunu değiştirmelerine yardım edecek stratejilerin tasarlanmasında ilk adım olarak görülmektedir.

Aktif öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle aktif öğrenmenin farklı konu alanlarında, farklı düzeylerde çeşitli öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Araştırmaların çoğunda aktif öğrenmenin başta başarı olmak üzere hatırd tutma, strateji kullanımı, eleştirel düşünme, derse karşı tutum, güdü, sosyal beceriler gibi değişkenler üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini inceleyen araştırmalarda da öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarının öğrenmelerini kolaylaştırdığı, dersleri daha zevkli ve

eğlenceli hale getirdiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Bazı araştırmaların da aktif öğrenme önündeki engelleri saptamaya dönük olduğu görülmektedir.

### **Aktif Öğrenmenin Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Yurtiçinde aktif öğrenme gruplarındaki etkileşimi inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Sucuoğlu (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri incelenmiştir. Araştırma kontrol gruplu, öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada Deney 1 ve Deney 2 olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Deney gruplarında işbirlikli öğrenme, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ortaöğretim kurumunda yapılmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını artırdığı saptanmıştır. Deney 1’ de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deney 2’ de öğrenciler öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı ya da başarısızlık yüklemelerinde buldukları saptanmıştır. Deney 1’de işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklemelerini etkilediği, Deney 2’de ise etkilemediği saptanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeğini, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin genel olarak birbirine emir verdikleri ve grubu yönetme isteklerinin çok fazla olduğu görülmüştür. Bu davranışları dışsal öğrencilerin içsellere göre daha fazla yaptıkları saptanmıştır.

Ashman ve Gillies (1997)’in ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, grup çalışma becerilerinin önceden öğretildiği ve bu becerilerin önceden öğretilmediği gruplarda, grup ve kişisel etkenlerin işbirliği ve öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, işbirliği becerilerinin kazandırıldığı

gruplardaki işbirliği davranışları ve etkileşimin işbirliği becerileri kazandırılmamış olan gruplara göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca her iki grupta etkileşim ve başarı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iki koşul arasındaki öğrenci etkileşimleri gözlenebilir düzeyde farklılık göstermiştir. İşbirliği becerilerinin kazandırıldığı gruplardaki öğrenciler diğer gruplardaki öğrencilere göre birbirlerine karşı daha işbirlikli ve yardımsever davranışlar göstermişlerdir; ve sıkça “biz” sözcüğünü kapsayan dil kullanarak birbirlerini öğrenme işlerine katmaya çalışmışlardır; birlikte çalışırken birbirlerini desteklemek için daha fazla açıklamalar yapmışlardır. Araştırmanın başarıya ilişkin bulgusu ise, işbirliği becerilerinin öğretildiği grubun lehinedir.

Kumpulainen ve Mutanen'in (1999) makalelerinde akran grup etkileşiminin analizinin tanımlayıcı bir sistemi ortaya konmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin an be an etkileşimlerinde gelişen, sosyal ve durumsal olarak görülen etkileşime ilişkin dinamiğe ve sürece dayanan bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yöntem, bireysel ve grup işlevine yoğunlaşarak akran grup etkileşiminin ve öğrenmenin durumsal dinamiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yöntem sözel etkileşimin işlevleri ve bilişsel ve sosyal işlemlerin doğasına odaklanarak akran grup etkileşiminin üç boyutsal analizini içermektedir. Bunlar, video kayıtları, gözlemler, görüşmeler ve ölçeklere dayanan verilerden oluşturulan mikro-analitiksel haritaların yardımıyla incelenmiştir. Makalenin birinci bölümünde analizlerin kuramsal ve yöntemsel özellikleri tartışılmaktadır. Sonraki bölümde analiz yöntemi deneysel örneklerle desteklenmektedir.

Haller, Gallagher, Weldon ve Felder (2000) mühendislik eğitiminde, işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim dinamiklerini incelemiştir. Öğrencilerin birbirlerine nasıl öğrettiklerini ve birbirlerinden nasıl öğrendiklerini saptamak amacıyla işbirlikli öğrenme gruplarındaki konuşmalar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda genel olarak grup üyelerinin iki tür öğretme ve öğrenme etkileşimlerine katıldıkları saptanmıştır. Birinci etkileşim türünde, grup üyelerinin öğretmen ve öğrenci rollerini aldıkları bilginin transferi dizileri, ikinci türde ise grup üyelerinin açık rol farklılığı olmadan birlikte çalıştıkları işbirlikli diziler yer almaktadır.



Çalışma oturumları sırasında ortaya çıkan etkileşim problemlerinin bilginin transferi dizileriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu problemler, sürekli olarak öğrenci rolünde kalan öğrencilerle ve diğerlerinin katkılarına engel olan öğrencilerle yaşanmaktadır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için öğrencilerin çalışmaları sırasında bilgi alışverişini etkiliye yönetmelerini sağlayacak önlemlerin alınması önerilmektedir.

Cowie ve Berdondini (2001) yaptıkları çalışmada, çocukların işbirlikli grup çalışmasına tepkilerini, akranları tarafından kabadayılar, mağdurlar ve seyirci kalanlar (bullies, victims and bystanders) olarak nitelendirilen öğrenciler arasındaki akran etkileşimini artırmak için bir strateji olarak incelemişlerdir. Bu çalışmanın amacı şunlardır: 1) İşbirlikli grup çalışmasının çocukların diğer grup üyelerine karşı tutumları üzerindeki etkisini, öğrencilerin ortak etkinlikler ve grup süreçleri hakkındaki konuşmalarının analizi aracılığıyla incelemektir. 2) İşbirlikli grup çalışması bağlamında öğrencilerin kendi duygularını ifade etme becerisini analiz etme ve bu becerileri kabadayılar, mağdurlar ve seyirci kalanlar arasında karşılaştırma. Araştırmaya Floransa’da bir ilkokulda 8-11 yaşları arasında 117 öğrenci katılmıştır. Kabadayı, mağdur ve seyirci kalanlar özellikleri öğrencilere sınıf arkadaşları tarafından atfedilen özelliklerdir. Bir öğrencinin kabadayı kategorisine girmesi için ölçüt olarak, akranları tarafından %50 ve daha fazla kabadayı olarak belirtilmesi gerekmektedir. Aynı öğrencinin akranları tarafından %30’dan daha az mağdur olarak belirtilmesi gerekmektedir. Verilerin nicel analizi için 35 öğrenci alt örneklem olarak alınmıştır. (13 kabadayı= 10 erkek, 3 kız; 8 mağdur = 3 erkek, 5 kız; 14 seyirci kalanlar = 9 erkek, 5 kız) Her grupta bir kabadayı, bir mağdur ve bir seyirci kalan yer almıştır.

Araştırma 8 ay sürmüştür ve grup etkinlikleri haftada bir kez 2 saat sürmüştür. . Araştırmaya katılan öğretmenler işbirlikli grup çalışmaları konusunda araştırmacılar tarafından yetiştirilmişlerdir. Uygulamanın başında ve sonunda iki kez olmak üzere, her grubun sınıfta işbirlikli grup çalışması süresince 5 dakikaya yakın video kaydı yapılmıştır. Video kaydının yapıldığı gün ya da bir sonraki gün her grupla 20 dakika Kişilerarası Süreç Anımsaması (Interpersonal Process Recall –IPR) yöntemi kullanılarak görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrenciler duyguları ve davranışları hakkında konuşmuşlardır. IPR oturumları boyunca her grup üyeleri

arasındaki etkileşimi incelemek için ve duygu ve davranışların anlatımının karşılaştırılması için yapılan IPR görüşmelerinin kopyaları analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları IPR'in öğrencilerin birbirleriyle duygularını ve düşüncelerini paylaşmaları ve bunları incelemeleri açısından kullanışlı bir yöntem olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin konuşulmayan duyguları sözcüklere dökme fırsatından yarar sağladıkları görülmüştür. Ayrıca işbirlikli grup çalışmaları bazı duyguların ifade edilmesini etkilemektedir. Birinci video kaydında seyirci kalanların işbirlikli grup çalışmasından kabadayılara ve mağdurlara göre daha çok hoşlandıkları görülmüştür. İkinci kayıta ise bu farklar ortadan kalkmıştır. Mağdurların duygularını reddetme eğilimleri kabadayılara ve seyirci kalanlara göre değişmemiştir. Araştırmadan elde edilen diğer önemli bir bulgu ise, 2. kayıta kabadayılardan ve mağdurların 1. kayda göre, başkalarının duygularının farkındalığını gösteren ifadelerindeki artıştır.

Kumpulainen ve Kaartinen (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim geometri dersinde, açık-tasarımlı iş üzerinde çalışan heterojen akran eşlerindeki işbirlikli akıl yürütmenin mikro düzeyde süreçleri incelenmiştir. Çalışmada özellikle öğrenci sosyal etkileşiminin doğası, problem çözme stratejileri, matematiksel dil ve öğrencilerin işbirlikli problem çözme süreçlerini nasıl düzenledikleri üzerinde durulmuştur. Çalışmaya bir ilköğretim sınıfından 12 yaşında 20 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler çalışma boyunca kendi seçimleriyle aynı cinsiyetten eşlerle çalışmışlardır. Nitel, mikro düzey analiz için veriler bir kız eşle, iki erkek eşten toplanmıştır. Nitel analizler, sosyal etkileşimde, problem çözme stratejilerinin ortak görüşmelerinin oluşmasında ve durumun aktif kavramsallaştırılması ve görüntülenmesinde işbirlikli akıl yürütmenin eşit katılıma dayandığını göstermektedir. Bu çalışma, işbirlikli akıl yürütmenin kişilerarası dinamiklerini açığa çıkarmada mikro düzeyde sürecin gücünü ve bu sürecin akran etkileşimli eşlerde öğrenme fırsatlarına nasıl aracılık yaptığını göstermektedir.

Webb ve Mastergeorge (2003) "Akran Gruplarında Etkili Yardım Davranışlarını Geliştirme" adlı araştırma yapmışlardır. Onlara göre; sınıflardaki işbirlikli öğrenme çevreleri, öğrenme ve başarının artırılması potansiyeli taşıdıkları

için, büyük ilgi görmektedirler. Ancak son araştırmalar, her öğrencinin işbirlikli öğrenme deneyimlerinden yarar sağlayamadıklarını göstermektedir.

Bu çalışmada, küçük akran gruplarındaki öğrenme için en etkili olan yardım davranışları, özellikle materyalle zorlukları olan öğrenciler açısından incelenmektedir. Araştırma bulgularına göre; etkili yardım arayanlar tam sorular sormakta, yardım almada ısrarlı, anlaşılmalı olan açıklamalara başvurmaktadırlar. Etkili yardım verenler ise materyalle ilgili ayrıntılı açıklamalar sunmakta, yardım alanların kavranan açıklamaya başvurmaları için fırsatlar sunmakta ve öğrencilerin anlamalarına (monitor) aracılık etmektedirler.

Bu makalede, küçük gruplar içindeki öğrencilerin yardım davranışlarının öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Akran yardımlarıyla ilgili kuramsal perspektiflerin gözden geçirilmesinin yanında, özellikle öğrenilen içerikle ilgili açıklamaların değişkenliği, öğrenmeyi etkileyen yardım davranışlarıyla ilgili deneysel kanıtlar tanımlanmıştır.

Veenman ve diğ. (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, bir öğretmen yetiştirme programının, işbirlikli işler üzerinde çalışan öğrencilerin işlemleri (elaborations) ve duyuşsal- güdüsel kaynaklar (yardım isteme, yardım etme ve başarı hedeflerine yönelik tutumlar ve yönelimler) üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya yedi ilkokuldan öğretmenler ve altıncı sınıf öğrencilerinden 24 eş katılmıştır. Araştırma sonunda programın deney eşleri arasında işlemlerin kullanımı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme konusunda yetiştirilen eşler yetiştirilmeyen eşlere göre daha başarılıdır. Ustalık ve performansa dayalı hedeflerle üst düzeyde işlemlerin kullanımı ve öğrenci başarısı arasında olumsuz bir ilişki saptanırken, üst düzey işlemlerin kullanımı ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Duran ve Monereo (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, sabit ve karşılıklı akran çalıştırmasında işbirlikli etkileşimin stilleri ve dizileri incelenmiştir. Araştırma, sabit ve karşılıklı çalıştırmanın örgütlendiği, öğrenci eşlerinin özgün bir yazılı kompozisyon içindeki etkileşim sürecinin analizini sunmaktadır. Etkileşimin analizi ya da birleşik etkinlik ortaya çıkan iki farklı örüntüyü vurgulamaktadır: Çalıştırmanın

aktif örüntüsü ve çalıştırılanın tepkisel örüntüsü yanında role ve çalıştırmanın türüne bağlı olan işbirlikli etkileşimlerin farklı stilleri. Karşılıklı çalışma işbirliğinin ve çalıştırmanın en iyi bileşimi olarak görülmektedir. Bu çalışmaya ortalama olarak 14 yaşında 24 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ilk üç oturum boyunca akran çalıştırmasının ilkeleri, her rolün gerektirdiği görevler ve kullanacakları materyaller konusunda yetiştirilmişlerdir. Öğrencilerin Katalanca bilgisi testlerle değerlendirilmiştir. Test sonuçları dikkate alınarak 12 öğrenciden oluşan iki eşit grup oluşturulmuştur. Her grup rasgele bir çalışma türüne (sabit ya da karşılıklı) atanmıştır. Sabit çalışma grubunda, eşler Katalanca'daki sabit beceri aralığına bağlı olarak oluşturulmuştur. Diğer bir deyişle öğrenci sıralaması iki listeye bölünmüştür ve birinci listedeki birinci öğrenci ikinci listedeki birinci öğrenciyle eşleştirilmiştir. Karşılıklı çalışma grubunda ise öğrenciler (birinci ikinciyle, üçüncü dördüncüyle) her eşte beceri düzeyi arasındaki aralık en az olacak şekilde eşleştirilmiştir. Araştırma verileri testler ve kayıtlarla toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin dil beceri testinden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde fark vardır. Öğrencilerin dil becerileri gelişmiştir. Karşılıklı çalışma (reciprocal tutoring) eşlerinin etkileşimi işbirliğine daha yakındır ve karşılıklılık ve denge daha fazladır. Ancak sabit ve karşılıklı eşler arasında akademik öğrenme açısından anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Analizler üç düzeyde gerçekleştirilmiştir: 1) etkileşimin parçaları, 2) mesaj şekilleri, 3) tümevarım ardışık analiz. Birinci düzey analizde şu kategoriler belirlenmiştir: 1) Metnin yazılması için görüşlerin oluşturulması, 2) metnin taslağının yazılması, 3) okuma, 4) metni düzeltme, 5) metnin son halinin yazılması, 6) ürüne ve sürece ilişkin özdeğerlendirme, 7) öğretmenden destek isteme ve 8) iş dışına çıkma. İkinci düzey analizde sonuçlar, akran çalıştırmasının, etkileşimin bir işbirliği türüne dayandığını göstermektedir. Bu nedenle akran çalıştırması işbirlikli öğrenme tekniği olarak görülmektedir. Ayrıca bütün olarak işbirlikli işbirliğinin özelliğini taşıyan etkileşimlerin bir üstünlüğü bulunmaktadır. Rollere göre iki farklı örüntü ortaya çıkmaktadır: çalıştırmanın aktif örüntüsü (bir başlatma üstünlüğü, dönüt ve eğitmen işbirliği mesajları) ve çalıştırılanın tepkisel örüntüleri (bir yanıtlama üstünlüğü ve işbirlikli işbirliği). Sabit ya da karşılıklı şekilde çalıştırın ve çalıştırılanın rolünün gelişimi işbirlikli etkileşimin stilini tanımlamaktadır. Karşılıklı-çalıştırma (reciprocal

tutoring) öğrencileri, çalıştırma ve işbirliğini en iyi düzeyde birleştirmektedirler. Üçüncü analiz, etkileşim dizilerinin üç türünün (işbirlikli, çalıştırmanın çalışmayı başlatması, yanıt ve dönüt sırası) tanımlanmasını sağlamaktadır. Buna göre akran çalıştırıcılığında üç farklı etkileşim yolu izlenmektedir.

1. İşbirlikli yapı. Çalıştırmanın başlatma (initiation message (I) ) mesajından sonra ve çalıştırılardan gelen bir sorudan işbirliğinin başlaması, çalıştırmanın işbirliğine rehberlik etmesi aracılığıyla son bulacak olan, yanıtı ortaklaşa yapılandırmak için her iki öğrencinin bir dizi işbirlikli değişime girişmesi ve değerlendirme.
2. Çalıştırma yapısı. Çalıştırmanın başlatmasını çalıştırılanın bir yanıtı takip etmekte, çalıştırın tarafından işbirliği rehberlik edilmekte, ve bu işbirlikli değişimler halkası aracılığıyla geliştirilmekte, tekrar çalıştırın tarafından rehberlik edilen işbirliği ve değerlendirme. Çalıştırın işbirlikli değişimleri başlatmakta ve sonlandırmakta.
3. Prototipik yapı. Akran çalıştırmasında üç-bölüm diyalog sunulmaktadır. Eşler öğretmenin sınıfta şekillendirdiği diyaloga benzer bir diyalog şeklini takip etmektedirler. Çalıştırın başlatmayı çeşitli şekillerde (açıklama, örneklendirme, bir problemi biçimlendirme, soru ve çalışmaya çağırma...) yapmaktadır. Çalıştırılan talebe yanıt vermekte ve çalıştırın yanıtın doğruluğunu değerlendirerek dönüt sunmaktadır.

Dekker, Elshout-Mohr ve Wood (2006), tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerini nasıl düzenledikleri incelenmiştir. Araştırma, 3. sınıf Matematik dersinde, 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir ancak eşli çalışan iki öğrencinin aralarında geçen diyaloglar aracılığıyla matematik problemlerini çözerken işbirlikli öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri incelenmiştir. Bu çalışmada amaç, genç öğrencilerin (8 yaşındaki öğrencilerin) sadece matematik problemlerini işbirliği yaparak çözmedikleri, aynı zamanda işbirlikli öğrenme etkinliklerini düzenlemede aktif rol aldıkları iddialarını kanıtlamaktır. Bu araştırmanın tam olarak savunusu ise çocukların, işbirlikli öğrenmelerini yönlendirmek için “matematiksel düzey yükseltme”, “sosyal etkileşim” ve “zaman planlaması” kavramlarını

uyguladıkları ve bu üç özelliği dengelemede başarılı olduklarıdır. Bu yapıları incelemek için araştırmada eşli çalışan iki öğrenci arasında geçen diyaloglar çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin üç özelliği dengeli bir şekilde tutmak için sorumluluk aldığı görülmüştür. Öğrenciler yaklaşımlarını izlemede ve uygun hale getirmede başarılı olmuşlardır. Süreçte öğrenciler aktif rol almış ve işbirlikli öğrenmelerini düzenlemede işbirliği yapmışlardır.

Mercier ve Frederiksen (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, probleme dayalı öğrenmede bilgisayar desteği kullanılarak üniversite mezunlarının yardım alma sürecindeki bireysel farklılıkları incelenmiştir. Çalışmaya eşli olarak zorlayıcı bir istatistik problemi üzerinde çalışan, talebe göre bilgisayar desteği sağlanan 18 üniversite mezunu katılmıştır. Analizler sonucunda yardım almada şu konularda bireysel farklılıklar bulunmuştur: (a) Bireysel farklılıkların problem çözme ile ilişkisinin önemi, (b) süreçlerle ilişkisinin önemi, (c) yardım almanın ayarlanmasındaki bir diziyi aşkın alt-işler, (d) öğrencilerin hazırladıkları çözümlerin kalitesi ve yardım alma arasındaki ilişki.

Aktif öğrenme gruplarındaki etkileşimle ilgili araştırmalarda grup içi etkileşim örüntülerinin, etkileşim süreçlerinin, etkileşim becerileri öğretiminin etkililiğinin ve öğrencilerin grup çalışmalarına tepkilerinin akranlarla iletişim ve çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde bir strateji olarak kullanımının incelendiği görülmektedir.

## **Eleştirel Düşünme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Eleştirel düşünme alanyazını incelendiğinde, konuyla ilgili yurtdışındaki yayın ve araştırmaların sayısının çokluğu ve araştırmaların yapılmasına uzun dönem önce başlandığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde ise, eleştirel düşünme konusu son yıllarda araştırılan bir konudur. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle eleştirel düşünme öğretimini, eleştirel düşünme ölçme araçlarının güvenilirlik

çalışmalarını ve eleştirel düşünme ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu bölümde eleştirel düşünme ile ilgili yurtiçindeki ve yurtdışındaki yayın ve araştırmalara yer verilmektedir.

### **Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Öner (1999)'in yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları akademik başarı açısından, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grupları, alt bölümler, eleştirel düşünme tutum puanları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

Akinoğlu (2001) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretimini uygulayan grupla, geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretimini uygulayan grubun erişim düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin, geleneksel anlayışı temel alan fen bilgisi öğretime göre 4. sınıf öğrencilerinin erişim düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumları üzerinde önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Akbıyık (2002) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarıyı incelemiştir. Bu çalışma TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi 9. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 9. sınıf öğrencilerinden yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında genel akademik başarı yönünden birinci grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine

sahip grubun düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip gruba göre Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Coğrafya derslerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Yalnızca İngilizce dersinde iki grubun akademik başarısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Beydoğan (2003) tarafından yapılan bir çalışmada düşünme süreçlerinin bilişsel boyutları ele alınmıştır. Düşünme süreci, içinde yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin işlevleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğretim sürecinde kazandırılması tasarlanan düşünme becerilerinin öğretiminde yer verilmesi gereken ilkeler, aşamalar halinde sunulmuştur. Öğretim programlarının düşünme becerilerini geliştirme amaçlı hazırlanmasının güçlüğü dile getirilerek mevcut öğretim programlarında düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler üzerinde durulmuştur. Özellikle öğretim materyallerinin düzenlenmesi, kullanılacak stratejiler ve yöntemler ile öğretmenlerin öğretim sürecini işletirken yapması gerekenlere yer verilmiştir.

Semerci (2003) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” konulu 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” öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. Araştırmada “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya 40 erkek, 24 kadın katılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi, tartışma ve soru- cevap şeklinde derslerin işlenmesi, derse katılımı ve soru sormada kendilerine güven duymalarının sağlanması gibi durumların, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülmüştür.

Kökdemir (2003) tarafından yapılan “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” başlıklı bir çalışmada, Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarının araştırılması



amaçlanmıştır. Bu çalışmada 1999-2000 öğretim yılı güz döneminde, Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-24 arasında değişen 193 birinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışılmıştır.

Çalışmada kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Kontrol grubu 65 öğrenciden deney grubu ise 103 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubuna eleştirel düşünme eğitimi verilmemiş ancak biri dönemin 2. haftasında diğeri de dönemin 13. haftasında olmak üzere iki kez CCTDI- T (The California Critical Thinking Disposition Inventory- California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) ve Karar Verme Problemleri ölçekleri doldurtulmuştur. Deney grubu 103 öğrenciden oluşmuştur. Deneysel grup kontrol grubundan farklı olarak dönem boyunca eleştirel düşünme eğitimi almıştır.

Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme puanları düşük ve yüksek grupların farklı karar verme davranışları gösterdikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri yüksek deneklerin daha rasyonel kararlarda buldukları görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile öğrencilerin almak zorunda oldukları derslerin tümünden aldıkları notlar arasında olumlu doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Vural ve Kutlu' nun (2004) "Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmalarında eleştirel düşünmenin farklı tanımlamaları yapılmış ve öğretimine ilişkin çeşitli yaklaşımlar tanıtılmıştır. Bunlara ek olarak, eleştirel düşünmenin ölçümüne ilişkin olarak bazı ölçme araçları açıklanmış, bu araçların birbirleri ile benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, ülkemizde bu konuda yaygın biçimde kullanılan "Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" yeniden incelenmiş ve Adana ili merkez ilçelerinde alt, orta ve üst sosyo- ekonomik düzeyden ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklemden 2002-2003 eğitim öğretim yılında elde edilen güvenilirlik değerleri sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür.

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 farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 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; Eşduyum (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, eşduyum 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.

Kıncal ve diğ. (2004) tarafından yapılan, “Öğretim Elemanlarının Eleştirel Bakış Açısına Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının eleştirel bakış açısına sahip olma düzeylerinin öğrenci görüşleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anketle 339 lisans son sınıf öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak öğretim elemanlarının yeterli düzeyde eleştirel bakış açısına sahip olmadıkları görülmüştür.

Özdemir (2005) “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” konulu çalışmada, 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.

Ay’ın (2005) yaptığı “Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri” başlıklı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ve eleştirel düşünmenin alt boyutları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, annenin öğrenim durumu ve ailenin aylık geliri arasında önemli farklılıklar olup olmadığı ve ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ile eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler arasında ne gibi ilişkilerin olduğu araştırılmıştır. Bu betimsel araştırmada veriler 1739 lise öğrencisinden “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi” ve “Eleştirel

Düşünmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre eleştirel düşünme gücünün, araştırmanın tüm bağımsız değişkenlerinden çeşitli düzeylerde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Derelioğlu (2005), eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme ile epistemolojik inanç arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 2004- 2005 öğretim yılında, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinin yedi anabilim dalında öğrenim gören, yaş ortalamaları 20,74 olan 184 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada öğrencilerin anabilim dalları, yaş ve cinsiyetlerinin sorulduğu bir bilgi formu ile Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeği ve epistemolojik inanç ölçeğinin üç faktöründen aldıkları puanlarda anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrencilerin yaşları ile eleştirel düşünme ve epistemolojik inanç puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme toplam puanları ile epistemolojik inanç ölçeğinin üç faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı, zıt yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Eleştirel düşünme ve epistemolojik inanç puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, puanlar arasında anlamlı bir farka rastlandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme toplam puanları, erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Yine kız öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeğinin 3 alt faktör puanları, erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür.

Sarıgül (2005) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite yabancı dil hazırlık okullarının, öğrencilerin yabancı dilde kritik düşünme becerilerine etkisi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma 2004-2005 akademik yılında İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde 1. sınıfta öğrenim görmekte olan İngilizce yeterlik sınavında başarılı olarak hazırlık sınıfını atlamış veya hazırlık eğitimi alıp, eğitim dönemi sonunda verilen yeterlik sınavında başarılı olmuş olan 414 öğrenciyi kapsamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği”nden

uyarlanmış olan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları bölümler, burs durumları, mezun oldukları liselerin türü, Hazırlık eğitimi almış veya almamış olmaları ve eğer aldılarsa başladıkları İngilizce seviyeleri eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenler olarak bulunmuştur.

Özdemir'in (2005) yaptığı çalışmada, WEB ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri incelenmiştir. Sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın genel amacı, eşzamansız çevrimiçi araçlarla bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, akademik başarılarına ve internet kullanımına yönelik tutumlarına etkilerini ortaya koymaktır.

Araştırmaya, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde 2004-2005 Bahar döneminde 2. sınıfta okuyan, Bilgisayara Giriş dersi alan 70 öğrenci katılmıştır. Bireysel ve işbirlikli problem çözme gruplarına 35'er öğrenci, grupların denkliliğini sağlamak üzere yansız atanmıştır. İşbirlikli gruptan iki öğrenci, bireysel gruptan ise bir öğrenci uygulamalara düzenli olarak katılmadıkları için puanları ortalamalara katılmamıştır. İşbirlikli grupta bulunan öğrenciler 9 gruba ayrılmış, bu gruplardan üçünde 3, geriye kalan altı grupta ise 4'er öğrenci yer almıştır.

Araştırmada web ortamında bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünmeye etkisi ile ilgili sorusuna ait ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analiziyle (one way ANOVA) elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma puanları arasında buldukları gruba göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. İşbirlikli grup bireysel gruba göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Öğrencilerin internet kullanımına yönelik tutumları da bireysel veya işbirlikli problem çözmelerine göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Yıldırım'ın (2005) yaptığı bir araştırmada, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini olarak Zonguldak il merkezi ve Kdz Ereğli ve Alaplı ilçelerindeki Türkçe ve Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmaya 140 kadar öğretmen katılmıştır. Bunlardan 111'i genel değerlendirmeye alınmış, veri kaybı olması nedeniyle 31'i istatistik hesaplarına dahil edilmemiştir.

Araştırma yöntemi olarak tarama modeli seçilmiş olup anket uygulanmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlere uygulanan ve üç bölümden oluşan anket formundan elde edilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgilerin yer aldığı altı soru, ikinci bölümde 55 maddeden oluşan eleştirel düşünme ölçeği, üçüncü bölümde 30 maddeden oluşan öğretim yöntemleri anketi yer almaktadır. Eleştirel düşünme ölçeği Semerci tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranı da artmaktadır. Öğretim yöntemlerinin tek başına yordayıcısının eleştirel düşünme becerisi olarak bulunması oldukça anlamlı bir bulgu olarak görülmüştür.

Mecit (2006) tarafından yapılan bir çalışmada 7E Öğrenme Evresi Modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği gelişimine etkisi incelenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntem ile ders işlerken, deney grubunda sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan 7E öğrenme evresi modeli kullanılmıştır. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testleri Serisine ait Cornell Koşullu Sorgulama Test her iki gruba da öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmada ayrıca cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gelişimi üzerine etkilerine bakılmıştır.

Sonuçlar deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinde kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, sorgulamaya dayalı 7E öğrenme evresi modeli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimini olumlu

etkilemiştir. Öte yandan, cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin gelişimlerinde anlamlı bir etki bulunmamıştır.

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. 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.

Dirimeşe (2006) hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelemek amacıyla tanımlayıcı bir çalışma yapmıştır. Araştırma bir üniversite hastanesinde ve bir hemşirelik yüksekokulunda yapılmıştır. Örnekleme, lisans mezunu 143 hemşire ve Probleme Dayalı Öğrenme Modeli'nde öğrenim gören dördüncü sınıfın son dönemindeki 56 öğrenci alınmıştır. Araştırma verileri, Tanıtıcı Bilgi Formu ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ile toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı, açık fikirlilik, doğruyu arama, sistematiklik, meraklılık alt ölçek puan ortalamalarının

hemşirelerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. ( $p < 0.05$ ). İki grubun analitiklik, kendine güven alt ölçek puanlarındaki farkın anlamsız olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünme düzeyi düşük olan hemşirelerin yüzdesi öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazladır. Hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimi toplam ve alt ölçek puanları ile yaş arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Hemşirelerin deneyim süresi, çalıştıkları birim ve kurum içi bilimsel etkinliklere katılma durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı arasındaki farkın anlamsız olduğu saptanmıştır. Buna karşın kurum dışı bilimsel etkinliklere 1 ve daha fazla katılanların hiç katılmayanlara göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

Demir (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Aybek (2006) yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort 1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilen eleştirel düşünme programının etkisini araştırmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almıştır.

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ( $n=76$ ) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI), Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ile toplanmıştır. Araştırmada elde



edilen verilerin çözümlenmesinde, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve kovaryans analizi (Ancova) kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Akar (2007) tarafından yapılan, "Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu çalışma, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 224 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için TIPS II (Bütünleşik Bilimsel Süreç Becerileri Testi), eleştirel düşünme için ise CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Gülveren (2007), eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve eleştirel düşünmenin alt boyutları ile bölüm, cinsiyet, sınıf, öğretim türü, annenin eğitimi, babanın eğitimi, annenin iş durumu, babanın iş durumu, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin mezun olduğu okul türü, yaş ve akademik ortalama arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma verileri Cornell Eleştirel Düşünme Testi ile toplanmıştır.

Elde edilen verilere göre eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yeterli değildir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla eleştirel düşünme becerisi bakımından daha başarılıdır. Bölüm değişkeni bakımından okulöncesi öğrencileri diğer bölümlerdeki öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi bakımından daha başarılıdır. 1. ve 2. sınıfların eleştirel düşünme becerileri daha iyidir. Sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerilerinde azalma olmaktadır. Öğrencilerin normal öğretim ya da ikinci öğretimde okuyor olmaları eleştirel düşünme becerilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilememektedir. Annenin ve babanın eğitim düzeyleri, iş durumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilememektedir. Ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencilerin mezun oldukları okul türü öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilememektedir. Öğrencilerin akademik ortalamaları ile eleştirel düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Gokhale (1995) yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenmenin ve bireysel öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 48 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Araştırma verileri 15 alıştırma- uygulama maddesinin ve 15 eleştirel düşünme maddesinin yer aldığı toplam 30 maddeden oluşan bir testle ve işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin yazılı görüşleriyle toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrenciler rasgele atanmıştır. Her iki gruba da alıştırma –uygulama maddelerinden ve eleştirel düşünme maddelerinden oluşan çalışma yaprakları verilmiştir. Deney grubu çalışma yapraklarını grupça tartışarak yanıtlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikli

öğrenme bireysel öğrenmeye göre hem alıştırma- uygulama maddelerinde hem de eleştirel düşünme maddelerinde etkili olmuştur. İşbirlikli öğrenme eleştirel düşünmeyi anlamlı düzeyde geliştirmiştir. Açık uçlu yanıtların analizi için yanıtlar üç kategoriye ayrılmıştır: 1. İşbirlikli öğrenme sürecinin yararları, 2. Sosyal ve duygusal açıdan yararlar ve 3. işbirlikli öğrenmenin olumsuz yönleri. Katılımcıların çoğu, grup çalışmasının konuyu daha iyi anlamalarını sağladığını ve düşünme süreçlerini harekete geçirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, problemi ortak çözmeye paylaşılan sorumluluğun kaygıyı azalttığını ve şakaların da kaygıyı azaltmada hayati rol oynadığını belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı, diğer grup üyelerine konuyu anlatırken zaman kaybettiklerinden şikayetçi olmuşlardır.

Reed (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, Richard Paul'ün Eleştirel Düşünme Modeli'nin bir yüksek okulda Amerika Birleşik Devletler Tarihi kursuyla bütünleştirilerek öğrencilerin; 1) Amerika Birleşik Devletler tarihi ve günlük sorunlar hakkında eleştirel düşünme becerileri, 2) eleştirel düşünme eğilimleri ve 3) tarih bağlamındaki bilgileri araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada cinsiyetin ve yaşın öğretimsel yöntemin etkililiği ile ilişkisine bakılmıştır. Bir dönem süren çalışma 1877'den bugüne kadar Amerika Birleşik Devletler Tarihinden oluşan 4 bölümü kapsamıştır. Deneysel grubunda (n=29) temel kaynak dokümanlarının analizi ve yorumlanmasında Paul'ün Eleştirel Düşünme Modeli kullanılmıştır. Model bir dizi sınıf etkinliği bütünleştirilmiştir. Kontrol grubunda (n=23) ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Öğrencilere üç öntest ve dört sontest uygulanmıştır. Çalışmada ölçme araçları olarak Dokümanlara Dayalı Soru, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Tarih Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deneysel grubun Dokümanlara Dayalı Soruda ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testinde aldığı puanlar kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Tarih Testinde alınan puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Yaş ve cinsiyete göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonunda üç temel sonuca ulaşılmıştır: 1) öğrencilerin tarihsel ve eleştirel düşünme becerileri tek bir kurs ile geliştirilebilmektedir; 2) eleştirel düşünme becerilerinin kurs materyalleriyle bütünleştirilmesi durumunda,

öğrencilerin dönem sonundaki tarih içeriği bilgileri eski seviyesinin altına düşmemektedir; 3) öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinde yaş ve cinsiyetin önemli bir rolü bulunmamaktadır.

Robinson (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çevre eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, Çevre Eğitimi Eleştirel Düşünme Testi tarafından ölçülen, seçilen çevre programının orta kul öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine ne derecede katkıda bulunacağını saptamaktır. Ayrıca araştırmada, eleştirel düşünmenin cinsiyet, akademik beceri, sosyoekonomik düzeye göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Bu araştırmada beş okuldan rasgele seçilen 6., 7.,ve 8. sınıf öğrencileri yer almıştır. Öğrenciler deneysel yöntemlerin uygulandığı WET Projesi, WILD Projesi, Öğrenme Ağacı Projesi ya da Çevresel Konu ve Eylemlerin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi Projelerine katılmışlardır. Kontrol grubunu oluşturan sınıf ise geleneksel bilim öğretimine tabi tutulmuşlardır. Bütün öğrenciler önteste tabi tutulmuşlardır. Öğretmenler dersi haftada iki saat olmak üzere sekiz haftada deneysel bir yöntemle işlemişlerdir. Her deney grubuna 16 saat ders verilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel bilim (fen bilgisi) eğitimi vermeye devam edilmiştir. Derslerden sonra bütün sınıflarda son test uygulanmıştır.

Çevre eğitiminde eleştirel düşünme üzerinde müfredatın etkisinin incelenmesi için istatistiksel metot olarak hiyerarşik doğrusal model kullanılmıştır. Bu model, hem bireysel hem de öğrenmenin gerçekleştiği bağlamlar içerisindeki farklılıkların sonuçların değişkenlerini nasıl etkilediğini açıklamakta faydalı olmuştur. Sonuçlar, eleştirel düşünme puanları değişkeninin % 30,3'ünün öğrenci düzeyi değişkeninden bağımsız olarak, müfredattaki farklılıklarla açıklanabileceğini göstermektedir. Cinsiyet, sosyoekonomik düzey, akademik beceri ve ön test, %3,59 oranındaki okullar arası değişken farklılığını veren birinci düzey eşitliğine elenmiştir. Bu, eleştirel düşünme puanlarının değişkenlerinin %3,59'na tekabül eden seçilen öğrenci düzeyi değişkenidir. Öntest sonuçlarının etkililiğini inceleyen ortak değişken analizi, WILD, WET ve öğrenme Ağacı Projelerinde uygulanan Çevresel Konu ve Eylemlerin İncelenmesi modelinin en ekili model olduğunu göstermiştir.

Hewlett (2005) tarafından yapılan, “Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Düşünme: Bir İnceleme Çalışması” başlıklı çalışmada, yapılandırmacı düşünme kuramı ve kuramın üniversite öğrencilerinin katıldığı makale yazma kursu ve diğer seçilmiş disiplinler bağlamı içinde uygulaması incelenmiştir. Araştırmanın amacı yapılandırmacı düşünmeyi tanımlamak, yapılandırmacı ve eleştirel düşünmeyi karşılaştırmak, yapılandırmacı düşünmenin başarı ve demografik özelliklerle ilişkisini ve ortaöğretim sonrası sınıflardaki uygulamasını incelemektir. Araştırma verileri, bir araştırma makalesi yazma kursuna katılan öğrencilere ve öğretim elemanlarına uygulanan bir ölçekle, diğer disiplinlerin öğretim elemanları ve profesörleriyle yapılan görüşmelerle ve yazılan makalelerle toplanmıştır.

Sonuçlar, yapılandırmacı düşünmenin üç boyutta eleştirel düşünmeyle benzerlik ve iki boyutta farklılık gösterdiği: bakış açıları/ duruş ve ilişkileri ve sonuçları bulma ve topluma yarar sağlayan kavramlar. Eleştirel düşünmenin araştırma makaleleri ve finallerde gösterilen başarı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenmeyen bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yapılandırmacı düşünme puanlarının yüksek çıkmış olmasıdır. Beklenmeyen diğer bir bulgu ise, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin yapılandırmacı düşünmenin beş boyutundan üçünde yüksek puan almış olmalarıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları ve profesörler yapılandırmacı düşünmenin kuramsal tarafını öğretimsel uygulamalarıyla ilişkilendirebilme becerilerine sahip bulunmaktadır.

Bir öğretimsel uygulama olarak yapılandırmacı düşünme örnek öğretimin çoğu özellikleri ile paralellik göstermektedir. Öğretim elemanlarının eleştirel düşünme ve yapılandırmacı düşünmeyi dengelediklerinde sadece nesnel ve bilimsel doktrinlere hitap etmedikleri, ayrıca insancıl etkenlere de aracılık ettikleri görülmektedir.

Studley (2005) kavram haritalamanın hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Kontrol grubunda geleneksel bakım planları kullanılırken, deney grubu haftalık kliniksel görevlerde kavram haritaları kullanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri kliniksel rotasyonun başında ve sonunda Eleştirel Düşünme Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda kavram

haritalarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu lehinde anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Byland (2005), “Arkadaş Tepkileri ve Öz- değerlendirme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma, arkadaş tepkileri ve öz değerlendirmeye katılan öğrencilerin eleştirel düşünme ve yazma becerileri gösterdiklerini kanıtlamaktadır. Yazılı metinlerle ilgili eleştirel düşünme, bir metni analiz edebilme, metnin güçlü ve zayıf fikirlerini belirleyebilme yeteneğidir. Metin hakkında eleştirel düşünen öğrenciler kendi yorumlarını açıklayabilir ve kanıtlayabilirler, bunu yaparken fikirlerini destekleyecek belirli örnekler verebilir, metni geliştirmek için yazara veya kendine yol gösterecek örnek ya da sorular üretebilirler. Örnekler üretirken yalnızca öğrencilerin tezi değiştirdiğini ve destekleyici ayrıntılar eklediklerini savunmak yerine öğretmenler öğrencileri metin hakkında, neden bazı bölümlerin sorunlu olduğunu, bu bölümlerin nasıl değiştirebileceğini düşünmeye teşvik edebilirler. Daha sonra öğrenciler farkında olmadan kendi ve arkadaşlarının yazıları ile ilgili olarak aynı soruları sormaya başlar.

Scanlan (2006) tarafından bir araştırmada, Richard Paul tarafından geliştirilmiş olan, “Eleştirel Düşünmenin Öğeleri ve Ölçütleri”ne dayanan eğitimsel tekniklerin 12. sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarına etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, Paul tarafından geliştirilen tekniklerin 12. sınıf öğrencilerine öğretilip öğretilmeyeceğini, öğrencilerin bunları ve dil becerilerini kullanma düzeylerini ve bunların eleştirel düşünme ve kompozisyon becerilerine etkisini saptamaktır. Eleştirel düşünme ve kompozisyon becerileri beş alanda ölçülmüştür: 1) Kompozisyonun açıklığı, 2) Yazarın görüşünün analizi, 3) Sunulan bilginin kullanımı, 4) Örgütlenme, 5) Dilbilgisi ve sözdizimi. Öğrenciler, başarı düzeylerine göre üst, orta, alt ve İngilizce öğrenenler olarak tanımlanmışlardır. Her grup süreci aşamalı olarak kompozisyonların derecelendirilmesi değerlendirilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesine odaklanan bu öğretimin sonunda, her gruptaki öğrencilerin kompozisyonlarında beş alanda da belirgin gelişme olduğu saptanmıştır.

Connerly (2006)'nin yapmış olduğu araştırmada, üstün yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerinin öğretilip öğretilmeyeceğinin saptanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada Elder (2002) tarafından geliştirilmiş olan “The Miniature Guide to Critical Thinking for Children” adlı materyal kullanılmıştır. Araştırma, eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel kombinasyonuna dayanmaktadır. Uygulamada entelektüel ölçütlerden açıklık, doğruluk, önemlilik, mantık ve açık fikirlilik ölçütlerini kapsayan etkinlikler yer almıştır. Araştırma sonunda, uygulama sürecinde yer alan etkinliklerin kapsadığı “Bencil Sam”, “Saf Nancy” ve “Mantıklı Fran” karakterlerinin (Elder, 2002), öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının olumlu ve olumsuz düşünme davranışları hakkında farkındalık kazanmalarını sağladığı saptanmıştır. Bütün öğrenciler ölçütlerin kişisel uygulaması hakkında yorum yapmışlardır. Araştırmada yapılan ön ve son ölçümler de öğrencilerin ölçütleri anlamalarında ve uygulamalarında artış olduğunu göstermiştir.

Tıwarı, Lai, So ve Yuen (2006), Hong Kong'da bir üniversitede probleme dayalı öğrenme ile anlatım yönteminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkilerini incelemişlerdir. İki akademik dönemi kapsayan deneysel çalışma, üniversite bünyesindeki 4 yıllık hemşirelik bölümünde, hemşirelik öğrenimine yeni başlayan toplam 79 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda probleme dayalı öğrenme, kontrol grubunda ise anlatım yöntemi uygulanmıştır. Araştırma verileri, dört farklı zamanda, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonunda, probleme dayalı öğrenmenin, anlatım yöntemine göre öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin 2., 3. ve 4. ölçümde elde edilen bulgular, probleme dayalı öğrenme grubunun aldığı genel puanlarda ve alt ölçek puanlarında bir önceki ölçüm sonuçlarına göre önemli düzeyde gelişme olduğunu göstermektedir.

Tichy-Reese (2006) tarafından yapılan araştırma yapıcı tartışmanın öğrencilerin ahlaki gelişimine olan etkisini incelemiş, temel olarak Rest'in ahlak ve ilgili etik becerilerin gelişiminin dört bileşenini ele almıştır. Araştırma banliyödeki bir ilkokulun iki birleştirilmiş sınıfında okuyan üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar olan

öğrenciler arasında yapılmıştır. Katılımcıların yarısı, ahlak konusuna dayalı bir müfredatla bireyci olarak çalışmış, yarısı ise aynı konu üzerinde yapıcı tartışma prosedürü kullanarak çalışmıştır. İki haftalık çalışma sonucunda yapıcı tartışma prosedürünün dört ahlaki gelişim bileşeninin üçünde olumlu etkisi olmuştur.

Araştırma göstermiştir ki yapıcı tartışma grupları ile çalışmanın ahlaki motivasyon üzerinde güçlü bir olumlu etkisi vardır.

Ahlaki mantık yürütme ahlaki konular üzerinde eleştirel düşünebilme becerilerini kapsar. Birinci haftanın sonunda bireysel çalışan öğrencilerin ahlaki yargı puanları yapıcı tartışma grubundaki öğrencilerinkinden daha düşük çıkmıştır. Sonuçlar yapıcı tartışmanın eleştirel düşünme ve ahlaki mantık yürütme üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusunu güçlendirmektedir.

Frijters, ten Dam ve Rijlaarsdam (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, diyaloglu öğrenmenin değer-yüklü (value-loaded) eleştirel düşünmeye etkileri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan değer –yüklü eleştirel düşünme kavramıyla eleştirel düşünmenin içsel kural oluşturan karakteri karakteri vurgulanmak istenmiştir. Araştırma, meslek öncesi eğitim alanında, biyoloji dersinde, 297 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Değer- yüklü eleştirel düşünmenin öğretimi için iki farklı ders dizisi geliştirilmiştir; diyaloglu ders dizisi ve diyalogsuz ders dizisi.

Araştırma sonuçları, diyaloglu öğrenme koşulunun diyalogsuz öğrenme koşuluna göre öğrencilerin, üretken akıcı mantık yürütme ve değer uyumunun kalitesiyle ilgili olarak eleştirel düşünme yeterliğinde daha fazla olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Stambaugh (2007) tarafından yapılan çalışmada, “Jacob’s Ladder Reading Comprehension” programının kırsal bölgedeki , 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışma toplam 495 öğrenciyi kapsayan deneysel bir çalışmadır. Deney grubunda, üst düzey düşünme ve metin analizine dayanan, düşük düşünme becerilerinden yüksek düşünme becerilerine doğru bir okuma öğretimi yapı iskelesi oluşturan bir program uygulanmıştır. Araştırma sonuçları bu programın öğrencilerin okuduğunu



anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkilerinin olduğunu, öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Chen-Chen (2007) yaptığı araştırmasında; (a) altı, yedi ve sekizinci sınıflarda eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri durumunu, (b) kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eğilimleri arasında farkın anlamlı olup olmadığını, (c) Fen müfredatı içinde eleştirel düşünme öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirip geliştirmediklerini, (d) yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin gelişmesini etkileyen olumlu ve olumsuz etkenleri ve (e) eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır.

Bu çalışmada deney grubunda fen bilgisi dersi içinde eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kapsayan eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel fen bilgisi dersi yürütülmüştür. Deney haftada 60 dakikalık 5 derste toplam 7 hafta sürmüştür. Derslere iki farklı fen bilgisi öğretmeni girmiştir. Deney grubuna giren öğretmen 10 saatlik eleştirel düşünme öğretimi yetiştirme programına katılmıştır.

Eleştirel düşünme becerileri testi ve eğilimleri ölçeği toplam 314 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Deneye 144 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bunlardan 80 öğrenci deney gruplarını, 75 öğrenci kontrol gruplarını oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular şöyledir:

1. Eleştirel Düşünme Becerileri Testinde en yüksek ortalama sekizinci sınıfların, en düşük ortalama altıncı sınıflarıdır.
2. Eleştirel düşünme becerilerinde sınıflar ve cinsiyet arasındaki ilişki anlamlı düzeydedir. Altıncı ve sekizinci sınıflarda kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Yedinci sınıfta cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır.
3. Eleştirel düşünme eğilimleri puanları sınıflar arasında farklılık göstermiştir. En yüksek puanı altıncı sınıflar, en düşük puanı sekizinci

sınıflar almışlardır. Ancak istatistiksel açıdan sınıflar arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir.

4. Eleştirel düşünme eğilimleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
5. Eleştirel düşünme becerileri ile fen bilgisi başarısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Fen bilgisinde başarılı olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olma düzeyleri daha iyidir ve eleştirel düşünme eğilimleri daha yüksektir.
6. Eleştirel düşünme becerilerinde deney gruplarının puanları kontrol gruplarının puanlarına göre yüksektir, ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bununla birlikte öntestte alınan puanlara göre öğrencilerin düşünme beceri düzeyleri alt, orta ve üst olmak üzere üçe ayrılmıştır. Yüksek ve alt düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimiyle birlikte eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği saptanmıştır.
7. Eleştirel düşünme eğilimleri deney gruplarında kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.
8. Eleştirel düşünme öğretiminin cinsiyet üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
9. Eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi anlamlı değildir.

Ennis'in (2007) yaptığı bir çalışmada, eleştirel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme değerlendirme testi kullanarak geliştirilmiş akran incelemesiyle değerlendirilmesi ve geliştirilmesi incelenmiştir. CAT (Critical Thinking Assessment Test) eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için geliştirilmiş kısa yanıtli kompozisyon testidir. EPR (Enhanced Peer Review) Geliştirilmiş Akran Değerlendirmesi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve öğrencilerin CAT'a verilen yanıtlara kendi verdikleri puanların karşılaştırılmasında yetiştirilmelerini kapsamaktadır. EPR uygulaması öğrencilerin akranlarının CAT'a verdikleri yanıtları kullanarak

akranlarının eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmelerinde doğru yolu bulmalarını sağlamaktadır. Kontrol gruplu öntest sontest deney desenli çalışma 60 üniversite öğrencisini kapsamıştır. Her iki gruba öntest ve sontest olarak CAT uygulanmıştır. Deney grubunda öntestten sonra, üç haftalık gerçek uygulama için, analogue sorularına ilişkin bir yetiştirme programı uygulanmıştır. Deney grubu, birinci oturumda, eleştirel düşünme becerileri, analogue soruları ile puanlama rehberi hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar sorulara verilen yanıtların puanlama rehberi kullanarak nasıl uygun şekilde puanlandırılacağı ve bu puanların gerekçelendirilmesinde nasıl işbirliği yapılacağı konularında yetiştirilmişlerdir. İkinci oturumda deney grubundaki katılımcılar 4'er ve 5'er gruplara ayrılmıştır. Her gruba tekrar puan vermeleri için 6 puanlandırılmış örnek verilmiştir. Her grup üyesi puanları açıklama sorumluluğunu taşımaktadır. Grup üyeleri sorulara verilen puanların gerekçelerini birlikte tartışmışlardır. Üçüncü oturumda da analogue sorularının örneklerinden oluşan testler verilmiştir. Sorular grupça puanlandırılmış ve gerekçeleri açıklanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre CAT'ta anlamlı düzeyde gelişme gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca deney sonunda yapılan görüşmeler, deney grubundaki öğrencilerin gelecekteki öğrenme işlerine yaklaşımlarında gelişmeler olduğunu göstermiştir. Bu gelişmeler; dinleme, soru sorma, bilgiyi değerlendirme, gerçek yaşam problemlerini çözmeye, yaşam boyu öğrenme becerilerini kapsamaktadır.

Guiller, Durndell ve Ross (2007) yaptıkları çalışmada, çevrimiçi ve yüz yüze etkileşim yöntemlerini kullanarak öğrencileri bir eleştirel düşünme etkinliğine katmayı ve her iki yöntemi eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Elli beş üniversite öğrencisi (45 kız, 10 erkek) rasgele küçük gruplara atanmışlardır. Çevrimiçi notlar ve yüz yüze tartışmalar bir içerik analizi yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri tartışma şeklinin incelenmesi için bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonunda, çevrimiçi koşulun eleştirel düşünmeyi daha fazla artırdığı ve öğrencilerin bu tartışma şeklini tercih ettikleri saptanmıştır.

## Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama ile ilgili yurtiçindeki ve yurtdışındaki yayın ve araştırmalar sunulmaktadır.

### Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Bedir (1998) tarafından gerçekleştirilen “Türk Öğrencilerin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi” başlıklı çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin okuma anlama dersinde kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak ve bu öğrencilere okuma dersinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejileri kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü, deneysel öbekteki öğrencilerin kontrol öbektekilere göre okuma anlama dersinde daha fazla strateji kullandıkları ve bu nedenle daha fazla başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca sonuçlar, okuma anlama dersinin bilişsel öğrenme stratejileri edinimiyle verilmesinin öğrencilerin ileri düzeyde düşünme ve edindikleri bilgileri kullanma yetilerini kazandıklarını ortaya koymuştur.

Yaman (1999), “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırma yapmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest-sontest puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.
2. Dinlediğini anlamada önemli farklar bulunmuştur.
3. Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretiminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği; öntest-sontest puanları açısından; “Okumaya karşı olumsuz bakış açısı”, “Türkçe dersinde

değerlendirmeye ilişkin görüşler”, Türkçe dersinde bireysel ilgiler alt ölçeklerinde deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. “Türkçe dersini geliştirme yolları” alt ölçeğinde ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Altunay (2000), yabancı dil olarak ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ile ön örgütleyicilerin metinlerin algılanması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında okuyan dört şubede yürütülmüştür. Dört şubeden üçü deney, biri kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Tüm gruplara önce tek oturumda 23 maddeden oluşan İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ironiyi algılayıp algılayamadıklarını saptamak amacıyla 12 okuma parçası ve 42 sorudan oluşan Başarı Testi uygulanmıştır. Bir hafta sonra her bir gruba farklı birer ön örgütleyici (sözel, görsel ve eylemsel) verilmiştir. Bir hafta sonra Başarı Testi yeniden uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ironiyi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak ön örgütleyicilerin ironinin algılanması üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. En etkili ön örgütleyicinin sözel ön örgütleyici olduğu, bunu ise sırasıyla eylemsel ve görsel ön örgütleyicilerin izlediği saptanmıştır.

Doğan (2002) okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması yapmıştır. Bu çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili yayınlar taranmıştır. Bu tarama sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar (2002) tarafından yapılan, “Büyükşehir İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri” başlıklı bir araştırmada, bilgisayara ve internet bağlantısına sahip 8. sınıf öğrencileriyle bu imkanlara sahip olmayan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu

anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışma verileri okuduğunu anlama testi ve ankete öğrencilerin verdiği yanıtlardan oluşmuştur. Büyük şehirlerdeki resmi ve özel okullarda öğrenim gören 1150 öğrenci ile yapılan çalışmada internet bağlantısı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, bilgisayarı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, olmayanların okuduğunu anlama düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şen'in (2003) yaptığı "Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi" başlıklı çalışmada, ilköğretim okulları birinci kademedeki okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile biliş ötesi stratejiler arasındaki etkinin bulunması; öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma farkındalıklarını sağlanması ve artırılması amaçlanmıştır.

Araştırma sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Biliş ötesi stratejileri kullanarak ana fikri bulan ve sonuç tahmini yapan, deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son test puanlarına göre, deney grubu öğrencilerinin ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmazken, sonuç tahmini yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmuştur.
2. Biliş ötesi stratejileri kullanma becerisine yönelik öğretim alan deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin planlama, izleme, değerlendirme ile genel olarak biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerine ilişkin erişim puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin hem genel anlamda biliş ötesi stratejileri kullanabilme, hem de bu stratejilerin göstergeleri olan davranışlara ilişkin erişimlerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu becerileri kazanabildikleri anlaşılmaktadır.

Çelenk (2003) tarafından yapılan bir çalışmada okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada ilköğretim okulları 1.

sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısı ile ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen 233 ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelen (2003) yaptığı bir araştırmada, bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda BFOA stratejisi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada; BFOA Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, SED Ölçeği, Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu, Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu, Araştırma Güncesi, Öğrenci Değerlendirmesi ve Haftalık İzleme Testleri olmak üzere toplam 9 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Böylece nicel olarak elde edilen bulgular, nitel olarak da kontrol edilmiş ve desteklenmiştir. Bu ölçme araçlarından “BFOA Ölçeği” deney grubunda uygulanan stratejinin etkililiğini ölçmek için, bu araştırmada geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .83 ve ölçümler arası Pearson Momentler çarpım korelasyonu .77 olarak hesaplanmıştır. Nicel verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, yinelenmiş ölçümler varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA) istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise her ölçme aracının yapısına özgü nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlarda deney grubunda uygulanan BFOA stratejisinin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre;

1. Öğrencilerin Türkçe dersindeki bilişsel farkındalık düzeylerini hem artırmada ( $p=.000$ ), hem de bunun kalıcılığını sağlamada ( $p=.000$ ) anlamlı fark oluşturduğu,
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini hem artırdığı ( $p=.000$ ), hem de kalıcılığını sağlayarak ( $p=.000$ ) anlamlı fark oluşturduğu,

3. Öğrencilerin Türkçe ders tutumlarını olumlu ve anlamlı olarak etkilediği ( $p=.000$ ), ancak tekrar geleneksel eğitime dönüş ile birlikte bu tutumların olumsuz yönde etkilendiği ( $p=.50$ ) ortaya çıkmıştır.

Çelenk ve Çalışkan (2004), “Bazı Sosyo- Ekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada anket-tarama tekniği kullanılmış olup, örneklem grubu evrenden tesadüfi yöntemle seçilen 270 ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma verileri kırk sorudan oluşan okuduğunu anlama testiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre: gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne- babalardan gelen çocukların, daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre; ailenin içinde bulunduğu sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kuzu (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, Etkileşimsel Model’e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, metin dilbilim tabanlı bilişsel bir okuma modeli olan Etkileşimsel Model’in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır ve deneysel model olarak “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır. Bu araştırma üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen, kısa yanıtlı 20 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı” ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ve çalışmanın denenceleri doğrulanmıştır. Etkileşimsel Model’ in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırmada ve ayrıca okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada (toplam erişide) geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.



Akay (2004) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi incelenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin matematik derslerinde, problem çözümlerinde yalnızca problemin sonucunu bulmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Deney grubuna haftada 4 saat kitap okuma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin okudukları hikaye kitaplarının, kendi yazılı ifadeleri ile özetlerini hazırlamaları sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, matematik derslerinin işlenişi sırasında, problem çözme davranışını kazandırmaya, problem kurmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, 4 aylık çalışma süresi içerisinde 10 gün arayla toplam 6 adet matematik ara değerlendirme testi, 2 adet okuduğunu anlama ara değerlendirme testi uygulanmıştır.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. İlköğretim okullarının 2. sınıflarında okuyan öğrencilerden, okuduğunu anlama davranışı ile kitap okuma alışkanlığı kazanmış olanların, matematik problemlerini çözme başarıları, bu alışkanlıkları yeterince kazanmamış olan öğrencilere göre daha fazla gelişmektedir.

2. İlköğretim okullarının 2. sınıflarında matematik dersinde, öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde; problemi okuma, anlama, kendi cümleleriyle ifade etme, verilen-istenen analizi yapma, problemi şekil ya da şema ile ifade edebilme, problemin çözüm yollarını, problemin sonucunu tahmin edebilme, problemin sonucunu kontrol etme ve verilerden yararlanarak problem oluşturma çalışmaları yaptırıldığında, öğrencilerin problem çözme başarıları artmaktadır.

3. İlköğretim okullarının 2. sınıflarında Türkçe dersinde, kitap okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına yer verilmesi durumunda, öğrencilerin matematik problemlerini çözüme göstermiş oldukları başarıda artış olmaktadır.

Kılıç (2004), “İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum” başlıklı, ön test son test deney desenli çalışmada, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve

okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptamıştır.

Gül ve Bal (2004) tarafından yapılan bir araştırmada kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezindeki kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden 19 normal işiten, 19 işitme engelli olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri her öğrenci ile bire-bir iletişim şeklinde, uyarıcı ve ses yönünden uygun olan bir ortamda toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, resimli/resimsiz olarak iki şekilde hazırlanmış bir masal kitabı kullanılmıştır. Verilerin analizinde “İki Oran Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi” uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin tümünün geri anlatımında en yüksek oranda masaldaki ana kahramanlar yer almıştır. Masaldaki olaylar yönünden bakıldığında, normal işiten öğrencilerin geri anlatımlarında en yüksek oranda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki olayların, işitme engelli öğrencilerin geri anlatımlarında ise en yüksek oranda gelişme bölümündeki olayların yer aldığı görülmüştür. Masal ile ilgili sorulara verilen cevaplarda ise, resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında doğru cevap verenlerin oranının, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akça (2004)'nın yaptığı çalışmada Hikaye Haritası Yöntemi'nin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. 22'si deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada daha önceden seçilen 14 hikaye deney grubu

öğrencilerine, hikaye haritası yöntemi ile, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel yöntem ile 7 hafta verildikten sonra her iki gruba da son test verilerek başarıları karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonunda hikaye haritası yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Anılan (2004) tarafından yapılan, “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri” başlıklı çalışma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla, Denizli ili merkez ilçesindeki toplam 9 okulda 778 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler kişisel bilgi toplama formunu içeren anket ve okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlarla toplanmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu sonuçlara varılmıştır:

1. Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türlerine göre farklılık göstermektedir.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışları göstermede cinsiyet belirleyici değildir.
3. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğrenciye bire bir kılavuzluk daha faydalıdır.
4. Sınıf ortamında okuduğunu anlama becerisini geliştiren özel dersane sistemi araştırılmalıdır.
5. Öğrencilerin başarısı ile ailelerin ekonomik durumu arasında yakın bir ilişki vardır.

Çakıcı (2005), ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini incelemeyi amaçlayan, “Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır.

Deney grubuna ön örgütleyiciler verilmiş, kontrol grubuna ise verilmemiştir. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Ön örgütleyiciler öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını Değer Verme alt boyutunda etkilerken; İlgi alt boyutunda etkilememiştir.

2. Ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları Değer Verme alt boyutunda diğer öğrencilerden daha olumludur. Ancak İlgi alt boyutunda kontrol grubundaki kız öğrencilerin lehine bir farklılık saptanmıştır.

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka deyişle, ön örgütleyiciler öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında anlamlı bir fark yaratmamıştır.

4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ön örgütleyiciler öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama başarılarında bir fark yaratmamıştır. Başka bir deyişle, ön örgütleyiciler deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Demirel ve diğ. (2005)'nin yaptığı "Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Standartlara Ulaşmada Etkin Öğrenmenin Erişmeye ve Tutuma Etkisi" başlıklı çalışmada, Türkçe dersinde etkin öğrenme yaklaşımıyla öğrencilere OECD ülkelerindeki standartlara uygun okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırma, resmi ve özel okul olmak üzere iki farklı çalışma grubuyla 7. sınıflar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Sayı ve düzey olarak denk olan iki farklı okuldaki iki öğrenci grubu kontrol ve deney grupları olarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilere araştırma öncesinde "okuma alışkanlıklarını belirleme anketi" verilmiş ve öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ilgi alanları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla "Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği" uygulanmıştır. Ön test uygulaması yapıldıktan sonra denel işleme geçilmiş ve uygulama beş hafta sürmüştür. Her iki okulda da uygulamalar bir

araştırmacı tarafından yürütülmüş diğer araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Beşinci haftanın sonunda son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Achmet (2005) tarafından yapılan bir araştırmada Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında ikidilli eğitim gören öğrencilerin anadili Türkçe ve ikinci dil Yunancada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan problemin tartışıldığı birinci bölümden sonra, anadili ve ikidillilik başlığını taşıyan ikinci bölümde, anadili kavramı, tanımı ve anadilinin önemi üzerinde durulmuş ve çokdilli ortamlarda anadili eğitimi sorunu ile ikidillilik konusu irdelenmiştir.

Araştırma örneklemini 2002-2003 öğretim yılında Gümölcine (Komotini) ve İskeçe (Ksanhi) Azınlık Ortaokullarında 1. sınıfta kayıtlı öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 109 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, okuduğunu anlama becerisi için hem Türkçe hem de Yunanca için hazırlanmış çoktan seçmeli sorular, yazılı anlatım becerisi için ise iki dilde kompozisyon yazdırılması ile elde edilmiştir.

Araştırma sonunda, örneklem grubunun Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi 36.90 /100 iken, Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeyinin 29.92/100 olduğu bulunmuştur. Yazılı anlatım becerisinde ise öğrencilerin Türkçedeki ortalamaları 41.63/100, Yunancada ise 37.87/100 olarak saptanmıştır. Araştırma verileri, veri tabanında yer alan öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil becerilerinin birbirleriyle orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel akademik başarı ortalamalarıyla Yunanca ve Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Belet'in (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, kontrollü öntest sontest deneme modeli kullanılmıştır.

Araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Ahmet Olcay İlköğretim Okulu'na devam eden 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış, araştırma deney

grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir: İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde, sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak özetleme stratejisine ilişkin “Okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “Materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma” davranışlarının gözlem sistematığı içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2005) tarafından yapılan çalışmada senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”na dayalı eğitimde drama yöntemiyle “Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem”in uygulandığı deneysel bir çalışmadır. Bulgular okuduğunu anlama puanları açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Güngör (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. İlköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=858) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. araştırma sonucunda; a) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini

diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları, b) öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği, c) 6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları, d) 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Ünal'ın (2006) çalışmasında Eskişehir ilindeki İlköğretim okullarının 5. sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması, ilişkinin derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın verileri, 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çam (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir

ilişki bulunmuştur. Ayrıca görsel okuma beceri düzeyleri okul türüne göre farklılaşmaktadır.

Aslan (2006) tarafından yapılan deneysel çalışmada, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine katkısının olup olmadığı araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışları kazandırmada, geleneksel yöntem ile yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının benzer derecede etkili olduğu saptanmıştır.

2. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının temel araç olarak kullanıldığı Türkçe öğretimi programının öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu saptanmıştır.

3. Okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasında, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programı daha etkilidir.

4. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programının; öğrencilere “yazılı anlatım becerisi”nin “uygulama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu saptanmıştır.

5. Öğrencilere, yazılı anlatım becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasında, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programının daha etkili olduğu saptanmıştır.

6. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulmuş Türkçe öğretimi programının; kompozisyon (yazılı anlatım) becerisini kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kaldan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler incelenmiştir. Çalışmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerinin, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmamasının, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumunun, kardeşlerinin sayısının, anne ve babaların öğrenim durumunun, anne ve babalarının mesleğinin, ailenin maddi durumunun, okul dışında



başka bir işte çalışmalarının, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmamasının, evlerine günlük gazete, dergi vs. alınıp alınmamasının, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmamasının ve okul öncesi eğitim alıp almamalarının okuduğunu anlamalarına etkisine bakılmıştır.

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karatay'ın (2007) yapmış olduğu alan araştırmasında, ilköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metindir. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime- kelime grubu ve paragraflardır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, kelime- kelime grubu ve paragraflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi genel olarak orta düzeydedir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru düşünüş göstermektedir. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, kızlara göre daha yüksek ve anlamlıdır. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrası süreçtir.

Pilten'in (2007) yaptığı araştırmada, ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile, kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır. Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde bir araştırmadır. Deney grubuna ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılırken kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; 1. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 2. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 3. Okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 4. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikaye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 5. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikaye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

### **Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Labbo ve Teale'nin (1990) okuma başarısı düşük olan beşinci sınıf öğrencileri ve okulöncesi çocuklarıyla gerçekleştirdikleri bir çalışmada, akran çalıştırmasının farklı yaş gruplarındaki öğrencilere uygulanması ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaya standart bir testten aldıkları puanlara göre düşük düzeydeki okuyucular olarak tanımlanan yirmi beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler, sekiz hafta süren uygulama boyunca, haftada dört kez 15-20 dakika okulöncesindeki eşleriyle bir araya gelmişler ve onlara öykü kitapları okumuşlardır. Her oturum özel amaçlara göre yapılandırılmış dört bölümden oluşmuştur: hazırlık, okuma öncesi işbirliği, okulöncesi çocuklarına okuma ve okuma sonrası işbirliği. Dört bölümün her birinde beşinci sınıf öğrencilerine gerektiğinde büyük çapta rehberlik ve destek sağlandığı gibi kendi kararlarını kendilerinin alabileceği fırsatlar verilmiştir. Araştırma sonunda akran

çalıştırma programının beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde başarılı olduğu saptanmıştır (Akt. Ensign, 2000).

Presley ve Afflerback (1995), okuduğunu anlamada başarılı öğrencilerin okurken neler yaptıklarını anlattıkları 40'ın üzerinde çalışmayı analiz etmişlerdir. Yetenekli öğrenciler, sahip oldukları eski bilgileri anlam oluşturmada, bilgiyi yorumlamada kullanmaktadırlar ve metinle bildikleri arasında ilişki kurmaktadırlar. İyi okuyucular, ana düşünceleri ve ayrıntıları etkin bir biçimde araştırmaktadırlar. Diğer bir anlatımla okuduklarını anlamalarını sağlayacak stratejileri kullanan özdüzenlemeli öğrenciler iyi okuyuculardır (Hutton, 2002).

Guthrie ve Wigfield (1997), çocukların okuma güdülerinin farklı yönlerini ve okuma güdülerinin okuma miktarı ve genişliği ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Araştırmada değerlendirilen okuma güdüsü, özzyararı, içsel ve dışsal güdüyü, hedefleri ve sosyal yönleri içermiştir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine (N=105) yeni bir okuma güdüsü ölçeği bir öğretim yılı boyunca iki kez uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma miktarı ve genişliği günlüklerle ve ölçeklerle ölçülmüştür. Araştırma sonunda öğrencilerin okuma güdülerinin çok boyutlu olduğu bulunmuştur. Okuma güdülerinin düzeyi öğrencilerin okuma miktarı ve genişliğini göstermektedir. İçsel güdü ile okuma miktarı ve genişliği arasındaki ilişki, dışsal güdü ile okuma miktarı ve genişliği arasındaki ilişkiye göre daha güçlüdür. Kız öğrencilerin okuma güdülerinin bazı yönleri erkek öğrencilerinkine göre daha olumludur.

Brand- Gruwel, Aarnoutse ve Van Den Bos (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, metin anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, öğrenme güçlüğü çeken çocukların gittiği ilköğretim okullarında 9-11 yaşları arasındaki öğrenciler ve normal ilköğretim okullarında, 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan bütün çocuklar, okuduğunu anlamada zayıftır ve dinlediğini anlama testinden düşük ya da normal puanlar almışlardır. Araştırmada, okuduğunu ve dinlediğini anlama derslerinde; açıklama, soru sorma,

özetleme ve tahminde bulunma stratejileri öğretimi, doğrudan öğretimle ve karşılıklı öğretimle yapılmıştır. Araştırmada, öğretimin etkileri kontrol gruplu öntest sontest kalıcılık testi deseni kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; dört stratejiyi uygulama becerisi, genel okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısı ve okuma stratejileri bilgisidir. Her değişkenle ilgili analizler, okul türleri açısından (normal ilköğretim öğrencileri özel eğitim okullarından öğrencilere göre daha başarılıdır) anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. Dinleme düzeyleri açısından normal dinleyiciler zayıf dinleyicilere göre daha başarılıdır. Test zamanı açısından, öntestten hatırd tutma testine doğru gelişme olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken, programın belli gruplar ve test zamanı etkileşimlerindeki etkilerinde anlamlılık saptanmıştır. Programın olumlu etkisi öntest ve sontest karşılaştırılmasında görülmüştür, öğrenciler genel okuduğunu anlamadan çok stratejik değişkenlere başvurmuşlardır.

Ensign (2000) makalesinde okuma başarısını artırmak için bir strateji olarak akran çalıştırmasını ele almıştır. Makalede, akran çalıştırmasının tanımları, özellikleri, kullanım tarihçesi, çeşitli öğrenme ürünleri (sosyal beceriler, tutum vb.) üzerindeki olumlu etkileri ve bu konuda yapılmış çeşitli araştırma örnekleri ve sonuçları sunulmuştur.

Hutton (2002) tarafından yapılan araştırmada okuma stratejilerinin öğretiminin İngilizce öğrenenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Veriler görüşmeler, gözlemler, çalışma örnekleriyle toplanmıştır. Araştırma bulguları şöyledir:

- Bütün öğrencilerde anlama derecesi artmıştır.
- Öğrenciler öğretime düşük düzeyde strateji bilgisiyle başlamışlardır fakat öğretim boyunca metni anlamadıklarında değişik stratejik eylemde bulunabilecekleri konusunda farkındalıklarında artış olmuştur.
- Okumaya ilişkin olumlu duygular gelişmiştir.
- Özetleme ve açıklama öğrenciler tarafından en kullanışlı stratejiler olarak görülmüştür.

Schreiber (2003), okuma öğretiminin ilköğrencilerinin akıcı okumaları ve anlamaları ile bilişüstü özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma iki düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulunda, 3., 4., 5. ve 6. sınıflardaki 240 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda özdüzenleme ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okumada akıcılık artmıştır.

Fung, Wilkinson ve Moore (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, (L1) anadilde uygulanan karşılıklı öğretimin ikinci dilde (L2) öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamalarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, Tayvan'da üç okulda 6. ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 15-20 günlük öğretim boyunca, öğrenciler, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerden olan soru sorma, özetleme, açıklama ve tahminde bulunma stratejilerini kullanarak anlamalarını nasıl destekleyeceklerini ve denetleyeceklerini öğrenmişlerdir. Araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlarda artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca sonuçlar her iki dildeki metinleri anlama süreçlerinde nitel değişimlerin olduğunu göstermiştir.

Botsas ve Padeliadu'nun (2003) yapmış oldukları araştırmada, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler arasında hedef yönelimi ve okuduğunu anlama stratejisinin kullanımı incelenmiştir. Araştırmada, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejisi hakkında hedef yönelimi parametrelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin strateji kullanımına diğerlerine göre daha çok hakim oldukları ve daha derin, daha sofistike ve karmaşık stratejiler kullandıkları görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin daha az ve daha yüzeysel stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, anlama problemleriyle ilgili bilgisizken ya da anlama boşluklarını uygun olmayan yollarla kapatmaya çalışırken, okuma güçlüğü olmayan öğrenciler anlama sürecini bilişsel olarak yönlendirebilmektedirler.

Mason (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, okuduğunu anlamaya dönük iki stratejik yaklaşımın, okuma güçlüğü çeken 32 5. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Birinci gruba açık özdüzenleme strateji

gelişimi öğretimsel prosedürlerine dayanan, TWA (Think before reading, think While reading, think After reading; okuma öncesi düşün, okuma sırasında düşün, okuma sonrasında düşün) öğretimi yapılmıştır. İkinci gruba ise, işbirlikli karşılıklı öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. TWA grubundaki öğrenciler, karşılıklı öğretimdeki öğrencilere göre 5 sözel okuduğunu anlama ölçümlerinde önemli düzeyde gelişme göstermişlerdir. Gruplar arasında 3 yazılı anlama ölçümlerinde, özyazar ya da güdü de anlamlı fark bulunmamıştır. Her iki yaklaşımda da öğrencilerin olumlu oldukları belirtilmiştir.

Guthrie ve diğ. (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, zorlayıcı işlerin okuma güdüsü ve anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma ikinci dil olarak İngilizce dersinde, farklı etnik kökenlere sahip 98 3. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama günde 90 dakikalık derslerde, toplam 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, zorlayıcı işlerin verildiği öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında daha az zorlayıcı işlerin verildiği öğrencilere göre ve başlangıçtaki okuduğunu anlama düzeylerine göre artış olmuştur. Öğrencilerin okuma güdülerini okuduğunu anlamalarını etkilemektedir, güdü düzeyi okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Zorlayıcı işler okumaya ilgiyi artırmakta, bu da uzun vadede içsel güdüyü ve okuduğunu anlamayı artırmaktadır.

Ocasio'nun (2006) yapmış olduğu bir çalışmada, okuduğunu anlamayı artırmak için strateji geliştiren iki öğretimsel program karşılaştırılmıştır. Okuma metninin kapsadığı konuyla ilgili geçmiş bilgiye sahip olmanın, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin anlamalarını artırmalarında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı, özel metin yapısındaki metne geçmiş bilgiyle yaklaşmanın ve bu bilgiyi okuma sürecinden önce ve okuma süreci boyunca metin için beklenenleri stratejik biçimde yaratmada kullanmanın okumada güçlük çeken öğrenciler için de geçerli olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca çalışmada okuduğunu anlamayı geliştirmede bir temel olan metin yapısının öğretiminin yararlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve araştırmada A Grubu, B Grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Araştırma verileri öğrenciler tarafından yazılan metinle ilgili özetlerle toplanmıştır.

A grubuna anlamayı artıran, tahmin yürütme, açıklama, özetleme ve soru sorma stratejileri öğretilmiştir. B grubuna ise metnin yapısı öğretilmiştir. Metnin yapısının öğretimi, öğrencilerin anlama daha çabuk ulaşmalarını sağlayan örgütlü örnekleri ve yazarın mesajına işaret eden sözcükleri kapsamaktadır.

Araştırma sonunda her iki grupta da sontest olarak yazılan özetlerin puanlarında anlamlı düzeyde gelişme olduğu saptanmıştır. Anahtar bilgiye ulaşmak için metin yapısını bir strateji olarak kullanan B grubunun özetlerinin daha iyi olduğu görülmüştür. B grubunun özetleri orijinal metnin yapısı ve düzenine daha benzer bir düzene sahiptir. Ayrıca daha fazla anahtar noktaları ve destekleyici ayrıntıları içermektedir.

Southern ve Mokhesgerami (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, okuduğunu anlamayı geliştirmek için özdüzenleme yapısını kullanarak strateji öğretimi incelenmiştir. Araştırmacılar, özdüzenleme modellerinin, strateji bilgisi öğretiminin (Strat), özdüzenlemenin bilişsel (CSR) ve güdüsel (MSR) yanlarıyla ilgili becerilerle tamamlanması gerektiğini vurguladıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada, özdüzenleme modelinin bütün açılarına dayanan üç farklı strateji programının (Strat + CSR + MSR, Strat + CSR, Strat) düzenli sınıf koşullarında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu programlar birbirleriyle ve kontrol şartlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmada öntest, sontest ve kalıcılık test deseni kullanılmış ve 20 sınıfta, 593 beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Strateji bilgisi gelişimi, okuduğunu anlama, okulla ilişkili özyazar, öğrenme hedeflerine ilişkin güdüsel uyum değerlendirilmiştir. Bütün strateji programları, okuduğunu anlamayı, okuma stratejilerinin anlaşılmasını ve okuma stratejilerinin uygulanmasını artırırken, özyazar açısından kontrol koşuluyla anlamlı bir fark yaratmamıştır. Kalıcılık testinden elde edilen bulgular; özdüzenleme kuramı tarafından da savunulduğu gibi, bütün strateji öğretimi açılarını kapsayan (MSR + Strat + CSR) programın kalıcılık üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Schellings, Aarnoutse ve van Leeuwe (2006) yaptıkları araştırmada, genç okuyucuların açıklayıcı bir metni okurkenki okuma etkinliklerini incelemişlerdir. Toplam 24 üçüncü sınıf öğrencisine iki durumda sesli düşünme etkinliği verilmiştir. Katılımları, okuma sürecinin iki düzeyini içeren bir kodlama sistemiyle incelenmiştir. Bunlar kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyidir. Üç farklı okuma etkinliğini gösteren üç işaret elde edilmiştir: okuma hataları, yeniden yazma (reproduction) ve okuma tekniklerine dair etkinlikler. Bağıntısız analizler, okuma teknikleri indeksinin standardize testler aracılığıyla ölçülen okuduğunu kavrama ile ilgili olduğunu göstermiştir. Sesli düşünme etkinliklerinin genç okuyucuların okuma stratejilerini incelemede faydalı bir araç olduğu görülmüştür.

Zipke (2007) tarafından yapılan çalışmada, dilbilimüstü (metalinguistic) farkındalık öğretiminin okuduğunu anlama gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, yirmi üç üçüncü sınıf öğrencisine bilmeceli ve başka belirsiz metinler kullanılarak bir aktif öğrenme programı uygulanmıştır. Öğrenciler, bazen birden fazla anlamı olan ve anlamının bağlama bağlı olduğu sözcükler, deyimler ve cümleler öğrenmişlerdir. Metinde kastedilen anlamı nasıl bulacakları öğretilmiştir. Yirmi üç katılımcıdan oluşan kontrol grubunda ise, dilbilimüstü öğenin olmadığı okuduğunu anlama dersi yapılmıştır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Basit ve eğlenceli bir okul programında dilbilimüstü farkındalık öğretimi yapılabilir mi? 2. Dilbilimüstü farkındalık eğitimi doğrudan okuduğunu anlamaya transfer edilebilir mi?

Araştırma sonunda elde edilen bulgular; kısa bir yetiştirme süresinde, programın deney grubunda eşeslileri ve belirsiz cümleleri belirleme ve tanımlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yetiştirilen öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlamada ve anlamayı denetlemede daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Guffey'in (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğrenme stratejilerinin açık öğretiminin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin açıklayıcı metinleri okumalarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın varsayımı, sosyal bilgiler bağlamında öğrenme



stratejilerinin kullanımına dönük açık öğretimin öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamalarını ve sosyal bilgiler bağlamındaki bilgilerini artıracaktır.

Araştırmaya banliyödeki bir ilköğretim okulunda toplam 97 dördüncü sınıf öğrencisi ve 98 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 81 öğrenci öğrenme stratejilerinin açık öğretimini kapsayan sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubunu oluşturmuştur. Öğretilen stratejiler şunlardır: (1) önceki bilgileri harekete geçirme, (2) amaçlı sorular oluşturma, (3) örgütlenme, (4) özetleme ve (5) metin yapısını tanıma. 114 öğrenciden oluşan kontrol grubunda ise öğrenme stratejileri öğretimi yapılmadan sosyal bilgiler öğretimi yapılmıştır. Önteste göre dördüncü ve beşinci sınıflar arasında strateji farkındalığı ve sosyal bilgiler bilgisi açısından farklılıklar görülürken aynı düzeydeki sınıflar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrenme stratejileri öğretimi sonunda sontest puanlarına göre deney ve kontrol gruplarında fark olduğu saptanmıştır. Dördüncü sınıf deney grubunda artış olmuş ancak anlamlı değildir. Sadece beşinci sınıf deney grubu puanları anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Öğrenme stratejilerinin açık öğretiminin yapıldığı dördüncü ve beşinci sınıflarının gelişme düzeyinde de anlamlı bir fark saptanmıştır.

Anderson (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, müziğin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kişisel kavram kuramı ve sosyal kimlik kuramı gibi kuramlar araştırmanın temelini oluşturmaktadır; dikkat ve dalgınlık, özdisiplin ve özdüzenleme gibi kavramlar ile ergenlerin kimlik gelişimi ve biçimlenmesi üzerinde müziğin etkisi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma verileri Gates- MacGinitie Okuma Testinin dördüncü baskısı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya toplam 334 7. ve 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuduğunu anlama testi, öğrencilere, müzikli ve müziksiz koşullarda uygulanmıştır. Müzikli uygulamadan sonra öğrencilere, çalışma sırasında müzik dinleme ile ilgili görüşlerini saptamak amacıyla bir ölçek verilmiştir.

Araştırma sonuçları, müzik dinlenen koşuldaki okuma performansında anlamlı düzeyde düşüş olduğunu göstermiştir.

Berkeley (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yükleme eğitimi verilerek ve verilmeyerek altı haftalık okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin

öğrenme gücü ve başka yüksek düzeyde güçlükleri olan öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 63 7., 8. ve 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada sadece strateji öğretiminin yapıldığı, strateji öğretiminin yükleme eğitimiyle birlikte yapıldığı ve geleneksel okuduğunu anlama dersinin yapıldığı üç grup yer almıştır. Öğrencilerin performansları, okuduğunu anlama, üst-anlama strateji farkındalığı ve okumaya ilişkin yükleme inançları üzerinden değerlendirilmiştir. Strateji öğretimi, (a) bir amaç koyma, (b) metnin yapılarını görme, (c) geçmiş bilgileri harekete geçirme, (d) kendi kendine soru sorma, (e) özetleme ve (f) strateji denetimi, stratejilerinin öğretimini kapsamaktadır. Yükleme eğitimi şu kavramlarda öğretimden oluşmaktadır: (a) öz-destekleme (olumlu) ve öz-baltalama (olumsuz) inançlarla özdeşleştirme, (b) basit ve karmaşık senaryolarla olumlu öz-konuşmayı kullanma, ve (c) devam etmeyi ve esnek strateji kullanımını sağlayan olumlu öz-konuşmayı kullanma. Ayrıca, öğretmen dönütü strateji kullanımı ve başarı ya da başarısızlıkla anlama arasında açık bağlantıları sağlayacak özellikte tasarlanmıştır.

Araştırma sonunda, okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ve yükleme eğitimi ile birlikte strateji öğretimi alan öğrenciler lehine anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Bu öğrenciler geleneksel okuduğunu anlama öğretimi koşulundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde başarı göstermişlerdir. Sadece strateji öğretimi yapılan öğrencilerle strateji öğretimiyle yükleme eğitimi alan öğrenciler arasında okuduğunu anlamada anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak yükleme eğitimi alan öğrenciler başarıyı içsel etkenlere (çaba ve strateji kullanımı gibi) yüklemişlerdir ve daha az dışsal etkenlere (şans ve öğretmen yardımı gibi) yükleme yapmışlardır.

Topping, Samuels ve Paul (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, “Okuma pratiği daha iyi yapmakta mıdır?” ya da “Okuma başarısı, pratiğin kalitesi ve miktarıyla ilişkili midir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma verileri 1. sınıftan 12. sınıfa kadar, 3 milyonun üzerinde kitap okumuş toplam 45.670 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Araştırma bulguları, okuma miktarı ve okuma kalitesiyle başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Özellikle büyük öğrencilerin yüksek başarı artışları için okuma kalitesiyle okuma miktarının bileşiminin gerekli olduğu bulunmuştur. Okuma miktarı ve okuma kalitesi ile öğrencilerin başlangıçtaki

okuma başarıları arasındaki ilişki zayıfken, öğrencilerin yer aldığı sınıfla güçlü bir ilişki saptanmıştır.

Yun Dai ve Wang'in (2007) yapmış oldukları bir çalışmada, iki güdüsel kavram olan bilmeye duyulan gereksinim ve okuyucu inançları, metnin anlaşılması ve ilgi gelişimindeki rolleri ile ilgili olarak incelenmiştir. Araştırmaya 149 kız, 88 erkek olmak üzere toplam 237 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri Cacioppo ve Petty (1982) tarafından geliştirilmiş olan Bilme Gereksinimi Ölçeği ve Schraw ve Bruning (1996) tarafından geliştirilmiş olan Okuyucu İnancı Ölçeği, biri öykü, ikisi açıklayıcı metin türünde üç pasajdan oluşan okuma materyali ve okuma materyali ile ilgili çoktan seçmeli test ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, bilme gereksiniminin ve okuyucu inançlarının metni anlama ve merak üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Diğer yandan bilme gereksinimi ile işlem inançları arasında olumlu ilişki bulunurken, iletim inançları ile olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, bilme gereksiniminin ve işlem inançlarının konuya olan ilgi ve anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine bakılmıştır. Arasında güçlü bir ilişki saptanan bu değişkenler, metni etkili anlamının ayrılmaz bir parçası olan güdüsel süreçleri desteklemektedir.

Paquette, Fello ve Jalongo (2007), açıklayıcı metinlerin anlaşılmasını geliştirmede öğrencilerin konuyla ilgili resimlerinin ve resimler hakkında sözel açıklamalarının kullanılmasını ele almışlardır. Makalede "The Talking Drawings Strategy" resimleri konuşma stratejisi açıklanmış, bu stratejinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Bu stratejinin uygulaması altı basamaktan oluşmaktadır: 1) Bir içerik alanı kavramı ya da konusu seçilir, 2) Öğrencilerden bu konu ya da kavramı resimle sunmaları istenir, 3) Öğrenciler yaptıkları çalışmalarını eşleriyle paylaşırlar ve tartışırlar, 4) Kavram ya da konu hakkında öğretim yapılır. Bu öğretimde öğrencilerin metni anlamalarını sağlayacak çeşitli teknikler kullanılabilir. Örneğin, anahtar anlama soruları sorulabilir ya da düşün-eşleş-paylaş tekniği uygulanabilir. 5) Öğrenciler konuyla ya da kavramla ilgili yapılan öğretimden elde ettikleri yeni bilgileri yansıtan daha ayrıntılı resimler oluştururlar ya da ilk yaptıkları resimleri geliştirirler, 6) Öğrenciler yaptıkları resimleri sergilerler.

Resimleri konuşma stratejisinin, küçük öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamada yaşadıkları güçlüklerin aşılmasında, öğretmenlerin konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini ve öğretim sonrası öğrenmelerini değerlendirmelerinde etkili bir strateji olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu strateji öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini ve sözcük dağarcıklarını belirlemede etkili bulunmaktadır.

Parker ve Hurry, (2007) 51 London Key Stage 2 sınıflarında anlama öğretimi araştırmalarında, dil dersleri içinde açık olarak hangi anlama stratejilerinin öğretildiğini ve öğrencilere kendi sorularını oluşturmaları için sağlanan fırsatların miktarını incelemişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemleri öğretmenin doğrudan soru sormasının anlama öğretiminde baskın olarak kullanılan strateji olduğunu göstermiştir. Öğretmenler çocuklarla kitapları birlikte kullandıklarında, iyi okuyucuların kullandıkları stratejilerde model olmaktadır, ancak ne bu stratejileri açık hale getirmektedirler, ne de öğrencileri metinle ilgili kendi sorularını oluşturmalarında cesaretlendirmektedirler.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada yer alan katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, deney deseni, işlem yolu, deney planı, denel işlemler ve veri çözümleme teknikleri açıklanmaktadır.

#### **Katılımcılar**

Bu araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde İzmir ili Buca ilçesinde yer alan, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunda okumakta olan 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları rasgele atanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1 *Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Aktif Öğrenme Grubu	Geleneksel Öğretim Grubu
<b>Kız</b>	12	10
<b>Erkek</b>	10	13
<b>Toplam</b>	22	23

#### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler; (a) Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi, (b) Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi ve (c) Ses Kayıtları ile toplanmıştır.

Aşağıda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi, ve araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi hakkında bilgi sunulmaktadır.

### **Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi**

Yürürlükteki Türkçe programındaki hedefler ve 2006- 2007 öğretim yılında ilk kez 6. sınıflarda uygulanmaya başlanacak olan yeni Türkçe programında yer alan hedefler incelenmiştir. Okuduğunu anlama ile ilgili hedef ve davranışlar belirlenmiştir. Türkçe ders kitapları, ünite dergileri, soru bankaları ve çocuk kitapları incelenerek okuma metinleri belirlenmiştir. Okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışlarını kapsayan biri 30, diğeri 19 maddeden oluşan çoktan seçmeli iki ayrı test hazırlanmıştır. Test, konu uzmanları tarafından (n= 7) incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 2006-2007 öğretim yılı birinci döneminde okuduğunu anlama testleri iki ayrı oturumda, üst, orta ve alt sosyo- ekonomik düzeydeki 5 okulda, 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 30 maddelik test 173 öğrenciye, 19 maddelik test, 166 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan sonra her iki testin madde analizi yapılmıştır. Pi değeri 0,30 ile 0,70 arasındaki maddeler iyi maddeler olarak ele alınmış ve bu değerlerin altında ve üstünde değerlere sahip olan maddeler testlerden çıkarılmıştır. Ayrıca çıkarılan maddelerin ilgili olduğu paragraflara bağlı 2 madde de testten çıkarılmıştır. Böylece 30 maddelik testin 17 maddesi alınmıştır. Elde edilen testin Güvenirlik Katsayısı (KR 20) 0,83 olarak saptanmıştır. 19 maddelik test için de aynı basamaklar izlenmiş ve testin güvenirlik Katsayısı (KR 20) 0,75 olarak belirlenmiştir. 19 maddelik testten 7 madde çıkarılmıştır. İki test birleştirilerek 29 maddelik Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi oluşturulmuştur.

### **Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test)**

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi, Ennis ve Weir (1985) tarafından geliştirilmiştir. Aşağıda, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi hakkında, Ennis ve Weir'in (1985) hazırlamış oldukları test kılavuzu özetlenerek ayrıntılı bilgi sunulmaktadır.

## Testin Özellikleri

Ennis-Weir eleştirel düşünme becerisinin kompozisyon testidir. Hayali bir gazetenin editörüne gönderilen bir mektup yapısındadır. Mektubu yazan kişi, mektupta bir öneride bulunmakta ve öneriyi destekleyen çeşitli görüşler (iddialar) sunmaktadır. Her iddia ayrı olarak numaralandırılmış paragraflarda yer almaktadır. Mektubun tamamı sekiz paragraftan oluşmaktadır. Paragrafların ikisi yazarın önerisine destek vermektedir. Test katılımcısı mektubu okur ve her paragrafta yer alan iddiayı ve mektubun tamamını değerlendiren bir kompozisyon yazar.

Testin biçimi test etme durumunun yapaylığını en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Aşağıda Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin kapsadığı eleştirel düşünme beceri alanlarının listesi verilmektedir:

Anlatılmak isteneni (konuyu) anlama

Gerekçeleri ve varsayımları görme

Birinin bakış açısını belirtme

İyi gerekçeler sunma

Başka olasılıkları görme (başka olası açıklamaları kapsayan)

Uygun bir şekilde yanıtlama ve/veya kaçınma:

Kaçamak yanıtlar

Konu dışı olma

Yuvarlak yanıtlar

“Eğer”, “o zaman” ilişkisini (ya da başka koşullara bağlı ilişkiyi) tersine çevirme

Yalancı şahit safsatası (mantık kurallarına aykırı sav)

Fazla genelleme

Aşırı kuşkuculuk

Güvenilirlik/inanılabilirlik problemleri

İkna etmek için duygusal dil kullanma

### **Testin Kullanımı**

Test olarak Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi hem öğretimsel hem de araştırma amaçlı kullanılmaktadır. Yardım gereksinimi olabilecek öğrenci gruplarında muhakeme ya da yargılamanın özel alanlarının belirlenmesinde tanısal bir yöntem olarak kullanılabilir. Ayrıca, bu test, informal mantık, eleştirel düşünme ya da muhakeme öğretiminin etkililiğinin değerlendirilmesinde bir yöntem olarak kullanılabilir.

Araştırma amaçlı olarak; test, deneysel bir çalışmada kontrol gruplarının ve deney gruplarının karşılaştırılmasında kullanılabilir. Informal mantık, fen, sosyal bilimler ya da dil öğretiminin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkileri incelenebilir. Son olarak, öntest-sontest araştırma deseninde kullanılabilir, özel bir programın etkileri hakkında eğitimsel tahminler sağlayabilir.

### **Testin Uygulanması**

Test katılımcılarına yönelik talimatlar (yönergeler) basit ve açıktır. Eğer test bir gruba veriliyorsa yönergelerin yüksek sesle okunması yararlı olabilir. Testin yönergeleriyle ilgili soruların yanıtlanmasında sakınca bulunmamaktadır. Testle birlikte verilen yönergelerden başka bir şeye başvurmaya gerek kalmayacaktır.

Testin yanıtlama süresi yaklaşık 40 dakikadır. Mektubun okunması ve üzerinde düşünülmesi 10 dakika, mektuptaki iddianın değerlendirilmesi ve karşılık olarak dokuz paragrafın yazılması 30 dakika sürmektedir.

### **Testin Derecelendirilmesi**

Testin derecelendirilmesi için ölçüt ve puanlama önerileri esnek ve yargıya dayalı kullanılmaktadır. Bunun nedeni, ölçüte olan güvenin eksikliği değil, yeterli olan yanıtların farklı yollarla vurgulanabileceğidir (aynı puana denk düşse dahi) ve eleştirel düşünmenin açık uçlu bir etkinlik olmasıdır. Derecelendirenler yanıtları yorumlarken ve doğru, yerinde olan ölçütü seçip seçmediklerini belirlerken kendi



yargılarını kullanmak zorundadırlar. Ayrıntılı bir tartışmayı içeren kılavuzun ikinci bölümü derecelendirenlere makul, mantıklı yargılarda bulunmalarına yardımcı olmaktadır.

Testin derecelendirilmesinde iki özel önlem alınmaktadır. Birincisi, bu test temel olarak yazma becerisini değil eleştirel düşünme becerisini ölçmektedir. Yazılı yanıtlarda ifade tarzına değil, düşünmenin kalitesine bakılmaktadır. Test katılımcısının yazdıkları ve ölçüte uyup uymadığı anlaşılmalıdır fakat bunu yaparken cömert olunmalıdır. Mektuptaki özel bir problem cevap veren tarafından anlaşılabilir uygun yargılanmışsa ya da kişi kesin bir noktayı vurgulamayı amaçlamışsa, böyle yapılması durumunda puan verilmelidir. Bir nokta daha açık ve daha öz vurgulanmışsa puan kısıtlanmamalıdır.

İkinci önlem ise, mantıksal dilin yanıtlarda işlenişi ile ilgilidir. Yüzeysel kullanılmamalıdır. Çünkü yanıtta mantıktan gelen teknik terimler görülür; derecelendirici, yanıtlayanın bunları uygun bir biçimde kullanıyor olması konusunda ikna olmalıdır.

### **Geçerlik**

Test literatüründe genel olarak geçerliğin dört türü tartışılır: içerik (content validity), yapı (construct validity), uygulama/yordama (predictive validity), (concurrent validity). İçerik geçerliğinin Ennis-Weir için en uygun geçerlik türü olduğu iddia edilmektedir. Testin test katılımcılarına sunduğu durum, becerinin iddiaları değerlendirme ve formüle etmede açıkça gösterildiği bir durumdur ve sunulan problemler eleştirel düşünme yeteneğinin önemli alanlarının değerlendirilmesi için olanaklar sağlamaktadır. Kişinin iddiaları değerlendirme ve formüle etme becerisinin olup olmadığı çeşitli göstergelere dayanan yargı sorunudur.

## **Güvenirlilik**

Üniversite düzeyinde başlangıç informal mantık kursuna katılan 27 öğrenci ve 28 üstün yetenekli sekizinci sınıf öğrencileri tarafından yazılan kompozisyonların her biri iki ayrı derecelendirici tarafından puanlanmıştır. Testin derecelendirenler arası (inter-rater) güvenirlilikleri .86 ve .82 olarak bulunmuştur. Bunlar bir kompozisyon testi için oldukça yüksek korelasyonlardır.

## **(Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test) Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması**

Uyarlama çalışmasına başlamadan önce Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test'i geliştirenlerden Robert Ennis'ten elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Ülkemizde yapılmış olan çeşitli ölçek uyarlama çalışmaları (Kökdemir, 2003; ) incelenmiştir.

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin metni ve yönergeleri ikisi çevirmen, dördü İngilizce öğretmeni, toplam altı kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviriler, araştırmacı ile birlikte Mütercim ve Tercümanlık Bölümünden öğretim elemanları tarafından incelenmiş ve testin ortak bir metni ve yönergeleri oluşturulmuştur. Test altı sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış, testin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Testin Türkçe metni bir çevirmen tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Özgün metin ve Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş olan metin karşılaştırılmış ve anlam kayması olmadığı saptanmıştır.

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin güvenirliliği iki puanlayıcı puanları arasındaki tutarlılık ve iki uygulama arasındaki kararlılık olmak üzere iki açıdan incelenmiştir. Test, bir ilköğretim okulunda, akademik başarısı yüksek olan 21 öğrenciden oluşan bir 8. sınıfta on gün ara ile iki kez uygulanmıştır.

İki uygulama arasındaki korelasyona bakılmış ve Pearson korelasyon katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Ennis–Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon testi 59 öğrenciden oluşan, başarı açısından heterojen olan bir başka gruba uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Ennis ve Weir (1985) tarafından geliştirilmiş olan test kılavuzunda yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak iki puanlayıcı tarafından titizlikle puanlandırılmıştır. İki puanlayıcının puanları arasındaki korelasyon incelenmiş ve Pearson korelasyon katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Aynı testin, Aybek (2006) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, Pearson korelasyon katsayısı .90 olarak saptanmıştır.

### **Ses Kayıtları**

Öğrencilerin aktif öğrenme gruplarındaki etkileşiminin nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla uygulama sırasında üç ayrı zamanda toplam altı grubun üyelerinin konuşmaları ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Bu konuşmaların analizi için ses kayıtlarının çözümü yapılmış, konuşmalar yazılı hale getirilmiştir. Konuşmalar cümle cümle incelenmiş, çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Geçerliğin sağlanabilmesi için konuşmalar aynı kodlayıcı tarafından on gün ara ile iki kez kodlanmıştır.

Ses kayıtlarının analizinde analiz yapan kişinin güvenilirliğinin hesaplanması için araştırmacının veri kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bunun için verilerin kategorilere kodlanması sürecinde analizi yapan araştırmacının güvenilirliği saptamak için iki kodlama arasındaki uyum yüzdesine bakılmıştır. Uyum yüzdesi 0.80 olarak saptanmıştır.

### **Deney Deseni**

Bu araştırmada kontrol gruplu öntest- sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deney deseni aşağıda sunulmaktadır

Tablo 3.2 *Deney Deseni*

Gruplar	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li> <li>▪ Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi</li> </ul>	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li> <li>▪ Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi</li> </ul>
Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li> <li>▪ Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi</li> </ul>	<p>Aktif Öğrenme Yöntem, Teknik ve İşleri</p> <p>Ses Kayıtları</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li> <li>▪ Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi</li> </ul>

### İşlem Yolu

Araştırma sırasında aşağıdaki işlemler yer almıştır.

1. Veri toplama araçlarının hazırlanması
  2. Ders planlarının ve ders materyallerinin hazırlanması
  3. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının oluşturulması
- “Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi” ve “Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi”nin ön test olarak verilmesi
4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yetiştirilmesi

### Öğrencileri Yetiştirme

Deneye başlamadan önce aktif öğrenme grubundaki öğrencilere aktif öğrenmenin ne olduğu tanıtılmış, aktif öğrenme uygulamalarına alışmaları ve uygulama sırasında gerekli olan sosyal becerileri kazanmaları için çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Yetiştirme sürecinde izlenen yol aşağıda verilmektedir.

Tablo 3.3 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencileri Yetiştirme Programı

	Süre
1. Aktif öğrenme nedir?	2 saat
2. Aktif öğrenme için gerekli olan sosyal becerileri geliştirme çalışmaları	4 saat
3. “Birlikte Öğrenme” uygulaması	2 saat
<i>Toplam</i>	8 saat

5. Denel işlemlerin 07.03.2007- 30.05.2007 tarihleri arasında uygulanması
6. Denel işlemler sırasında aktif öğrenme gruplarındaki etkileşimi saptamak amacıyla ses kayıtlarının alınması
7. Denel işlemlerden hemen sonra “Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi”, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi”nin son test olarak verilmesi

### Denel İşlemler

2006-2007 öğretim yılında 8. sınıflarda Türkçe dersinin haftada toplam 5 saat olduğu ve programda yer alan haftalık 5 ders saatinden 2 saatin okuma anlama çalışmalarına ayrıldığı görülmüştür. Denel işlemler Mart, Nisan, Mayıs aylarında haftada bir kez iki ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde yürütülmüştür. Deneysel çalışma toplam 26 ders saatinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama dersleri, yüksek lisans tez çalışması döneminde aktif öğrenme uygulamalarına katılarak yetiştirilen araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında aynı okuma parçaları kullanılmıştır. Denel işlemler boyunca

işlenen konular, ders sürelerine dağılımı, uygulanan yöntem ve öğretimsel işler Tablo 3.4'te sunulmaktadır.

### ***Deney Grubu***

Deney grubunda yapılan denel işlemler aşağıda sunulmaktadır.

1. Deneye başlamadan önce aktif öğrenme grubundaki katılımcıların aktif öğrenmenin ne demek olduğunu anlamaları ve bu yöntemlere, işlere alışmaları için aktif öğrenmeye yönelik çeşitli etkinlikler (tartışma, neden sonuç ilişkilerini bulma, poster hazırlama, slogan bulma) yapılmıştır.
2. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulamaya başlanmıştır.
3. Konuların uygulanması sırasında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme tekniği, aktif öğrenme tekniklerinden “Tereyağ-Ekmek”, “Sandviç” teknikleri ve aktif öğrenme işlerinden resimleme, tavsiyede bulunma, geri plandaki düşünceleri bulma, mektup yazma, konunun ana hatlarını çıkarma, sonuç çıkarma, gerçek yaşamla bağ kurma, slogan bulma, problem çözme, özetleme, empati kurma, karşılaştırma gibi işler ile birlikte uygulanmıştır.
4. Deney süresince katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yapıları ve metin çözümleme formları üzerinde çalışmışlardır.
5. Denel işlemler sırasında gruptaki etkileşimi saptamak amacıyla ses kayıtları yapılmıştır.
6. 13 haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testler son ölçümleri almak üzere tekrar uygulanmıştır.

Tablo 3.4 *Uygulama Boyunca İşlenen Okuma Parçalarının Ders Sürelerine Dağılımı*

Tarih	Aktif Öğrenme Grubu	Süre (dak.)	Okuma Parçasının Adı	Yöntemler ve Öğretimsel İşler
07. 03.2007	Deney Grubu	2x40	Tarlam	BÖ - Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Sonuç Çıkarma, Slogan Bulma
14. 03.2007	Deney Grubu	2x40	Gele Gele Geldik	Tereyağ-Ekmek- Neden-Sonuç İlişkilerini Bulma, Tavsiyede Bulunma
21.03.2007	Deney Grubu	2x40	Uzun Kavak	BÖ - Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Empati Kurma, Resimleme
28.03.2007	Deney Grubu	2x40	Övülmek	BÖ-Konunun Ana Hatlarını Çıkarma, Başlık Bulma, Sonuç Çıkarma
04.04.2007	Deney Grubu	2x40	Hayatta Başarının Yolları	BÖ- Anahtar Düşünceleri Bulma, Karşılaştırma, Slogan Bulma
11.04.2007	Deney Grubu	2x40	Otobüs Şoförü	BÖ- Empati Kurma, Karşılaştırma, Sonuç Çıkarma
18.04.2007	Deney Grubu	2x40	Adamlığın Okulu Nerede	BÖ - Anahtar Düşünceleri Bulma, Sonuç Çıkarma
25.04.2007	Deney Grubu	2x40	İçimizdeki Güzellikler	Sandviç, Resimleme
02.05.2007	Deney Grubu	2x40	Bu Sabah Hava Berrak	Tereyağ-Ekmek, Kavram Haritası
09.05.2007	Deney Grubu	2x40	Türkçe Ders Kitabı, "Alışkanlık" başlıklı metin	BÖ (Özetleme, Problem Çözme, Tavsiyede Bulunma)
16.05.2007	Deney Grubu	2x40	Ataç	Tereyağ-Ekmek, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Sonuç Çıkarma
23.05.2007	Deney Grubu	2x40	Atatürkçü Çağdaşlaşmada Akılcılık, Bilim ve Teknoloji	BÖ-Konunun Ana Hatlarının Çıkarılması, Gerçek Yaşamla Bağ Kurma

30.05.2007	Deney Grubu	2x40	Kendinden Başkasını Sevebilmek	BÖ -Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Tavsiyede Bulunma
------------	-------------	------	--------------------------------	--

### ***Kontrol Grubu***

Kontrol grubunda yapılan denel işlemler aşağıda belirtilmektedir.

1. Okuma metni her öğrenci tarafından sessiz okunmuştur.
2. Okuma metni birkaç öğrenci tarafından yüksek sesle okunmuştur.
3. Okuma metnini birkaç öğrenci sınıfa anlatmıştır.
4. Metinde geçen, anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışılmıştır.
5. Okuma parçasıyla ilgili Türkçe ders kitabındaki sorular yanıtlanmıştır.
6. Metnin daha iyi kavranması için öğretmen tarafından ders kitabı dışında sorular sorulmuştur.
7. Metnin ana düşüncesi tartışılmıştır.

Yukarıda belirtilen işlemler 2006- 2007 eğitim öğretim yılı, 07.03.2007 – 30.05.2007 tarihleri arasında 13 haftalık bir sürede yürütülmüştür. Ön test ve son testlerin uygulanması belirtilen süre dışında tutulmuştur.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.0 istatistik programı ve aşağıda belirtilen istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Korelasyon
4. *t* Testi
5. Varyans Çözümlemesi
6. Scheffé Testi



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

#### **Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri**

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt verebilmek için aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama konusuyla ilgili başındaki ve sonundaki başarı düzeylerine bakılmış ve başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığı sınıanmıştır.

Bu amaçla aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının okuduğunu anlama testi ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.1 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Aktif Öğrenme	19	13.63	4.72	35	0.53	Fark Önemsiz
Geleneksel Öğretim	18	13.56	4.03			

Tablo 4.1 incelendiğinde aktif öğrenme grubu ortalamasının (O=13.63) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=13.56) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Ön ölçümlere göre aktif öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemli değildir.

Tablo 4.2 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Aktif Öğrenme	19	19.37	4.39	35	2.85	Fark Önemli
Geleneksel Öğretim	18	15.83	2.99			P< .05

Tablo 4.2 incelendiğinde aktif öğrenme grubu ortalamasının (O=19.37) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=15.83) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için t-testi yapılmıştır.

Son ölçümlere göre aktif öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd= 35, t (2.85)= 2.02, p<.05).

Tablo 4.3 *Aktif Öğrenme Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	19	13.63	4.72	18	4.41	Fark Önemli
Son Ölçüm	19	19.37	4.39			P< .05

Tablo 4.3 incelendiğinde aktif öğrenme grubunun son ölçüm ortalamasının (O=19.37) ön ölçüm ortalamasından (O=13.63) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Aktif öğrenme grubunda ön ve son ölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd= 18, t (4.41)= 2.10, p<.05).

Tablo 4.4 *Geleneksel Öğrenme Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	18	13.56	4.03	17	2.54	Fark Önemli
Son Ölçüm	18	15.83	3.00			P< .05

Tablo 4.4 incelendiğinde geleneksel öğrenme grubunun son ölçüm ortalamasının (O=15.83) ön ölçüm ortalamasından (O=13.56) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Geleneksel öğrenme grubunda ön ve son ölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd= 17, t (2.54)= 2.11, p<.05).

Sonuç olarak Okuduğunu Anlama testi sonunda aktif öğrenme grubu ve geleneksel öğretim grubu arasında önemli farklılıklara rastlanmıştır. Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

#### **Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet**

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt verebilmek için aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama konusuyla ilgili başarı düzeylerine bakılmış ve başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların cinsiyete göre önemli olup olmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının okuduğunu anlama testi ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Gruplar		n	O	SS
Aktif Öğrenme	Kız	11	13.92	3.71
	Erkek	8	12.33	5.48
Geleneksel Öğretim	Kız	10	16.13	2.95
	Erkek	8	11.71	4.46

Tablo 4.5 incelendiğinde aktif öğrenme grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=13.92) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=12.33) yüksektir. Geleneksel öğretim grubunda da erkek öğrencilerin ortalaması (O=11.71) kız öğrencilerin ortalamasından (O=16.13) daha düşüktür. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının cinsiyet dikkate alınarak hesaplanan okuduğunu anlama testi ön ölçümlerine göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	91.69	30.56	1.72	Fark Önemsiz
Gİ	33	585.23	17.73		
GENEL	36	676.92			

Tablo 4.6'da yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilere ait okuduğunu anlama testi ön ölçümleri ortalamalarına göre aralarındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre grupların denel işlemlere başlamadan önce okuduğunu anlama testi başarı düzeylerinin cinsiyete göre birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Gruplar		n	O	SS
Aktif Öğrenme	Kız	11	19.69	4.49
	Erkek	8	17.22	4.18
Geleneksel Öğretim	Kız	10	16.88	2.64
	Erkek	8	15.29	3.73

Tablo 4.7 incelendiğinde aktif öğrenme grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=19.69) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=17.22) daha yüksek iken, geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilerin ortalaması (O=15.29) kız öğrencilerin ortalamasından (O=16.88) daha düşüktür. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının cinsiyet dikkate alınarak hesaplanan okuduğunu anlama testi son ölçümlerine göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	99.80	33.27	2.13	Fark Önemsiz
Gİ	33	514.63	15.60		
GENEL	36	614.43			

Tablo 4.8’de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilere ait okuduğunu anlama testi son ölçümleri ortalamalarına göre aralarındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre grupların denel işlemlerden sonra okuduğunu anlama testi başarı düzeylerinin cinsiyete göre birbirine yakın olduğu görülmektedir.

### Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt verebilmek için aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeylerine bakılmış ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının eleştirel düşünme becerileri testi ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.9 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Aktif Öğrenme	19	3.63	3.86	35	0.91	Fark Önemsiz
Geleneksel Öğretim	18	4.72	3.37			

Tablo 4.9 incelendiğinde aktif öğrenme grubu ortalamasının (O=3.63) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=4.72) düşük olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Ön ölçümlere göre aktif öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki fark önemli değildir.

Tablo 4.10

*Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Aktif Öğrenme	19	7.84	5.41	35	2.92	Fark Önemli
Geleneksel Öğretim	18	3.83	2.23			P< .05

Tablo 4.10 incelendiğinde aktif öğrenme grubu ortalamasının (O=7.84) geleneksel öğretim grubu ortalamasından (O=3.83) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için t-testi yapılmıştır.

Son ölçümlere göre aktif öğrenme grubu ile geleneksel öğretim grubu arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd= 35, t (2.92)= 2.02, p<.05).

Tablo 4.11

*Aktif Öğrenme Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	19	3.86	0.88	18	4.19	Fark Önemli
Son Ölçüm	19	5.41	1.24			p<0.05

Tablo 4.11 incelendiğinde aktif öğrenme grubunun son ölçüm ortalamasının (O=5.41) ön ölçüm ortalamasından (O=3.86) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Aktif öğrenme grubunda ön ve son ölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd= 18, t (4.19)= 2.10, p<.05).

Tablo 4.12 *Geleneksel Öğrenme Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	O	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	18	4.72	3.37	17	0.85	Fark Önemsiz
Son Ölçüm	18	3.83	2.23			

Tablo 4.12 incelendiğinde geleneksel öğrenme grubunun son ölçüm ortalamasının (O=3.83) ön ölçüm ortalamasından (O=4.72) düşük olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Geleneksel öğrenme grubunda ön ve son ölçümlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Eleştirel Düşünme Becerilerinde aktif öğrenme grubu ve geleneksel öğretim grubu arasında önemli farklılıklara rastlanmıştır.

### **Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet**

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt verebilmek için aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeylerine bakılmış ve eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki farklılıkların cinsiyete göre önemli olup olmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının eleştirel düşünme becerileri ön ölçüm ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Gruplar		n	O	SS
Aktif Öğrenme	Kız	11	4.23	4.57
	Erkek	8	2.55	0.88
Geleneksel Öğretim	Kız	10	5.38	3.70
	Erkek	8	4.71	3.73

Tablo 4.13 incelendiğinde aktif öğrenme grubundaki erkek öğrencilerin ortalaması (O=2.55) kız öğrencilerin ortalamasından (O=4.23), geleneksel öğretim grubundaki erkek öğrencilerin ortalaması (O=4.71) kız öğrencilerin ortalamasından (O=5.38) daha düşüktür. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının cinsiyet dikkate alınarak hesaplanan eleştirel düşünme becerileri ön ölçümlerine göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.14’te verilmiştir.



Tablo 4.14 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	37.19	12.40	0.94	Fark Önemsiz
Gİ	33	435.83	13.21		
GENEL	36	473.03			

Tablo 4.14'te yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilere ait eleştirel düşünme becerileri ön ölçümleri ortalamalarına göre aralarındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre grupların denel işlemlere başlamadan önce eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin cinsiyete göre birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Gruplar		n	O	SS
Aktif Öğrenme	Kız	11	9.31	5.47
	Erkek	8	4.44	3.43
Geleneksel Öğretim	Kız	10	3.00	0.76
	Erkek	8	4.71	3.04

Tablo 4.15 incelendiğinde aktif öğrenme grubundaki erkek öğrencilerin ortalaması (O=4.44) kız öğrencilerin ortalamasından (O=9.31), geleneksel öğretim grubundaki kız öğrencilerin ortalaması (O=3.00) erkek öğrencilerin ortalamasından (O=4.71) daha düşüktür. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının cinsiyet dikkate alınarak hesaplanan eleştirel düşünme becerileri son ölçümlerine göre ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

VK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
GA	3	247.15	82.38	5.31	Fark Önemli
Gİ	33	512.42	15.53		p<0.05
GENEL	36	759.57			

Tablo 4.16’da yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçları incelendiğinde, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilere ait eleştirel düşünme becerileri son ölçümleri ortalamalarına göre aralarındaki farkın önemli olduğu ( $F(3,33)=2.90$ ) görülmektedir.

Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17 *Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları*

Gruplar		(A)	(B)	(C)	(D)
Aktif Öğrenme	Kız (A)			Fark Önemli*	
	Erkek (B)				
Geleneksel Öğretim	Kız (C)				
	Erkek (D)				

Tablo 4.17’deki sonuçlara göre aktif öğrenme grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel öğretim grubundaki kız öğrenciler ve her iki gruptaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aktif öğrenme grubundaki kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geleneksel gruptaki kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve her iki gruptaki erkek öğrencilerin eleştirel

düşünme becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

### **Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki**

Tablo 4.18 *Son Ölçümlere Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu*

Grup	Eleştirel Düşünme Becerisi	p
N= 37		
Okuduğunu Anlama	0.42**	0.009

\*\* p<0.01

Buna göre  $r = 0,42$  ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

### **Öğrencilerin Aktif Öğrenme Gruplarındaki Etkileşimi**

Araştırmada nitel veriler elde edildiği için içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla deney grubundaki öğrencilerin grup çalışmaları sırasında kaydedilen konuşmaları yazıya dökülerek cümle cümle incelenmiştir. Bu konuşmalar araştırmacı tarafından on gün ara ile iki kez kodlanmıştır ve çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin konuşmaları toplam 17 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler şunlardır: a) Grubu yönetme / öğretmen rolü, b) grup çalışmasına katma / işe katma, c) soruları yanıtlama / açıklama, d) yanıtları sesli yazma, e) düzeltme, f) öğretmenden yardım isteme, g) görev paylaşımı, h) çalışmayı bozma, ı) soruyu / işi açıklama, i) onaylama / dönüt, j) açıklayıcı sorular sorma, k) metni tekrar gözden geçirme, l) kızma / uyarma, m) soruları sesli okuma, n) tamamlama, o) görüş belirtme, p) soruyu / açıklamayı tekrar etme.

Bu kategorilerin ses kayıtlarından elde edilen metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak Tablo 4.28’de verilmektedir.

Tablo 4.19 *Aktif Öğrenme Grubundaki Öğrencilerin Konuşmalarının Frekans ve Yüzdeleri*

Kategoriler	f	%
1) Grubu Yönetme /Öğretmen Rolü	44	10,86
2) Grup Çalışmasına Katma /İşe Katma	36	8,89
3) Soruları Yanıtlama /Açıklama	62	15,31
4) Yanıtları Sesli Yazma	17	4,20
5) Düzeltme	24	5,93
6) Öğretmenden Yardım İsteme	7	1,73
7) Görev Paylaşımı	8	1,98
8) Çalışmayı Bozma	8	1,98
9) Soruyu /İşi Açıklama	14	3,46
10) Onaylama /Dönüt	22	5,43
11) Açıklayıcı Sorular Sorma	17	4,20
12) Metni Tekrar Gözden Geçirme	26	6,42
13) Kızma /Uyarma	18	4,44
14) Soruları Sesli Okuma	39	9,63
15) Tamamlama	34	8,40
16) Görüş Belirtme	16	3,95
17) Soruyu/ Açıklamayı Tekrar Etme	7	1,73
18) Fikir Ayrılığı	6	1,48

Tablo 4.27 incelendiğinde, aktif öğrenme gruplarında soruları yanıtlama/açıklama (%15,31), grubu yönetme/öğretmen rolü (%10,86), soruları sesli okuma (%9,63), grup çalışmasına/işe katma (%8,89), tamamlama (%8,40) yüzdelerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Metni tekrar gözden geçirme (%6,42), düzeltme (5,93), onaylama/dönüt (5,43), kızma uyarma (%4,44), açıklayıcı sorular sorma (%4,20), yanıtları sesli yazma (%4,20), görüş belirtme (3,95), soruyu/işi açıklama (%3,46) yüzdelerine bakıldığında bu konuşmaların diğerlerine göre orta sıklıkta gerçekleştiği görülmektedir. Soruyu /açıklamayı tekrar etme (%1,73), görev paylaşımı (%1,98), çalışmayı bozma

(%1,98), öğretmenden yardım isteme (%1,73), fikir ayrılığı (1,48) yüzdelerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bir önceki bölümde açıklanan bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### **Sonuçlar**

Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerinin; eleştirel düşünme becerileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin; okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet ilişkilerinin incelendiği araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Aktif öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.
2. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.
3. Aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Aktif öğrenmenin kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.
5. Okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
6. Aktif öğrenme gruplarında öğrencilerin, grubu yönetme / öğretmen rolü, b) grup çalışmasına katma / işe katma, c) soruları yanıtlama / açıklama, d) yanıtları sesli yazma, e) düzeltme, f) öğretmenden yardım isteme, g) görev paylaşımı, h) çalışmayı

bozma, ı) soruyu / işi açıklama, i) onaylama / dönüt, j) açıklayıcı sorular sorma, k) metni tekrar gözden geçirme, l) kızma / uyarma, m) soruları sesli okuma, n) tamamlama, o) görüş belirtme, p) soruyu / açıklamayı tekrar etme örüntülerini gösterdikleri saptanmıştır.

## **Tartışma**

1. Aktif öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bu sonuç, ülkemizde ve yurtdışında çeşitli düzeylerde ve çeşitli konu alanlarında yapılmış olan pek çok araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir (Açıkgöz, 2002; Sucuoğlu, 2003; Gökdağ, 2004; Ellez, 2004; Altınok, 2004; Kılıç, 2006; Tunçel, 2006; Yaltur, 2006; Tanel, 2006; Şengören, 2006; Durham, 2003; Struyven ve diğ., 2006; Robison, 2006; Gabriele, 2007; Casem, 2006).

Bu araştırma sonucunun, aktif öğrenmenin farklı düzeylerde, farklı konu alanlarında başarıyı artırdığını gösteren sonuçları desteklemesinin yanı sıra, aktif öğrenmenin okuduğunu anlama başarısını artırdığını ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, ülkemizde Şen (2003), Yaman (1999), Kılıç (2004), Demirel ve diğ. (2005), Gelen (2003), Yaman (2005), yurtdışında Labbo ve Teala, (1990), Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), Guthrie, (2006), Rojas-Drummond ve diğ. (1998), Fung ve diğ. (2003), Zipke (2007) tarafından yapılan araştırmalarda aktif öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Aktif öğrenme öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir. Çünkü okuduğunu anlama, gözlerin yazı satırlarında hareket etmesinden, sözcüklerin tanınmasından, tümcelerin okunmasından daha fazlasını kapsamaktadır. Okuma düşünmedir. Okuma, önemli düşüncelerin saptandığı, bu düşüncelerin karşılaştırıldığı, değerlendirildiği ve bu düşüncelerin ilişkilendirildiği aktif bir süreçtir (Hennings, 1999). Okuduğunu anlama, öğrencilerin

stratejiler kullanmalarını, güdülü olmalarını, kısacası özdüzenlemeli olmalarını gerektirmektedir. Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenmenin sorumluluğunu taşıdığı, bilişsel süreçleri etkin olarak işlettiği ve akranlarıyla etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Aktif öğrenme kapsamındaki öğretim teknikleri ve öğretimsel işler, öğrencilere etkili okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını ve bu stratejilerin öğrenciler tarafından öğrenilmesini, geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca aktif öğrenmenin koşulları olan özdüzenleme ve zorlayıcı işler, öğrencilerin pek çok alanda olumlu yönde gelişmelerini sağlamaktadır. Örneğin, Guthrie ve diğ. (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, zorlayıcı işlerin okumaya ilgiyi artırdığı, bunun da içsel güdüyü artırdığı saptanmıştır.

Aktif öğrenme gruplarında, öğrencilerin tümü derse katılmakta, akranlarıyla ve metinle etkileşim içinde olmaktadır. Aktif öğrenme gruplarında, okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilerin metinle ilgili birbirlerine açıklamalar yaptıkları, birbirlerinin eksiklerini tamamladıkları, hatalarını düzelttikleri, metindeki önemli noktaları buldukları, gerektiğinde metni tekrar gözden geçirdikleri, karşılıklı görüşlerini sundukları, birbirlerine sorular sordukları, yazarın görüşlerini tartıştıkları ve birbirlerini yapılan işe kattıkları gözlenmiştir. Syh-Jong (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ulaşılan sonuca göre işbirlikli gruplarda konuşma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin bilgilerini kendi kendilerine yapılandırmalarını teşvik etmektedir. Yazma, öğrencilerin daha açık ve daha yapılandırılmış olarak konuşmalarını sağlamaktadır. Konuşma ise öğrencilerin yazmalarında örtülü olanları açık hale getirmelerini sağlamaktadır. Aktif öğrenme gruplarındaki öğrenme sürecinin, temel dil becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin tümünü işe koşmayı gerektirmesi, öğrencilerin hem bu becerilerinin gelişmesini hem de bütün bu becerileri kullanarak bilgiyi daha iyi yapılandırmalarını sağlamaktadır. Ayrıca aktif öğrenme tutum ve güdü gibi diğer öğrenci özelliklerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bütün bunlar etkili öğrenmeyi sağlayan ve başarıyı artıran etkenlerdir.

Geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen derslerde ise öğrencilerin tümü derse katılamamakta, katılan öğrencilerle de verilen sorunun yanıtının aynen



metinden aktarılmasına neden olan etkinlikler yapılmaktadır. Öğrenme sürecinde oldukça önemli olan öğretmen öğrenci, öğrenci öğrenci etkileşimi çok az düzeyde gerçekleşmektedir. Yapılan işler genellikle, öğrencinin karmaşık zihinsel süreçleri işletmesini, düşünmesini, yorumlamasını, değerlendirmesini, tartışmasını gerektirmemektedir. Okuduğunu anlama etkinliklerinin rutin bir biçimde yapılması öğrencilerin sıkılmalarına ve bir süre sonra dersten kopmalarına neden olmaktadır. Öğrenme sürecine aktif katılımı ve bu sürecin sorumluluğunu taşımayı engelleyen bütün bu sayılan nedenlerden dolayı öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında da istenilen düzeye ulaşamamaktadır.

2. Aktif öğrenme, okuduğunu anlama başarısındaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırmaktadır.

Bu sonuç, aktif öğrenmenin farklı konu alanlarında öğrenci başarısındaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı sonucuyla tutarlılık gösterdiği gibi (Kılıç, 2006; Bülbül, 2007; Gök, 2006), aktif öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen Anılan (2004) ve Kılıç (2004) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçlar, aktif öğrenmenin hiçbir fark gözetmeksizin bütün öğrencilerin eşit katılımını sağladığını ve bundan dolayı öğrenme sürecinde yer alan bütün öğrencilerin eşit yarar elde ettiğini göstermektedir.

3. Aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, hem ülkemizde (Öner 1999; Özdemir, 2005; Yıldırım, 2005) hem de yurtdışında (Penningroth, 2007; Clayton, 2006; Studley, 2005; Byland, 2005; Ennis, 2007; Gokhale, 1995; Tiwari ve diğ. 2006; Gray, 2007) yapılmış olan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Açıköz'e (2002) göre öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenmeleri kendi başlarına gerçekleştirecek zihinsel beceri ve alışkanlıklara sahip olması aktif öğrenme modelinde özel bir önem taşımaktadır. Bunun bir nedeni aktif öğrenme uygulamalarının bu becerilere dayalı olması, diğer nedeni ise bu becerilerin aktif öğrenme yöntemleriyle kazandırılması ve geliştirilmesidir.

Özdüzenleme, aktif öğrenmenin hem koşulu hem de amaç ve ürünüdür. Özdüzenleme eleştirel düşünme açısından da önemli bir yere sahiptir. Çünkü eleştirel düşünme, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasını, düşünme süreçlerini düzenlemesini, değiştirmesini, geliştirmesini gerektirmektedir. Aktif öğrenmenin ve eleştirel düşünmenin bu önemli ortak özelliği özel bir çaba gerektirmeden birbirini desteklemektedir. Ayrıca eleştirel düşünme, anlamı çözme, anlamı açıklama, analiz, düşünceleri test etme, iddiaları tanımlama, iddiaları analiz etme, değerlendirme, kanıtı sorgulama, seçenekleri düşünme, sonuçları çıkarma, açıklama, gerekçeleri sunma, öz düzeltme, açığa çıkartıcı ve düşündürücü sorular sorma gibi becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler üst düzey bilişsel becerilerdir ve aktif öğrenmede önemli ve gerekli becerilerdir. Aktif öğrenmenin hem bu becerileri içinde barındıran hem de bu becerileri geliştiren özelliği eleştirel düşünme üzerinde etkili olmasını sağlamaktadır. Aktif öğrenmenin diğer bir koşulu olan zorlayıcı işler de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşullarından olan etkileşim, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişmelerini desteklemekte, onlara pek çok alanda yarar sağlamaktadır. Etkileşim, eleştirel düşünme açısından da çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü insanlar başkalarının düşünme biçimlerini, bakış açılarını etkileşim yoluyla anlayabilmekte, değerlendirebilmekte, karşılaştırabilmekte ve sonuçlara ulaşabilmektedir. Ayrıca eleştirel düşünmede gerekli olan açık fikirlilik, empati, hoşgörü gibi özellikler, ancak başkalarıyla etkileşimler sonucu kazanılabilecek özelliklerdir. Aktif öğrenme gruplarındaki etkileşimin eleştirel düşünmeye sağladığı diğer yarar ise model olmaya ve deneyimlerin analizine olanaklar sunmasıdır. Çünkü aktif öğrenme gruplarında öğrenciler sadece öğrenme içeriğini öğrenmemekte, aynı zamanda birbirlerinden stratejiler ve doğru düşünme yollarını da öğrenmektedirler.

Özellikle, yapılan açıklamaların, izlenen yolların, stratejilerin, soruların yer aldığı karşılıklı konuşmalar, öğrencilerin birbirlerinin düşünme süreçlerini açık hale getirmelerini sağlamaktadır.

Sınıflar toplumun küçük örneklemelerini oluşturmaktadır. Aktif öğrenme grupları da aynı zamanda birer küçük örneklemeldir. Aktif öğrenme grupları içinde yaşananlar gerçek yaşamda yaşananlarla benzerlikler gösterir. Bu da öğrencilerin bu deneyimleri analiz etmelerini, karşılaştırmalarını ve bu deneyimlerden öğrenmelerini sağlamaktadır. Bunlar eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde önem taşımaktadır.

Aktif öğrenme, özel bir programa, özel bir çabaya gereksinim duyulmaksızın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ülkemizde, Öner (1999), Özdemir (2005); yurtdışında Studley (2005), Tıwarı, Lai, So ve Yuen (2006), Gokhale (1995), Penningroth, Despain, Gray (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin özel bir program olmadan eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aktif öğrenmenin eleştirel düşünmenin gelişimine sağladığı katkıların çoğunu geleneksel öğretim yöntemleri sağlayamamaktadır.

4. Aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Aktif öğrenmenin kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bu sonuç, Hewlett (2005), Derelioğlu (2004), Derelioğlu (2005), Chen-Chen (2007), Gülveren (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla kız öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının erkek öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olması açısından tutarlılık göstermektedir. Ancak Mecit (2006), Reed (1998) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarsızlık göstermektedir. Çünkü bu araştırmaların sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Aktif öğrenme gruplarındaki konuşmaların analizinde kız öğrencilerin, (a) grubu yönetme / öğretmen rolü, (b) grup çalışmasına katma / işe katma, (c) soruları yanıtlama / açıklama, (d) açıklayıcı sorular sorma, (e) soruyu / açıklamayı tekrar etme etkileşim örüntülerini erkek öğrencilere göre daha sık gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca uygulama sırasında da aktif öğrenme gruplarının çoğunda kız öğrencilerin öğretmen rolünü daha fazla sergiledikleri gözlenmiştir. Bu çalışmada aktif öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisinin cinsiyete göre farklı etkiye sahip olmasının belirtilen nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5. Bu çalışmada, okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Genel olarak farklı konu alanlarında ve farklı düzeylerde eleştirel düşünme ile başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir (Gokhale, 1995; Akbıyık, 2002; Akınoğlu, 2001; Demir, 2006; Chen-Chen, 2007; Kökdemir, 2003; Ennis, 2007; Gülveren, 2007).

Bu sonuç, Ünal (2006), Çam (2006), Stambaugh (2007) tarafından yapılan okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çünkü bu çalışmalarda da okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme arasında olumlu bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Okuduğunu anlama düşünmeyi gerektiren aktif bir süreçtir. Okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında karşılıklı olarak birbirini geliştirici bir etkileşimin olduğu söylenebilir.

Aktif öğrenmenin hem okuduğunu anlama başarısı hem de eleştirel düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkisi, ikisi arasındaki olumlu ilişkiyi artırmaktadır.

6. Bu çalışmada aktif öğrenme gruplarındaki etkileşim incelenmiştir. Aktif öğrenme gruplarında öğrencilerin, grubu yönetme / öğretmen rolü, b) grup

çalışmasına katma / işe katma, c) soruları yanıtlama / açıklama, d) yanıtları sesli yazma, e) düzeltme, f) öğretmenden yardım isteme, g) görev paylaşımı, h) çalışmayı bozma, ı) soruyu / işi açıklama, i) onaylama / dönüt, j) açıklayıcı sorular sorma, k) metni tekrar gözden geçirme, l) kızma / uyarma, m) soruları sesli okuma, n) tamamlama, o) görüş belirtme, p) soruyu / açıklamayı tekrar etme örüntülerini gösterdikleri saptanmıştır.

Aktif öğrenme gruplarındaki bu etkileşim örüntüleri aynı zamanda öğrenme sürecinin dinamiklerini oluşturmaktadır. Grup çalışmaları sırasında, en sık öğretmen rolü, grup çalışmasına katma, soruları yanıtlama/açıklama, soruları sesli okuma ve tamamlama örüntülerinin gösterildiği saptanmıştır. Bu etkileşimler öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini ve başarılarını artırmalarını sağlamaktadır.

Dekker, Elshout-Mohr ve Wood (2006) tarafından yapılan bir araştırmada işbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin işbirliğini düzenlemeleri incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif rol aldıkları ve işbirlikli öğrenmelerini düzenlemede işbirliği yaptıkları saptanmıştır. Aktif öğrenme gruplarında öğrenciler öğrenme hedefine ulaşmak için karşılıklı etkileşimi düzenlemektedirler. Öğretmen rolünü üstlenme, grup çalışmasına katma örüntüleri öğrencilerin grup içinde aynı zamanda çalışmayı düzenlediklerini göstermektedir. Bu araştırmada her grupta bir öğrencinin öğretmen rolünü üstlendiği gözlemlenmiştir. Duran ve Monereo (2005) tarafından yapılan araştırmada, çalıştırıcıyı çeşitli şekillerde (açıklama, örneklendirme, bir problemi biçimlendirme, soru ve çalışmaya çağırma...) yapmaktadır. Çalıştırılan talebe yanıt vermekte ve çalıştırıcıya yanıtın doğruluğunu değerlendirerek dönüt sunmaktadır. Bu araştırmada da öğretmen rolündeki öğrencilerin aynı zamanda çalışmaya katmada ve soruları yanıtlama/açıklamada etkili oldukları görülmüştür.

Grup çalışmaları sırasında öğrenciler, verilen öğretimsel işle ilgili açıklama yapmaktadırlar, birbirlerinin eksiklerini tamamlamaktadırlar ve yanlışları düzeltmektedirler. Ayrıca konunun daha iyi anlaşılması için sorular sordukları görülmektedir. Karşılıklı açıklamalar, sorular, tamamlamalar, düzeltmeler ve

tekrarlar öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Özellikle başarı düzeyi düşük öğrenciler bu durumdan geleneksel öğretime göre daha çok yarar sağlamaktadırlar. Öğretmen ya da çalıştıran rolündeki başarılı öğrenciler de arkadaşlarına daha iyi anlatabilmek için kendi düşünme süreçlerini gözden geçirme olanağı bulmaktadırlar. Van Boxtel, sözel açıklamaların bilişsel işlemin işlenmesini ve böylece bilginin yansıtılmasını, farkındalığını, örgütlenmesini, farklılaştırılmasını, genişletilmesini sağladığını belirtmektedir (Akt., Veenman, 2005).

## Öneriler

Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerinin; eleştirel düşünme becerileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin; okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet ilişkilerinin incelendiği araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında program geliştirmeciler, öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmaktadır.

1. Okullarımızda Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan yeni programın yapılandırmacı yaklaşıma dayanmasına rağmen uygulamada bu programın gerektirdiği yöntem ve tekniklerin yer almadığı gözlenmektedir. Bu nedenle programda yer alan okuduğunu anlama amaçlarına ulaşılabilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Okuduğunu anlama başarısının diğer alanlardaki başarıyı etkilediği gerçeği okuduğunu anlamaya daha titizlikle yaklaşılmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal pek çok öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri araştırma bulgularınca kanıtlanan aktif öğrenmeye okuduğunu anlama uygulamalarında yer verilmelidir.

2. Okullarda aktif öğrenmenin yeterince ve doğru biçimde uygulanamamasının önemli bir nedeni, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve beceri yetersizliğidir. Öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamaları için gerekli olan bilgi ve beceriyi

kazanabilecekleri hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve bu programların etkililiğini artırmak için gerekli önlemler alınmalıdır.

3. Türkçe öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya gerekli önemi vermelerini sağlamak için okuduğunu anlama konusunda, okuduğunu anlama süreçleri, bu süreçlerde etkili olan etkenleri kapsayan ayrıntılı programlarla bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

4. Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ile benlik, yükleme, yaratıcılık, güdü, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri gibi öğrenci özellikleri ve cinsiyet ilişkileri araştırılmalıdır.

5. Aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri farklı konu alanlarında ve farklı düzeylerde araştırılmalıdır.

6. Ülkemizde eleştirel düşünmeye ilişkin alanyazın, eleştirel düşünme konusunda yapılan araştırma sayısının ne denli az olduğunu ve yapılan araştırmaların oldukça yakın bir tarihi kapsadığını göstermektedir. Bireysel ve toplumsal açıdan bu denli büyük bir öneme sahip olan eleştirel düşünme konusunda daha fazla araştırma yapılmalıdır.

7. Öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazanmalarını ve bu kazanımları uygulamalarına yansıtmasını sağlayan hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

8. Eleştirel düşünmenin farklı öğrenme ürünleriyle ilişkisinin araştırılması gerekmektedir.

9. Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin farklı yaklaşımların etkililiğini inceleyen ve bu yaklaşımların karşılaştırılmasını kapsayan araştırmalara yer verilmelidir.

10. Eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki ve bunların cinsiyetle ilişkisi araştırılmalıdır.

11. Aktif öğrenmenin farklı yöntem ve tekniklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

12. Aktif öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri, etkileşimin etkililiğini artıran etkenler araştırılmalıdır.

13. Öğrencilere etkili etkileşim becerilerini kazandırma programları ve bu programların etkililiği araştırılmalıdır.

14. Aktif öğrenme gruplarındaki etkileşim ile bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri arasındaki ilişkiler incelenmelidir.



## KAYNAKÇA

- Abrami, P. H., Chambers, C., Poulsen, Ch., De Simone, S. D., Howden, J. (1995). **Classroom Connections**. Kanada.
- Achmet, İ. K. (2005). **Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış doktora tezi: Ankara.
- Açıkgöz, K. (2006). “Aktif Öğrenme Uygulamaları”. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**. Sayı: 2, 21-25.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K., Sucuoğlu, K., H., Gökdağ, M. (1999). “Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri” **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. İzmir: Özel Sayı:1, 301-312.
- Adsit, K.(2007). “Teaching Critical Thinking Skills”.  
academic.udayton.edu/Legaled/CTSkills/
- Akbıyık, C. (2002). **Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Hacettepe Üniversitesi.
- Akça, G. (2004). “Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi” **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. Ankara.

- Akinoğlu, O. (2001). **Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi: Hacettepe Üniversitesi.
- Akpınar, Y. (2002).”Büyükşehir ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma ve okuduğunu anlama düzeyleri.” **Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri**, 2, 2, 327- 351.
- Aksoy, Ö. A. (2006). **Ana Yazım Kılavuzu.** Ankara: Epsilon.
- Akyol, H. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri,** Ankara, Kök Yayıncılık.
- Altınok, H. (2004). **İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum.** Yayımlanmamış doktora tezi: İzmir.
- Altunay, U. (2000). **Ön Örgütleyicilerin ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri.** Yayımlanmamış doktora tezi: İzmir
- Anderson, S. A. (2007). **The Effects of Music on the Reading Comprehension of Junior High School Students.** Yayımlanmamış doktora tezi: Walden University.
- Anılan, H. (2004). “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri” **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.** Ankara.
- Aslan, C. (2006). **Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisine Etkisi.** Yayımlanmamış doktora tezi: Ankara.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Hilgard, E. R. (1995). **Psikolojiye Giriş**, Çev. Atakay, K., Atakay, M., Yavuz, A., İstanbul, Sosyal Yayınları.
- Auster, E. R., Wylie, K. (2006). "Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach". **Journal of Management Education**, 30: 333.
- Aydede, N. M. (2006). **İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Adana.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M. (2005). "Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz" OECD PISA, Deutschland, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/CCCdt.pdf>, 09/2005.
- Bedir, H. (1998). **Türk öğrencilerin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi: Çukurova Üniversitesi.
- Belet, D. (2005). **Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi: Ankara.
- Berkeley, S. (2007). **Reading Comprehension Strategy Instruction and Attribution Retraining for Secondary Students with Disabilities**. Yayınlanmamış doktora tezi: George Mason University.
- Boekerts, M. (1997). "Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students" **Learning and Instruction**. 7. 2. 161-186.
- Borkowski, J. G., Thorpe, P. K. (1994). "Self-regulation and Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement", D. Schunk, B. J. Zimmerman (Der.).

**Self-regulation of Learning and Performance**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Botsas, G. Padeliadu, S. (2003). "Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Usa among Students with and without Reading Difficulties". **International Journal of Educational Research**. 39, 477-495.

Brown, R., Pressley, M. (1994). "Self-regulated Reading and Getting Meaning From Text: The Transactional Strategies Instruction Model and Its Ongoing Validation", D. Schunk, B. J. Zimmerman (Der.). **Self-regulation of Learning and Performance**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brown, S. C.(2002). Developing Self Regulated Learning Strategy Use with Urban Middle Physical Education Students. Doktora tezi. The Ohio State University.

Bülbül, Y. (2007). **Çanakkale Ortaöğretim Çevre ve İnsan Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Çevreye Yönelik Tutumlara ve Erişiye Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Çanakkale.

Byland, H. (2005). **Fostering Critical Thinking Skills Through Peer Respons and Self assessment**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Alabama.

Byland, H. (2005). **Fostering critical thinking skills through peer response, self assessment**. Yüksek Lisans Tezi, Alabama.

Casem, M. L. (2006). "Active Learning Is Not Enough". **Journal of College Science Teaching**.

Catrambone, R., Yuasa, M. (2006). "Acquisition of Procedures: The Effects of Example Elaborations and Active Learning Exercises". **Learning and Instruction**. 16, 2, 139- 153.

- Chen-Chen, L. (2007). **Connecting the dots between critical thinking skills and dispositions for middle school students**. Yayınlanmamış doktora tezi: Michigan.
- Clayton, L. H. (2006). "Concept Mapping: An Effective, Active Teaching Learning Method". **Nursing Education Perspectives**, 27, 4.
- Coles, M. J., Robinson, W. D. (1991). "Teaching Thinking: What Is It? Is It Possible", Coles, M. J., Robinson, W. D. (Ed.). **Teaching Thinking**. London: Bristol Classical Press.
- Connerly, D. (2006). **Teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Graceland University
- Cotton, K. (1991). "Teaching Thinking Skills" **School Improvement Research Series**.
- Çalışkan, F. (2005). **İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tez.
- Çam, B. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Eskişehir.
- Çelenk, S. (2003). "Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24: 33-39
- Çelenk, S., Çalışkan, M. (2004). "Bazı sosyo- ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi." **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 29, 309, 24-33.

- Çizmeçi, N. (2006). **Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi, Derse Yönelik Görüşleri ve Tutumları Üzerindeki Etkileri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: İzmir.
- De Bono, E. (2006). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.** (Çev. Ercan Tuzcular) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dekker, R. Elshout, M., Wood, M. T. (2006). How Children Regulate Own Collaborative Learning. **Educational Studies in Mathematics**, v62 n1 p57-79.
- Demir, K. (2006). **İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** Yayınlanmamış doktora tezi: Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). **Türkçe Öğretimi.** Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Derelioğlu, 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.**
- Doğan, B. (2002). “Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması.” **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 1, 97- 107.
- Duran, D., Monereo, C. (2005). “Styles and Sequences of Cooperative Interaction in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring”. **Learning and Instruction**, 15, 3, 179-199.
- Ellez, A. M. (2004). **Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri.** Yayınlanmamış doktora tezi: İzmir.

- Ennis, R. H., Weir, E. (1985). *The Ennis – Weir Critical Thinking Essay Test*, Midwest Publications.
- Ennis, T. R. (2007). **Assessing and enhancing critical thinking skills: Enhanced peer review (EPR) with the CAT instrument**. Doktora tezi. Tennessee Teknoloji Üniversitesi.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C.,A. (2000). “The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill” **Informal Logic**. Vol. 20, 1, 61-68.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C.,A. (2000). “The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill” **Informal Logic**. Vol. 20, 1, 61-68.
- Facione, P. A., Giancarlo, C.,A. (1995). “The Disposition Toward Critical Thinking” **Journal of General Education**. Vol. 44, 1. 1-25.
- Facione, P. A., Giancarlo, C.,A. (1995). “The Disposition Toward Critical Thinking” **Journal of General Education**. Vol. 44, 1. 1-25.
- Fink, D. L. (1999). “Active Learning”, <http://honolulu.hawaii.edu/intranet>.
- Finlay, S. J., Faulkner, G. (2005). “Reading Groups and Peer Learning”. **Active Learning in Higher Education**, 22, 1, 195-216.
- Fisher, A. (2001). **Critical Thinking an Introduction**. Cambridge University Press.
- Frijters, S., ten Dam, G., Rijlaarsdam, G. (2006). “Effects of Dialogic Learning on Value-Loaded Critical Thinking”. **Learning and Instruction**. Corrected Prof, accepted: 27.11.2006.

- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., Moore, D. W. (2003). "L1 Assisted Reciprocal Teaching to Improve ESL Students' Comprehension of English Expository Text". **Learning and Instruction**, 13, 1, 1-31.
- Gabriele, A. J. (2007). "The Influence of Achievement Goals on The Constructive Activity of Low Achievers during Collaborative Problem Solving". **British Journal of Educational Psychology**, 77, 121-141.
- Geçtan, E. (1993). **Psikoanaliz ve Sonrası**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1993). **Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gök, T. (2006). **Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü ve Tutumu Üzerindeki Etkileri**. Yayımlanmamış doktora tezi: İzmir.
- Gökçe, E. (2004). "Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi" **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. Ankara.
- Gökdağ, M. (2004). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri**. Yayımlanmamış doktora tezi: İzmir.
- Gruwel, S. B., Aarnoutse, C. A. J. (1998). "Improving Text Comprehension Strategies in Reading and Listening Settings". **Learning and Instruction**, 8, 1, 63-81.
- Guffey, B.B. (2007). **The Effects of Explicit Instruction in Reading and Learning Strategies for Expository Text Instruction**. Yayımlanmamış doktora tezi: Union University.



- Guiller, J., Durndell, A., Ross, A. (2007). "Peer Interaction and Critical Thinking: Face-to-Face or Online Discussion?". **Learning and Instruction**, Article in press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perenevich, K. C., Taboada, A., Barbosa, P. (2006). "Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension". **The Journal of Educational Research**, 99, 4.
- Gül, D. E., Bal, S. (2004). "Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi." **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, 1, 10-11, 6-22.
- Gülveren, H. (2007). **Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen düşünme faktörleri**. Yayınlanmamış doktora tezi: İzmir.
- Hagelskamp, J. S. P. (2000). **The effect of teaching critical thinking by infusion on the moral judgment and critical thinking of secondary school students**. Yayınlanmamış doktora tez: California.
- Haller, C. R., Gallagher, V. J., Weldon, T. L., Felder, R. M. (2000). "Dynamics of Peer Education in Cooperative Learning Workgroups".
- Hennings, D. G. (1999) **Reading with Meaning**. Prentice Hall. New Jersey.
- Hernandez, S. A. (2002). "Team Learning in a Marketing Course: Cooperative Structures That Facilitate Active Learning and Higher Level Thinking". **Journal of Marketing Education**, 24, 73.

- Hewlett, A. K. (2005). **Constructive thinking from theory to practice: an exploratory study**. Doktora Tezi, Manitoba.
- Howell, C. L. (2006). "Student Perceptions of Learner Centered Education". **The Northern Rocky Mountain Educational Research Association**.
- Hutton, L. A. (2002). **The Impact of Reading Strategy Instruction on Struggling English Language Learning** . Doktora tezi. University of California.
- Iyamu, E. O. S., Ukadike, J. O., (2007). "Learning among Undergraduate Students in Selected Nigerian Universities". **International Journal of Information and Communication Technology Education**, 3, 4, 8-13.
- İpşiroğlu, Z. (2002). **Düşünme Korkusu**. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- İsrael, E. (2007). **Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik**. Yayımlanmamış doktora tezi: İzmir.
- Jakubowski, T. G. (2002). **Social- Cognitive Factors Associated With the Academic Self-Regulation of Undergraduate College Students in a Learning and Study Strategies Course**. Doktora tezi. University of Southern California.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). **Learning Together and Alone**. Massachusetts: Allyn and Bacon a Viacom Company.
- Joung, S. (2003). **The Effects of High- Structure Cooperative Versus Low-Structure Collaborative Design on Online Debate in Terms of Decision Making, Critical Thinking and Interaction Pattern**.
- Kaldan, E. S. (2007). **Gaziantep İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi: Gaziantep.

- Karatay, H. (2007). **İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması**. Yayınlanmamış doktora tezi: Ankara.
- Kavcar, H, Oğuzkan, F., Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi**. Ankara, Engin Yayınevi.
- Kılıç, G. A. (2004). **İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum**. Yayınlanmamış doktora tezi: İzmir.
- Kılıç, Ö. (2006). **Aktif Öğrenmenin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: İzmir.
- Kıncal, R. Y., Şahin, Ç. (2004). “Öğretim elemanlarının eleştirel bakış açısına sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi” **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. Ankara.
- Kirby, G. R. (2002). **Thinking**. Prentice Hall. New Jersey.
- Kökdemir, D. (2003). **Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Kumlainen, K., Mutanen, M. (1999). “The Situated Dynamics of Peer Group Interaction: An Introduction to an Analytic Framework”. **Learning and Instruction**, 9, 5, 449- 473.
- Kumpulainen, K., Kaartinen, S. (2003). “The Interpersonal Dynamics of Collaborative reasoning in Peer Interactive Dyads”. **The Journal of Experimental Education**, 71, 4, 333-370.

- Kuzgun, Y. (2001). “Eğitimde Kendini Gerçekleştirme”, Şimşek, A. **Sınıfta Demokrasi**, Ankara, Eğitim Sen Yayınları
- Kuzu, S., T. (2004). “Etkileşimsel Model’ e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi.” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37, 1, 55-77.
- Mason, L. H. (2004). “Explicit Self Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension among Struggling Readers”. **Journal of Educational Psychology**, 96, 2, 283-296.
- McKinney, K. (2007). Active Learning. <http://www.cat.ilstu.edu/additional/tips/mew>
- Mecit, Ö. (2006). **7E öğrenme evresi modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği gelişimine etkisi**. Yayımlanmamış doktora tezi: Ankara.
- Michael, J. (2007). “Faculty Perceptions about Barriers to Active Learning”. **College Teaching**, 55, 2.
- Newman, R. S. (1994). “Academic Help Seeking: A Strategy of Self-Regulated Learning” , D. Schunk, B. J. Zimmerman (Der.). **Self-regulation of Learning and Performance**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Niemi, H. (2002). “Active Learning a Cultural Change Needed in Teacher Education and Schools”. **Teaching and Teacher Education**, 18, 7, 763-780.
- Nisbet, J. (1991). “Projects, Theories and Methods: The International Scene”, Coles, M. J., Robinson, W. D. (Ed.). **Teaching Thinking**. London: Bristol Classical Press.
- Nist, S. L., Holschuh, J. (2000). **Active Learning Strategies for College Success**, Allyn and Bacon.

Nosich, G. M. (2001). **Learning to Things Through**. Prentice Hall. New Jersey.

Ocasio, T. L. (2006). **A Comparison of Two Instructional Programs to Develop Strategies to Improve Reading Comprehension**. Yayınlanmamış doktora tezi: Widener University.

Oruçoğlu, Y. (2004). **İlköğretim II. Kademedede Eylemlerin Öğretilmesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: İzmir.

Öztürk, M., O. (1994). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları**. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Paquette, K. R., Fello, S. E., Jalongo, M. R. (2007). “ The Talking Drawings Strategy: Using Children’s Illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text”. **Early Childhood Education Journal**.

Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. **Reading Research Quarterly**, 40, 2, 184-202.

Parker, M., Hurry, J. (2007). “Teachers’ Use of Questioning and Modelling Comprehension Skills in Primary Classrooms”. **Educational Review**, 59, 3, 299-314.

Paul, R. W. (1995). **Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World**. Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. W., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., Kreklau, H. (1989). **Critical Thinking Handbook: 6th- 9th Grades**. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.

Paul, R. W., Elder, L. (2001). **Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life**. Prentice Hall.

Payne, B. K., Monk-Turner, E., Smith, D., Sumter, M. ( ). “Improving Group Work: Voices of Studentts. **Education**, 126,3.

Penningroth, s. L., Despain, L. H., Gray, M. J. (2007). “Topical Articles: A Course Designed to Improve Psychological Critical Thinking”. **Teaching of Psychology**, 34, 3, 153.

Perels, F., Grtler, T., Schmitz, B. (2005). “Training of self-regulatory and problem-solving.” **Learning and Instruction**. 15. 2. 123-139.

Pilten, G. (2007). **Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi: Ankara.

Pressley, M. (2000). “Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon”. Mosenthal, K., Pearson, Barr. **Handbook of Reading Research**

RAND, (2002). “Reading for Understanding toward an R and D Program in reading Comprehension”. **RAND Education**.

Reed, J. H. (1998). **Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions and history content in a community college history course**. Yayınlanmamış doktora tezi: Florida.

Robinson, T. Y. (2005). **A Study of the Effectiveness of Environmental Education Curricula in Promoting Middle School Students’ Critical Thinking Skills**. Yayınlanmamış doktora: Southern Illinois.

- Robinson, T. Y. (2005). **A study of the effectiveness of environmental education curricula in promoting middle school students' critical thinking skills.** Doktora Tezi, Southern Illinois University Carbondale.
- Robison, D. F. (2006). **Active Learning in a Large Enrollment Introductory Biology Class: Problem Solving, Formative Feedback and Teaching as Learning.** Yayınlanmamış doktora tezi: Brigham.
- Rudd, R. (2006). "Can We Really Teach Students to Think Critically?" **The Agriculture Education Magazine.** May/June, 78, 6.
- Schreiber, F. J. (2003). **Exploring Metacognition and Self-Regulation In An Enrichment Reading Program.** Doktora tezi. The University of Connecticut.
- Schroeder, M. B. (2006). **Improving College Students Ability to Think Critically.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Kansas.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on Self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction.* Volume 15, Issue 2.
- Shermis, S. S. (1992). **Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively.** Indiana: Edinfo Press.
- Shy- Jong, J. (2007). "A Study of Students' Construction of Science Knowledge: Talk and Writing in a Collaborative Group". **Educational Research,** 49, 1, 65-81.
- Staarman, J. K., Krol, K., van der Meijden, H. (2001). "Peer Interaction in Three Collaborative Learning Settings". Paper presented at the EARLI-conference.
- Stambaugh, T. (2007). **Effects of the Jacob's Ladder Reading Comprehension Program on reading comprehension and critical thinking skills of third,**

**fourth, and fifth grade students in rural title I schools.** Yayınlanmamış doktora tezi, Virginia.

Stern, D., Huber, G. (1997). **Active Learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries.** Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.

Struyven, K., Dochg, F., Janssens, S. G. (2006). “On The Dynamics of Students’ Approaches to Learning: The Effects of The Teaching Learning Environment”. **Learning and Instruction**, 16, 279-294.

Studley, H. L. (2005). **The effects of concept mapping on critical thinking skills of baccalaureate nursing students.** Yüksek Lisans Tezi, Southern Connecticut State University.

Sucuoğlu, H. (2003). **İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri.** Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Swiger, W. S. (2005). **Correlation between critical thinking skills and decision making skills in athletic training and the examination of critical thinking differences across the curriculum.** Doktora Tezi, Morgantown.

Şahinel, S. (2002). **Eleştirel Düşünme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şahinel, S. (2005). “Eleştirel Düşünme”. Demirel, Ö. (Ed.) **Eğitimde Yeni Yönelimler.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şengören, S. K. ( 2006). **Optik Dersi Işıқта Girişim ve Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi: İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Arştırılması.** Yayınlanmamış doktora tezi: İzmir.



- Tanel, Z. (2006). **Manyetizma Konularının Lisans Düzeyindeki Öğretiminde Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış doktora tezi: İzmir.
- TDK (2007). **Bilim ve Sanat Ana Terimleri Sözlüğü**. <http://tdkterim.gov.tr>
- Ten Dam, G., Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. **Learning and Instruction**, 14, 4, 359-379.
- Termbank, (2007). **Psikoloji Sözlüğü**. [www.termbank.net/psychology/](http://www.termbank.net/psychology/).
- Tıwarı, A., Lai, P., So, M., Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. **Medical Education**, 40: 547-554.
- Tichy-Reese, M. L. (2006). **Constructive controversy: A long overlooked path to moral development**. Yayınlanmamış doktora tezi, Minnesota.
- Topping, K. J., Samuels, J., Paul, T. (2007). Does Practice Make Perfect? Independent Reading Quantity, Quality and Student Achievement. **Learning and Instruction**, 17, 3, 253-264.
- Tunçel, Z. (2006). **İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı, Bilişsel Süreçler ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış doktora tezi: İzmir.
- Ün, K. (1987). "Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?". **Abece**, 15, 11-14.
- Ünal, E. (2006). **Eskişehir İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Eskişehir.

- Üzümcü, N. O. (2006). **İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemiyle Kazandırılması**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Ankara.
- Van Keer, H. (2004). "Fostering Reading Comprehension in Fifth Grade by Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring". **British Journal of Educational Psychology**, 74, 37-70.
- Vasniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., Papademetriou, E. (2001). "Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science". **Learning and Instruction**, 11, 4-5, 381-419.
- Veenman, S., Denesen, E., van der Akker, A., van der Rijt, J. (2005). "Effects of a Cooperative Learning Program on The Elaborations of Students during Help Seeking and Help Giving". **American Educational Research Journal**, 42, 1, 115-151.
- Verba, M. (1998). "Tutoring Interactions between Young Children: How Symetry Can Modify Asymetrical Interactions". **International Journal of Behavioral Development**, 22, 1, 195-216.
- Webb, N. M., Mastergeorge, A. (2003). "Promoting Effective Helping Behavior in Peer Directed Groups" **International Journal of Educational Research**. 39, 1-2, 73-97.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. (1997). "Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading". **Journal of Educational Psychology**, 89, 3, 420-432.
- Wilkinson, Ian A. G. (2003). "Introduction:Peer Influences On Learning: Where Are They?" **International Journal of Educational Research**. 37, 5, 395-401

Woolfolk, A. (2004). **Educational Psychology**. Boston: Allyn and Bacon.

Yaman, B. (1999). **Birleştirilmiş okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi:Adana

Yaman, B. (2007). “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi”. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14, 12.

Yang, Y. (2006). “Reading Strategies or Comprehension Monitoring Strategies”. **Reading Psychology**, 27:313-343.

Yıldırım, Ç. A. (2005). **Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Zonguldak.

Yıldız, V. (1998). **İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri**. Yayınlanmamış doktora tezi: İzmir.

Yun Dai, D., Wang, X. (2007). “The Role of Need for Cognition and Reader Beliefs in Text Comprehension and Interest Development”. **Contemporary Educational Psychology**, 32, 3, 332-347.

Zimmerman, B. J. (1994). “Dimensions of Academic Self-regulation: A Conceptual Framework for Education”, D. Schunk, B. J. Zimmerman (Der.). **Self-regulation of Learning and Performance**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). **Handbook of Academic Learning Construction of Knowledge**. Academic Pres.

Zipke, M. (2007). **Metalinguistic Instruction Improves Third Graders' Reading Comprehension**. Yayımlanmamış doktora tezi: New York.

**EK 1**  
**ÇOKTAN SEÇMELİ OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ ÖRNEK MADDELER**

1. Özgür insan kitapların ürünüdür. İnsanlar kitapları nasıl yaratıyorlarsa, kitaplar da insanları öyle yaratır. Onun içindir ki özgürlükten korkanlar, kitaplardan da korkarlar. Beğenmedikleri, kişisel nedenlerle hoşlanmadıkları düşünceleri ortadan kaldırmaya çalışırlar.

**Aşağıdakilerden hangisi bu paragrafın son cümlesi olabilir.**

- A) Bu nedenle düşünce daha hızlı gelişmiştir.
- B) Ama bilmezler ki kitaplara düşmanlık, insanlara düşmanlıktır.
- C) Çünkü insanlar hoşlanmadıkları şeylere ilgi duymazlar.
- D) Böylesinin okumadıkları kitap, bilmedikleri düşünce sistemi yoktur.

2. İnsan, kendisi için ne düşünüyorsa, başkaları için de onu düşünür. İnsan, kendisi için ne duyuyorsa, başkaları için de onu duyar. İnsanın başkalarıyla ilgili bütün davranışlarında, kendisi hakkındaki düşünceleri ve duyguları rol oynar.

**Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi nedir?**

- A) Kendisini seven insan başkalarını da sever.
- B) İnsanlar birbirlerini sevmeli.
- C) İnsanın başkalarına yaptığı her davranış kendisine geri döner.
- D) Başkalarına yapılan davranışlarda duygu ve düşünceler önemlidir.

3. Saatlerin bir gün ortadan kaldırıldığını düşünün. Bizler için yaşam ne kadar güçleşir değil mi? Ama bazı Eskimo kabileleri saat kullanmadıkları gibi, dillerinde “zaman” sözcüğü bile yoktur. Bizler fok balığını tek bir adla biliriz; Eskimolarda ise fok balığı, cinsine, yaşına göre bir dizi adla anılır. Bizler hava açık veya bulutlu deyip geçerken güney denizlerinde yaşayan Maoriler tam on çeşit bulut tipini ayırt edebilir.

**Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Eskimolarda balıkçılığın çok ileri düzeyde olduğu görülür.
- B) Saat, zaman bildirmesi ile insanlar için önemli bir araçtır.
- C) Maoriler, Eskimolara göre denizcilikte daha çok gelişmişlerdir.
- D) Her toplumun ihtiyaç ve kavramları yaşamına göre değişiklik gösterir.

4. Plan yapmadım. Kafamda birtakım şeyler vardı. Bir kurgu, bir çatı oluşturmam. O yıllarda kesilmiş, saklanmış sarı gazete sayfaları ve aklıma geldikçe yazılmış cümlelerin yazıldığı notları bir zarfta biriktirdim. Sadece olayları kafamda şekillendirdim. Ve romanım oluştu.

**Bu paragraf aşağıdaki soruların hangisine verilmiş cevap olabilir?**

- A) Bu romanı nasıl yazdınız?
- B) Bu romanın modern roman özelliği taşıdığı söylenebilir mi?
- C) Romanı yazarken etkilendiğiniz olaylar oldu mu?
- D) Romanı yazmanızda belirleyici olan kişiler var mı?

EN 4

## ENNIS-WEIR ELEŞTİREL DÜŞÜNME KOMPOZİSYON TESTİ

Ad- Soyad:

Not:

Puanlayan:

## ENNIS-WEIR İÇİN ÖLÇÜT VE PUANLAMA FORMU

Robert H. Ennis ve Eric Weir

## Verilen Kredi

(9 dışında her satır için maksimum 3 puan)

**Bu kriterlerin yorumlanması ve değerlendirilmesi için kılavuza bakınız.**

1. Kıyaslanmanın yanlış kullanımını belirleme ve/veya anlam kaymasını belirleme ve/veya tanımın yanlış yapıldığını savunma.
2. Konu dışılığı belirleme.
3. 3. paragrafın doğru olduğunu belirleme. (Kalabalık caddeler kısıtlamasından burada puan kırılmadığını gözardı ederek.) (A)
4. Döngüselleği belirleme ve/veya hiçbir nedenin öne sürülmediğini belirleme. ("tercih edilmeyen"ın "tercih edilmez" olarak yorumlanması için krediden 1 puan çıkar)
5. Kazaları önlemenin başka yolları olabileceğini belirleme ve/veya başka yolların daha tercih edilir olabileceğini belirleme ve/veya bu saatlerde fazla trafik olmayabileceğini belirleme ve/veya diğer kaza türlerinin etkilenmediğini belirleme ve/veya bu tür kazaların olduğuna dair delil sunulmamasını belirleme. (Diğer olasılıklar)
6. Kontrol eksikliğini ve/veya yetersiz örnekleme ve/veya "tek bir durum" ve/veya post hoc yanlış fikri belirleme. (Diğer muhtemel açıklamalar)
7. Haklı çıkan iddiayı tanımlama, belirleme ve/veya bir kelimenin deneysel iddia için kullanışsız hale getirildiğini belirleme ve/veya doğru olmayan bir tanımın yapıldığını savunma.
8. Sekizinci paragrafın doğru olduğunu belirleme. (Kalabalık caddeler kısıtlamasından puan kırılmadığını gözardı ederek)(A C)
9. Genel teze karşı çıkmak için 1 puan; mantıklı bir şekilde diğer paragraflara verilen karışıklıkları gözden geçirmek ya da özetlemek için 1 puan; kalabalık caddelerle ilgili nedenleri bütün caddelere genelleme hatasını belirlemek için 2 puan (A); Raywift' in duygusal bir dil kullanarak insanları etkilemeye çalıştığını belirlemek için 1 puan. Muhtemel toplam puan: 5

İlk sekiz paragraf için -1, 0, 1, 2 ve 3 puanları verilecektir.

- 1 yanlış yargılıyor (iyi veya kötü)
- 1 savunurken kötü iddialar veriyor
- 0 cevap vermiyor (D)
- +1 doğru yargılıyor (iyi veya kötü) fakat savunmuyor (C)
- +2 yeteri kadar olmasa da savunuyor
- +3 yeterli şekilde savunuyor

9.paragraf için -1' den 5' e kadar puan verilir.

A 3. ve 8. paragraflardaki kalabalık caddeler kısıtlamasını fark etmemesi nedeniyle not kırmayın. Bir yerde fark edilmemiş dahi olsa 9. paragrafa ayrılan 2 puanı vermeyin. 3. ve 8. paragrafta kısıtlama fark edilmişse, puan 9. paragrafta verilmelidir.

B Bu kriterler yol göstericidir. Puanlama yapan kişi puan verirken, kesin belirtilmemiş hatalardan puan kırarken ve kesin belirtilmemiş görüşlere puan verirken yargılardan birini kullanmalıdır.

C Bazı durumlarda bir yönüyle eleştirilen bir şey teste katılan tarafından başka yönüyle eleştirilebilir. Bazen o kadar iyi eleştirilebilir ki artı puan (bazen +3) verilebilir. Puanlama yapan kişi yargı kullanmalıdır. Örneğin sekizinci paragrafa karşı iyi bir tez geliştirebilir.

D Sınava giren kişi bir cevap veriyor fakat paragrafın tezi hakkında iyi ya da kötü olarak bir yargıda bulunulmuyorsa ve sebep sunulmuyorsa "cevapsız" kabul edin.

**EK 3****DENEY GRUBUNA AİT GÜNLÜK PLAN**

Türkçe Okuduğunu Anlama Dersinde Aktif Öğrenme Uygulaması

**Tarih:** 18.04.2007

**Öğretmenin Adı:** Canan Koç

**Dersin Adı:** Türkçe

**Sınıf:** 8. Sınıf

**Konu:** Okuduğunu Anlama

**Süre:** 40dk + 40dk

**Hedef:** Okuduğu metni anlama ve çözümleme.

**Kazanımlar:**

- 1.Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma
- 2.Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma.
- 3.Okuduğu metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar verme
- 4.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma
- 5.Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma

**Yöntem:** Birlikte Öğrenme (Anahtar Düşünceleri Bulma, Sonuç Çıkarma)

**Öğretim Materyalleri:** Türkçe Ders Kitabı, “Adamlığın Okulu Nerede”, Metin Çözümleme Formu

**Öğretimsel İşlem Basamakları:**

1. 4'er kişilik gruplar oluşturulur ve grup üyelerine yazıcı, sözcü, denetleyici ve gözlemci rolleri verilir; roller açıklanır.
2. Akademik işler ve bu işlerin nasıl yapılacağı açıklanır, sırasıyla tahtaya yazılır ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek amacıyla sorular sorulur.
3. Her gruba metin çözümleme formu dağıtılır.
4. Metin bireysel olarak okunur.
5. Metnin iyice anlaşılması için metinle ilgili sorular grupça tartışılır ve yanıtlanır.
6. Gruplar metin çözümleme formunu grupça tartışarak doldururlar.
7. Metne göre “adam olan” kişilerin özelliklerini listelerler, listelerine kendi görüşlerini eklerler.



8. Metnin ana düşüncesini ve metinden çıkardıkları sonuçları yazarlar.
9. Gruplar çalışmalarını sınıfa sunarlar.
10. Metin çözümleme formuna yazılanlar, metnin ana düşüncesi ve metinden çıkarılan sonuç sınıfça tartışılır.

**Değerlendirme:** Öğretmen ve öğrenciler grup çalışmasını değerlendirirler. Grup ürünleri toplanır, öğretmen tarafından değerlendirilir. Grup üyeleri grup çalışmasındaki katkılarını değerlendirirler.

## EK 4

### DENEY GRUBUNA AİT GÜNLÜK PLAN

Türkçe Okuduğunu Anlama Dersinde Aktif Öğrenme Uygulaması

**Tarih:** 09.05.2007

**Öğretmenin Adı:** Canan Koç

**Dersin Adı:** Türkçe

**Sınıf:** 8. Sınıf

**Konu:** Okuduğunu Anlama

**Süre:** 40dk + 40dk

**Hedef:** Okuduğu metni anlama ve çözümleme.

**Kazanımlar:**

- 1.Okuduğu bir metni kendi tümceleriyle özetleme.
- 2.Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma.
- 3.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma
- 4.Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma
- 5.Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirler.
- 6.Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme.

**Yöntem:** Birlikte Öğrenme (Özetleme, Problem Çözme, Tavsiyede Bulunma)

**Öğretim Materyalleri:** Türkçe Ders Kitabı, “Alışkanlık” başlıklı metin

**Öğretimsel İşlem Basamakları:**

1. 4'er kişilik gruplar oluşturulur ve grup üyelerine yazıcı, sözcü, denetleyici ve gözlemci rolleri verilir; roller açıklanır.
2. Akademik işler ve bu işlerin nasıl yapılacağı açıklanır, sırasıyla tahtaya yazılır ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek amacıyla sorular sorulur.
3. Metin bireysel olarak okunur ve metin üzerinde düşünülür.
4. Metnin paragraflarının özetlenmesi, metinle ilgili soruların yanıtlanması, metnin ana düşüncesinin bulunması, metinde tartışılan sorunun saptanması ve bu soruna farklı çözümler üretilmesi, metindeki sorunu yaşayan birine tavsiyede bulunulması işleri grupça yapılır.
5. Öğretmen çalışmalar sırasında grupları dolaşarak gerekli desteği sağlar.
6. Gruplar tarafından yapılan her çalışma sınıfa sunulur, sınıfça tartışılır.

**Değerlendirme:**

Gözlemcilerin grup çalışmaları sırasında grup üyelerinin çalışmalara katılımı ve katkıları ile ilgili gözlemleri alınır. Yapılan çalışmaların verimi öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir. Öğretmen grup ürünlerini toplar ve değerlendirir.

**EK 5****KONTROL GRUBUNA AİT GÜNLÜK PLAN****Tarih:** 18.04.2007**Öğretmenin Adı:** Canan Koç**Dersin Adı:** Türkçe**Sınıf:** 8. Sınıf**Konu:** Okuduğunu Anlama**Süre:** 40dk + 40dk**Hedef:** Okuduğu metni anlama ve çözümleme.**Kazanımlar:**

- 1.Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma
- 2.Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma.
- 3.Okuduğu metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar verme
- 4.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma
- 5.Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma

**Yöntem:** Okuma, soru- cevap, bireysel çalışma**Öğretim Materyalleri:** Türkçe Ders Kitabı, “Adamlığın Okulu Nerede” başlıklı metin**Öğretimsel İşlem Basamakları:**

1. Metin öğrenciler tarafından sessiz okunur.
2. Metni birkaç öğrenci sesli okur.
3. Okunan metin birkaç öğrenci tarafından anlatılır.
4. Öğrenciler bireysel olarak metinde yer alan anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışırlar.
5. Okunan metinle ilgili ders kitabında yer alan sorular öğrenciler tarafından bireysel olarak yanıtlanır.
6. Yanıtlar sınıfa sunulur.
7. Metinle ilgili öğretmen tarafından sorular sorularak metnin kavranması sağlanır.

## EK 6

## Türkçe Okuduğunu Anlama Dersi Deney Grubu Çalışma Planı

Tarih	Kazanımlar	Okuma Metni ve Materyaller	Teknikler ve Öğretimsel İşler
07. 03. 2007	1.Okuduğu bir şiirin ana düşüncesini bulma. 2.Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirleme. 3.Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma. 4.Okuduğu metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar verme.	Türkçe Ders Kitabı, “Tarlam” başlıklı şiir, grup kağıtları	Birlikte Öğrenme (Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Sonuç Çıkarma, Slogan Bulma)
14. 03. 2007	1.Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme. 2. Okuduğu bir metni kendi tümceleriyle özetleme. 3. Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümlenme. 4.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma. 5.Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma	Türkçe Ders Kitabı, “Gele Gele Geldik” başlıklı metin	Tereyağ-Ekmek, (Neden-Sonuç İlişkilerini Bulma, Tavsiyede Bulunma )
21.03.2007	1.Okuduğu bir metni kendi tümceleriyle özetleme. 2.Okuduğu metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar verme. 3.Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümlenme. 4.Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme. 5.Okuduğu metne uygun karikatür, resim, şekil, şema oluşturma.	Türkçe Ders Kitabı, “Uzun Kavak” başlıklı metin	Birlikte Öğrenme, (Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Empati Kurma, Resimleme)
28.03.2007	1.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma 2.Okuduğu bir metne uygun başlık bulma. 3.Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirler. 4.Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma	Türkçe Ders Kitabı, “Övülmek” başlıklı metin	Birlikte Öğrenme (Konunun Ana Hatlarını Çıkarma, Başlık Bulma, Sonuç Çıkarma)

04.04.2007	<p>1. Metindeki ipuçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin etme.</p> <p>2. Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma</p> <p>3. Okuduğu bir metni kendi tümceleriyle özetleme.</p> <p>4. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma</p> <p>5. Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma</p> <p>6. Okuduğu metinde verilen durumları karşılaştırma.</p>	Türkçe Ders Kitabı, “Hayatta Başarının Yolları”	Birlikte Öğrenme (Anahtar Düşünceleri Bulma, Karşılaştırma ve Slogan Bulma)
11.04.2007	<p>1. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışır ve yorumlar.</p> <p>2. Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümler.</p> <p>3. Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma</p> <p>4. Okuduğu bir metindeki olayları oluş sırasına göre sıralama.</p> <p>5. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme.</p>	Türkçe Ders Kitabı, “Otobüs Şoförü”, gazete haberleri,	Flaş, Birlikte Öğrenme (Soruları Yanıtlama, Empati Kurma, Karşılaştırma ve Sonuç Çıkarma)
18.04.2007	<p>1. Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma</p> <p>2. Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma.</p> <p>3. Okuduğu metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar verme</p> <p>4. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma</p> <p>5. Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma</p>	Türkçe Ders Kitabı, “Adamlığın Okulu Nerede”, Metin Çözümleme Formu	Birlikte Öğrenme (Anahtar Düşünceleri Bulma, Sonuç Çıkarma)
25.04.2007	<p>1. Okuduğu bir metne uygun başlık bulma.</p> <p>2. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma.</p> <p>3. Okuduğu metne uygun karikatür, resim, şekil, şema oluşturma.</p> <p>4. Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirler.</p>	“İçimizdeki Güzellikler” başlıklı metin, resim araç gereçleri	Sandviç, Resimleme

	5.Okuduğu bir metinle ilgili sorular çıkarma. 6.Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma		
02.05.2007	1.Okuduğu bir şiirin ana düşüncesini bulma 2.Okuduğu metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar verme 3.Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirleme. 4.Okuduğu bir metinden sonuç çıkarma. 5.Okuduğu metne uygun karikatür, resim, şekil, şema oluşturma.	Türkçe Ders Kitabı, “Bu Sabah Hava Berrak” başlıklı şiir	Tereyağ-Ekmek, Kavram Haritası
09.05.2007	1.Okuduğu bir metni kendi tümceleriyle özetleme. 2.Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma. 3.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma 4.Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma 5.Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirler. 6.Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme.	Türkçe Ders Kitabı, “Alışkanlık” başlıklı metin	Birlikte Öğrenme (Özetleme, Problem Çözme, Tavsiyede Bulunma)
23.05.2007	1.Okuduğu metinde verilen durumları karşılaştırma. 2.Okuduğu metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar verme. 3. Okuduğu bir metnin ana düşüncesini bulma. 4.Okuduğu bir metni kendi tümceleriyle özetleme. 5.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma	Türkçe Ders Kitabı, “Atatürkçü Çağdaşlaşmada Akılcılık, Bilim ve Teknoloji” başlıklı metin, Metin Çözümleme Formu	Birlikte Öğrenme (Konunun Ana Hatlarının Çıkarılması, Gerçek Yaşamla Bağ Kurma)

30.05.2007	1.Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunma. 2.Okuduğu metindeki durumlarla ilgili neden- sonuç ilişkisini bulma. 3.Okuduğu bir metni kendi tümceleriyle özetleme. 4.Metindeki duygu, düşünce, hayal ve olayların sırasını ve birbirleriyle olan ilişkilerini belirleme. 5.Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışır ve yorumlar. 6.Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirler.	“Kendinden Başkasını Sevebilmek” başlıklı metin	Birlikte Öğrenme (Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Tavsiyede Bulunma)
------------	---	---	---



ER 7

AM GINJEL SEY

OSTRUKTUR...



OSTRUKTUR SÖYLE...

## EK 8

Grup Adı: .....

Grup Üyeleri: .....

Tarih:

.....  
 .....  
 .....

## HAYATTA BAŞARININ YOLLARI

1. Metinde savunulan düşünceleri yazınız.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

2. Metne göre başarılı kişilerin özellikleri nelerdir? Listeleyiniz.

.....  
 .....  
 .....

3. Size göre başarılı kişilerin başka özellikleri var mıdır?

.....  
 .....

4. Başarılı ve başarısız kişilerin özelliklerini karşılaştırınız.

Başarılı Kişi ÖzellikleriBaşarısız Kişi özellikleri

5. Metinden çıkardığınız sonucu yazınız.

.....  
 .....

6. Metnin yazarına katılıp katılmadığınızı gerekçesiyle birlikte yazınız.

.....  
 .....

6. Başarıyla ilgili bir slogan yazınız.

## EK 9

**Aşağıdaki metni okuduktan sonra, metnin sonunda yer alan soruları yanıtlayınız.**

### İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER

Gönlümüzün güzelliği sevgi ise, beynimizin güzelliği de düşünebilme yeteneğimizdir. O yeteneği her an, her dakika kullanalım. Unutmayalım ki, düşünen insan özgür insandır.

Kişi düşünebiliyorsa pek çok sorununu çözümlenecek, pek çok şeyi bilecektir. Herkesi dinleyin. Annenizi, babanızı, arkadaşlarınızı dinleyin. Sonra da düşünün ve sorular sorun... Neden? Nasıl? Nerede?

¶ Sonra da oturup kararlarınızı kendiniz alın. Yalnız kararları aldığınız zaman eziyetler de, güçlükler de, sonuç da bütünüyle size aittir artık. Karar alırken sorumluluk almayı da bilin. İşte bu, büyümek ve olgunlaşmaktır; özgür insan olma yolunda atılan ilk adımdır.

Büyüklerinize, yaşıtlarınıza, kendinizden küçüklerle konuşun, tartışın. Konuşarak pek çok şey öğrenildiği gibi, pek çok sorun da çözümlenebilir. Toplumumuzda, bu tür konuşma pek yaygın değil ne yazık ki. Ya susuyor, ya da bağıyoruz. Konuşmayı bilmiyoruz. Sizler bunu değiştirin.

İçimizin bir başka güzelliği de iyimserliktir. Yüreğimizin ibresi hep iyimserlikten yana olsun.

Asırlardır kötümserler, gözlerini ufka daldıran köşelerinden dünyanın kötüye gittiğinin doksan dokuz nedenini sayarlarken, iyimserler epey yol almış, pek çok işler başarmışlardır. En azından denemişlerdir.

¶ Zaten yapılan araştırmalar, hem özel hayatlarında, hem iş hayatında başarılı olanların üstün zekalılarından çok, sıradan ama olumlu ve iyimser kişiler olduğunu ortaya koyuyor.

¶ İçimizdeki güzellikler arasında neşenin yeri bambaşkadır. Hele gençliğinizin getirdiği neşe ve kahkahaları sakın kısıtlamayın. Bazı kişilerin “Sırtıp durma!” gibi bilgece (!) uyarılarına aldırmayın. Tam tersine daha çok gülün. Bol bol kahkaha atın. Sorunlarınıza bile gülerek bakabilerseniz yükünüz anında hafifleyecektir.

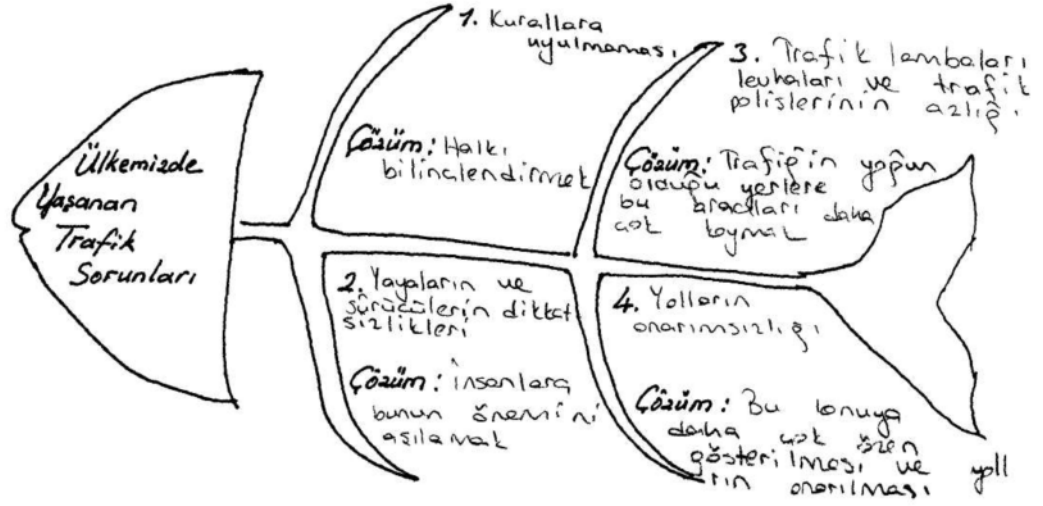
Güldürü dergileri neden bu kadar çok okunuyor sanıyorsunuz?

Onca sorunun, çevre kirliliğinin, savaşların, ölümlerin, çıkarıcılığın, cahilliğin yer aldığı dünyamızda sevgi, iyimserlik ve neşeye her zamankinden fazla gereksinmemiz var. Bu nedenle hayatınızı daha güzel yaşamak istiyorsanız, önce içinizdeki güzellikleri geliştirin, ortaya çıkarın.

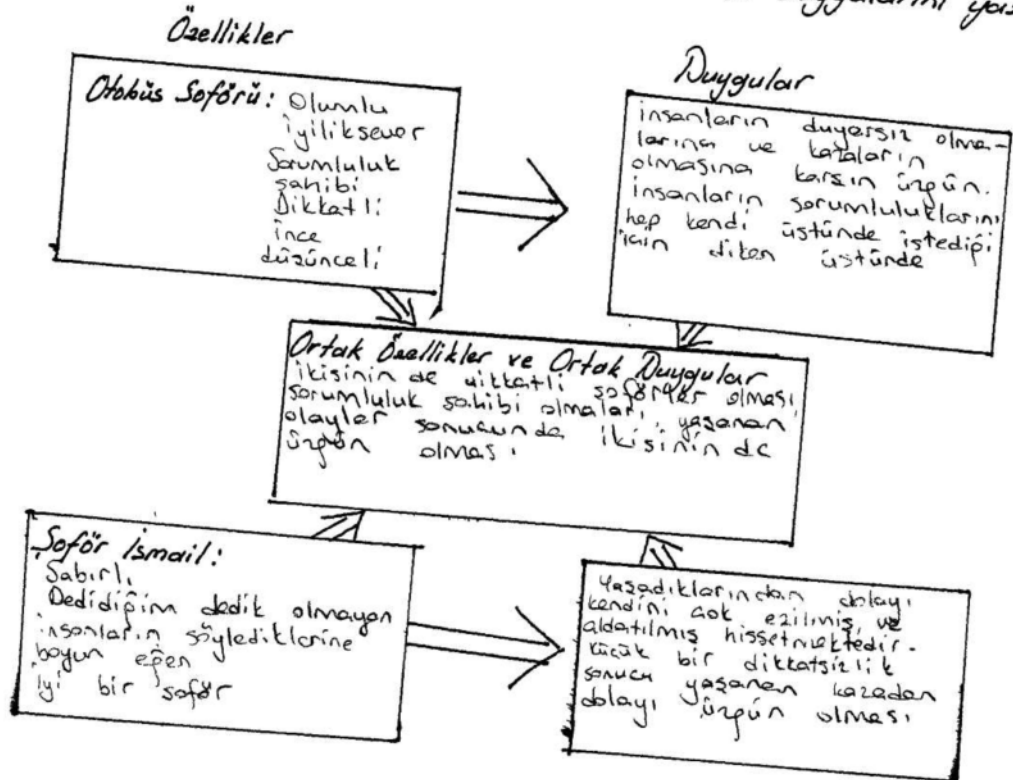
İpek Ongun

(Bir Pırıltıdır Yaşamak, 1991)

## EK 10



Metinde yer alan kişilerin özelliklerini ve duygularını yazınız.



## EK 11

Grup Adı: SİS.....  
 Grup Üyeleri: Cemre...GİZEM...KARABULUT  
 ..CANRU...YUBAL.....  
 Sercan...Sadi...EKİNCİ.....  
 Bulak...GÖK.....

Tarih:

## ALİŞKANLIK

1. Her paragrafta savunulan düşüncüyü bir tümce ile yazınız.

1. Küçük yaşta başlayan alışkanlıklarımızın...bugüne...bile  
 bizi...penesinden...bırakmayacağı...

2. Alışkanlıklarımız...başta...iyi...gibi...görüldükçe...sonrasında...bizi  
 yönlendirebilir...alır...3. Bazı kötü alışkanlıklarımız ailemizin bizi  
 yanlış yönlendirmesinden kaynaklanır...önemli olan...gelir...sey

2. Metinde hangi sorun tartışılmaktadır? Üçüncü, bu davranışa yönelmektedir.  
 Metinde alışkanlıkların...iyi...ve...kötü...tarafı...bu...alışkanlık-  
 lara...ailemizin...etkileri...tartışılmaktadır.

3. Metne göre alışkanlıklar insanda nasıl başlayıp gelişiyor?

Alışkanlıklar...küçük yaşta...başlayıp...büyüdüğüne...kadar  
 devam eder.

4. "İğne çaldıktan sonra niçin altın da çalması?" sorusunu açıklayınız.

Burada...önemli olan...insanın...ne...aldığı...değeri...bu...davranışa  
 yönelmiş...olmalıdır...bir...insan...eğer...böyle...bil...şey...çalıştır  
 etmişse...olabilir...kötü...yapabilir.

5. Ailenin eğitimi dışında kötü alışkanlıkları geliştiren başka nedenleri yazınız.

Yanlış...seçilen...kötü...alışkanlıklar...ailenin...davranış...kötü  
 tutumları...büyüklerden...bu...kötü...alışkanlıkları...öğretmeleri...

6. Metinden çıkardığımız sonucu yazınız.

İnsan...istese...kötü...alışkanlıklarından...kurtulabilir...Bu...alışkanlıkla  
 kuruluğundan...başladığı...işin...başlangıcı...eğitimimizi...sok...iyi...temam

7. Metne uygun farklı bir başlık bulunuz.

8. Anne babalara çocuklarının alışkanlıklarla ilgili eğitiminde tavsiyelerde bulununuz.

Çocukları...yanlış...yapsada...onlara...her...daim...değeri...göstermelidir...  
 Anne...ve...babaların...çocuklarının...eğitimlerini...küçük yaşta...örnek  
 tutmaları...ilk...eğitim...süresi...bu...yünden...ailelerin  
 çocuklarına...davranışlarında...dikketli...olmaları...ve...çocuklarına  
 asla...alışkanlık...uygulanmalıdır.

9. Kötü alışkanlıkları olan birine bu alışkanlıklardan vazgeçmesi için tavsiyelerde bulununuz.

Bu...insanlara...kötü...alışkanlıkların...zararlarını...her...yetten  
 örnekler...gösterecek...onları...bu...yoldan...vazgeçmeye...gözetmek  
 ...eğer...çok...iletilmişse...bu...kötü...psikolojilere...yönlendirmek,  
 onları...seminerlere...götürmek...çünkü...bir...çözüm...olabilir.

10. Metinle ilgili bir soru yazınız.

## EK 12

## METİN ÇÖZÜMLEME FORMU

Grup Adı: SIS

Grup Üyelerinin Adları: C Gizem KAPABULUT, Burak Gök, S. Sadi EİNCİ ve HALUK TEKİN

Metnin Adı: Adamlığın Okulu Nerede?

Tarih: 18.04.2007

1. Bu metnin yazarının amacını ve gerekçesini tam olarak belirleyiniz.

Bu metnin amacı, insanlara her şeyin okumak olmadığını, önemli olanın adam olmak olduğunu göstermektir.

2. Metnin yazarının tartıştığı temel soruyu ortaya çıkarınız.

Yazarın bu metinde tartıştığı ana soru, Okumak demek adam olmak demektir midir?

3. Yazarın ileri sürdüğü iddiasını destekleyen tarihleri, deneyimleri ve durumları

Bu metindeki en önemli bilgi, Napolyon, Nasa gibi tarihe yazmış, okumak insanlara bile insanlık dışı şeyler yapabilmesi.

4. Metinden yazarın ulaştırdığı ve ortaya koyduğu sonuçlar üzerinde çalışınız.

Bu metindeki temel yorumlar ve çıkarımlar, Adamlığa sadece bilgi ile olmadı, fakat bunun için de bilgiyi okuya olmamız gerektiğidir.

5. Yazarın yorum çizgisini takip etmek için bilinmesi gereken temel düşünceleri açıklayınız.

Bu metnin anlaşılmasını sağlayan kavramlar ve anahtar sözcükler, Adam olmak, okumak olmak, bilgili olmak vb.

6. Yazarın neyi benimsediğini ve yazarın benimsediği şeye karşı kuşku duyulup duyulmayacağını inceleyiniz.

Yazarın temel varsayımları, Adam olmanın okumakla olmadı ve adam olmanın sadece önemli olduğunu gibi düşüncelerdir.

## EK 13

Grup Adı: ..B.S.S. (K.S.G.17...Vtuz3.C)

Grup Üyeleri: BURCU M. BUĞA C. AKKAL

Tarih:

..Dilek..BİLİR..CAN.....

..Berkan..CAN.....

.....

## HAYATTA BAŞARININ YOLLARI

1. Metinde savunulan düşünceleri yazınız.

Metinde...savunulan düşünce...herkesin...alın...tercihiyle...Peki...kazanması

İnsanların...kendisine...güvenmesi.....

Başkalarından...yardım...bekleyenler...hiçbir...zaman...bırakmamasıdır

herkes...kendis...gücünü...kendisi...sıkırtmalıdır.....

/.....

2. Metne göre başarılı kişilerin özellikleri nelerdir? Listeleyiniz.

..İnsanların...calışkan...olması.....

..Dürüst...olması.....

..Mücadeleleri...olması.....

..Hayata...kısas...yılmaması!.....

3. Size göre başarılı kişilerin başka özellikleri var mıdır?

..Arasız...olması.....

..Kendine...bir...hedef...belirlemesi.....

..Aametmesi...ve...hedefine...dağına...ilerlemesi...kendine güvenmesi.....

4. Başarılı ve başarısız kişilerin özelliklerini karşılaştırınız.

Başarılı Kişi Özellikleri

Kendine güvenen

Mücadele eden

Calışkan

Dürüst

Başarısız Kişi özellikleri

Kendine güvenmeyen

Mücadele etmeyen

Hayata kısması

Elinde geleni yapmaması

5. Metinden çıkardığınız sonucu yazınız.

Metinden...çıkarıldığını...herkes...hayata...yılmamalı,

hayata...kısamamalı...elinden...ne...gelirse...yapmalıdır.

6. Metnin yazarına katılıp katılmadığınızı gerekçesiyle birlikte yazınız.

Katılıyoruz...çünkü...bu...yazıda...her...gereklerini...anlatıldığı

insanların...hayatta...nasıl...mücadele...edip...etmemeleri

anlatılmaktadır.....

6. Başarıyla ilgili bir slogan yazınız.

Dürüst ve çalışkan ol Hayatı kazan

EK

## Kendinden Başkasını Sevebilmek.

Grup Adı: Çalışmak

Grup Üyelerinin Adları: Buse Bulut      Deniz Cöçek  
 Büyük Gök      Dilok Fidan  
 Busra Türker

Aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. "Çalışmak" ve "sevmek" sözcüklerinin, yazara göre tanımlarını yazınız.

Çalışmak bir insanın... isteyerek... kendi... gelişimine... katkıda... kulvara...  
 .saudik... bir... iste... çalışması... anlamını... taşıır. Sevmek... in san...  
 için... en... geliştirisir... en... algınlıktır... en... insana... deper...  
 biridir...

.....2. Gerçek ve sahte sevgiyi karşılaştırınız.

Gerçek... sevgi... bir... anne... babanın... bir... karşı... kadı... emeller...  
 .dapatlı... değil... çocuğun... emeli... deper...  
 mar... değil... yola... yarı... sevgi... Salate... sevgi... isa... bir...  
 anne... babanın... kendi... emeller... deper... yarı... sevgi...

3. Kendinden başkasını sevememek ne tür sonuçlar doğurmaktadır?

Kendinden... başkasını... sevmemek... bize... göre... en... önemli... ruhsal... sorun...  
 .lar... birisidir. Her... zaman... acımasızlık... la... birlikte...  
 sonucunda... doğmaz... bir... barışlık... peşin... insanın... hayattan... zevk... almaz... expeller...

4. Anne baba-çocuk ilişkisinde gerçek sevginin göstergeleri nelerdir?

Bir... anne... baba... çocuğa... istediğini... yaptır... Yarı... sevgi...  
 .dapatlı... almak... istiyor... anne... babası... ise... çocuğun...  
 ru... hendi... almaz... istememelidir. Yarı... anne... ve... babalar... çocuklarını...  
 bir... ne... serbest... bırakmalı... çocuklarda... doğum... ve... hendi...  
 mali... yarı... ve... babalarını... kullanmamalıdır.

5. Yazara göre çocuklarımıza nasıl bir eğitim vermeliyiz? Nedenleri ile açıklayınız.

Zirce... çocuklarımıza... temel... derslerden... zıyade... önemle...  
 sevmeyi... saymayı... özellikle... kendinden... başkasını... sevmeyi...  
 .çocuklarımız... öğretelim, epitem...

6. Metinden ulaştığınız sonucu yazınız.

Bir... insan... kesinlikle... hep... kendim... dememeli... sevgisindeki... insanla...  
 sevgi... göstermelidir. Böylece... hem... kendisi... mutlu... olur... hemde... sevgisindeki...

7. Metinde katılmadığınız bir görüşü nedeniyle birlikte açıklayınız.

Bir... metinde... çok... genelleme... vardır. Yarı... yazar...  
 .insanları... aynı... ke... koyuyor... bütün... insanları... aynı...  
 .sevgide... deperlendiriyor...

8. Metinden savunulan genel görüşe katılıp katılmadığınızı gerekçeler ve örneklerle açıklayınız.

Bir... metinde... savunulan... genel... görüşe... katılıyoruz. Çünkü...  
 .sevmek... çok... önemlidir. Başka... bir... insanı... sevmek... kader...  
 .paz... önemli... zana... bizi... bir... duydu... yaktır... Yarı... bizi...  
 .yazarın... temel... görüşü... katılıyoruz...

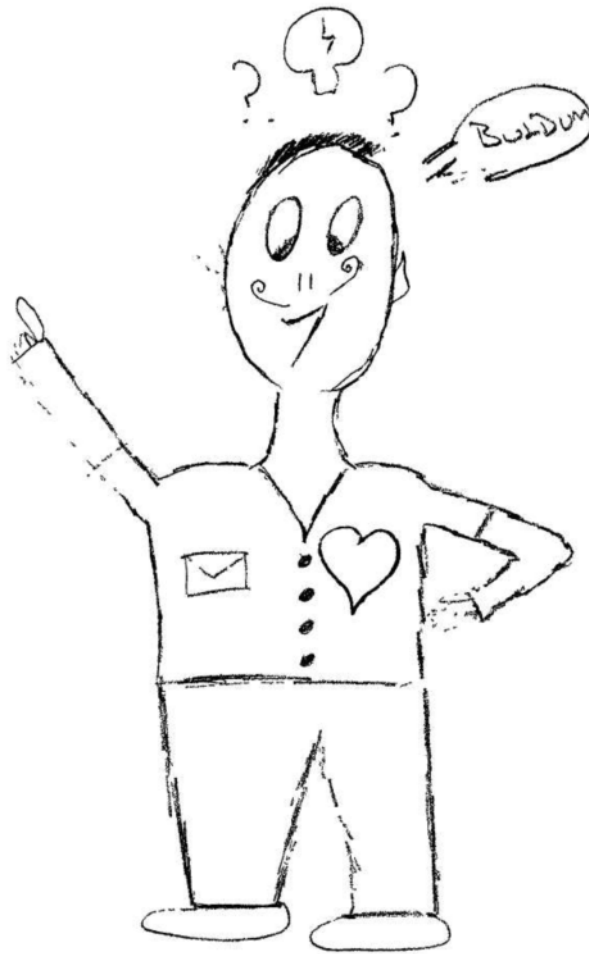
9. Sizce çocuklarımıza gerçek anlamda sevmeyi öğretebilmek için neler yapmalıyız?

Çocuklarımız... karşımıza... hiç... aşık... konuşmalıyız. Çocuğumuzun...  
 .isteklerini... ve... kendi... isteklerini... karşı...  
 .sevgi... ve... saygı... ile... dolu... bir... ortamda... yetiştirmeliyiz...

Slogan Arkada →



EN 73  
 1) Katılıyoruz çünkü bizim değerlerimiz de aynısıdır. Metinde dört on  
 usüne belirtilmiş bunlar: dürüstlük, saygı, iyimserlik, neyse bunlara katılı-  
 2. Bunun dışında bizim de bazı özelliklerimiz var. Bunlar, iyi ilişkiler ku-  
 r-  
 3. İne, çalışmak, dürüst almaktır.  
 4) Yaşamızdaki Güzellikleri Nasıl Görmeye Başlarız?



## EK 16

### AKTİF ÖĞRENME GRUPLARINDAKİ KONUŞMA KAYITLARI METNİ

#### 1. Kayıt, Grup A

- Yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cehalettir ve doğru yoldan, doğru yoldan sapmaktır. Sözüyle vurguluyor.
- Sözüyle vurgulamaktadır desek.
- Bu sözlerden ne anladığınızı açıklayınız.
- Atatürkçü akılcılığın temeli olan ilim ve fennin her alanda.....
- Ya sen nerdesin....
- İkinci soruda.
- Hayır ikinci soru değil, ikinci sorunun devamı...Tek başımıza çalışmayacağız, birlikte çalışacağız. Biriniz dördüncü sorunun yanıtını buluyorsunuz, biriniz beşinci sorunun yanıtını buluyorsunuz. Beraber çalışacağız.
- Bu sözlerden ne anladığımız soruluyor. Ne anlıyorsunuz bu sözlerden? İlim ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, cehalettir, doğru yoldan sapmaktır.. Ne anlıyorsunuz bu sözlerden?
- Bilim ve teknolojinin önemini anlatmak istiyor. Dünyada, hayatta her şey için, maneviyat için, maddiyat için, başarı için en gerçekçi yol gösterici ilim ve fendir diyor. Yani ilim ve fenden başka hiçbir şey yol gösteremez anlamına geliyor. Bunun önemi anlatılıyor.
- Sen ne düşünüyorsun?
- Bilim ve teknolojinin önemi anlatılıyor.
- Bu kadar mı?
- Atatürk bilim ve teknolojinin önemini hayatta her şey için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir..e hadi siz de konuşun. Hep ben konuşmayacağım...
- maddiyat için, hayat için, başarı için en gerçek yolun ilim ve fen olduğunu anlatıyor.
- İkinci soru.
- Bilim ve teknoloji neden her alanda esas alınmalıdır?

- Burada. Atatürkçü akılcılığın temeli olan bilim ve teknoloji her alanda esas alınmalıdır. Çünkü Atatürkçülük, ilerlemenin temeli olan çağdaş ilim ve teknolojinin her alanda rehber olarak kabul edilmesini gerektirir.
- Atatürkçülükte akılcılığın temeli olan ilim ve teknoloji her alanda esas alınmalıdır. Çünkü
- Hepsini yazacak değiliz ya...
- Alınmalıdır. Çünkü (metinden ilgili paragraf sesli okunur)
- Çünkü, Atatürkçülük ilerlemenin temeli olan çağdaş bilim ve teknolojinin her alanda esas alınması gerektiğini savunur. Başarılı olmak buna bağlıdır.
- 3. sosyal hayatında milletimizin fikri terbiyesinde ve genel hayatında rehber bilim ve fen olacaktır, sen ne anlıyorsun?
- Bilim ve teknolojinin kullanıldığı diğer alanlar da var. Onları göstermek istiyor.
- Bak sosyal hayatta, milletimizin fikri terbiyesinde ve genel hayatında rehber bilim ve fen olacaktır.
- Pınar, o cümleyi diyor. O cümlede ne anlatılmak istiyor diyor.
- Pınar 4. soruyu bi okusana ya...
- Siyasi ve sosyal hayatta, milletimizin fikri terbiyesinde ve genel hayatında rehber ilim ve fen olacaktır. Diyor.
- Tamam bu sözden ne anlıyorsun.
- Şimdi...
- Evet...
- Bilim ve teknolojinin diğer alanlarda da rehber olacağını anlatıyor.
- Siyasi hayatta, fikir terbiyesinde
- Ne anlama geliyor işte bu?
- Sosyal hayatta, siyasi alanda ve fikir terbiyesinde bilim ve teknoloji kullanılabilir. Bilim ve teknolojinin kullanılacağı diğer alanları göstermiş. Onu yazacağız işte, ama değişik bir şekilde.
- İyi tamam, şimdi cümleyi hep beraber kuralım.
- Atatürk bu sözüyle bilim ve teknolojinin kullanılacağı diğer alanları da göstermiştir.
- bilim ve teknolojinin kullanılacağı diğer alanları da göstermiştir. Hadi ya siz de söyleyin.

### 1. Kayıt, Grup B

- Dünyada her şey için maddiyat için, maneviyat için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir.
- Bence de...
- Atatürk bilim...
- Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi şu sözlerden anlıyoruz. Dünyada her şey için, maddiyat, maneviyat için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir.
- Buldum ben... Bilim ve teknoloji her türlü mücadelede başarılı olmak için her alanda esas alınmalıdır.
- Atatürk'ün "Siyasi hayatta, fikir terbiyesinde en temel yol gösterici ilim ve fen olacaktır" sözünden ne anlıyorsunuz?
- Ya arkadaşlar...
- Atatürk çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkabilmemiz için bize ne öneriyor?
- Ne öneriyor?
- Burada bunun cevabı yok.
- Çağdaş uygarlık düzeyine çıkabilmemiz için...
- Gizem tekrar söyle...
- Çağdaş uygarlık çıkabilmemiz için bilim ve teknolojiye önem vermemiz gerekir.
- 6. soru, Bilim ve teknikteki gelişmeler niçin sürekli olarak izlenmelidir?  
(metinden ilgili paragraf sesli olarak okunur)
- Tamam, hadi...
- Bilim ve teknolojideki gelişmelere duyarsız kalmak akılcılık değildir.
- Bence bilim ve teknikteki gelişmeler geri kalmamamız için takip edilmelidir.
- Burak!
- Ne yapayım koluma vuruyor...
- Cehaletin engellenmesi için. Burada diyor ki, cehaletin engellenmesi ve sorumluluklarımızı yerine getirebilmek için. (ilgili paragraf sesli okunur)
- Metnin ana düşüncesi nedir?
- Bilim ve teknolojinin önemini anlatmaktadır.
- Çıkardığımız ana düşünce...
- İlim ve teknoloji bizim için.....hayatımız için ne kadar önemli, onu anlatıyor.

## 2. Kayıt

- Düşünerek sorunlarımızı çözebiliriz. Düşünmek bize pek çok şeyi bildirecektir. Düşünen insan özgürdür.
- Düşünen insan pek çok sorunu çözebilir.
- Düşünen insan tek başına kararlar alabilir.
- 3. soru. Sizce düşünmenin bize sağladığı başka yararlar nelerdir?
- Metne göre değil, bize göre...
- Düşünmenin bize sağladığı yararlar... Mertcan sus!
- Her şey düşünmeden yapılmamalıdır.
- Her şey düşünülür.
- Düşünerek doğru şekilde... her insan düşünerek yola çıkar.
- Ya yeter artık!
- Düşünmek beyin jimnastiğidir.
- Mertcan!
- Düşünmek insanın doğru kararlar almasını sağlar.
- Tamam Büşra, hadi 4'e geçelim hadi...
- Hayır bitmedi daha... bi dakika. Düşünmek insanın kötü bir anında ona yardımcı olur. Düşünerek kötü düşüncelerden arınabilir.
- Düşünmenin bize çok yararları vardır..
- Şimdi 4. soru. Emre bunu sen cevaplıyorsun arkadaşım. Dünyada yaşanan sorunlarla baş etmek için yazara göre nelere gereksinim duyarız.
- Metni oku.
- (metin sesli okunur)
- Yaz Büşra. Dünyamızda sevgi ve iyimserliğe her zamankinden fazla gereksinimimiz vardır.
- Mertcan! Mertcan 5. soruyu sen cevaplayacaksın.
- Sizce bu gereksinimlere başka neler eklenebilir.
- İyi düşünemilmeye...
- Hem özel hayatlarında hem de iş hayatlarında başarılı olabilmiş insanların ortak özellikleri nelerdir?
- (soru tekrar edilir)
- Hocam bakar mısınız? Bu soruyu metne göre mi yanıtlayacağız.

- Evet, ama yanıtlar açıklayıcı olacak ve kendi cümlelerinizle açıklayacaksınız.
- Sorunları tartışarak...
- Çalışmak...
- Yapılan araştırmalar.... (metinden ilgili bölüm sesli okunur)
- Daha bir sürü soru var ve biz 5. sorudayız.
- Ya susuyor ya bağıryoruz. Konuşmayı bilmiyoruz. Cümlelerini açıklayın ve günlük yaşamdan örnekler veriniz.
- Bu sınıfı örnek verebiliriz. Bu sınıfta da ya herkes hep bir ağızdan konuşuyor, ya da susuyor. Konuşulanlardan hiçbir şey anlaşılmıyor.
- İçimizdeki güzelliklere başka neler eklenebilir?
- Çalışmak, dürüstlük..
- Biz olsaydık çalışmak, dürüstlük, saygı gibi kavramları eklerdik.

## 2. Kayıt

- Çalışmak ve sevmek sözcüklerini yazara göre tanımlayalım.
- (metinden ilgili bölüm sesli okunur)
- Yazara göre, çalışmak insanın sevdiği bir işte çalışmasıdır. Anlamı taşıdığı zaman.
- Sevmek insanın kendi içinden gelerek başkasını sevmesi çıkarsız.
- Yazara göre diyor ama.
- (metin tekrar sesli okunur)
- Bence hem burayı oku, hem de burayı oku. İkisini birlikte yazalım. Ayrı ayrı yazarsak kağıda sığmaz.
- Ayrı ayrı da yazabiliriz. Bak burada şöyle diyor, çalışmak insanın sevgiyle..... insanın üretici gücünü simgeler.
- Evet.
- Beraber karar verdik değil mi?
- Sevmek de insanın kendi isteğiyle başka bir insanı sevebilmesidir.
- Soru: Gerçek ve sahte sevgiyi karşılaştırınız.
- Eğer ki... burada diyor ki insanları seviyorum diye...
- İşte öyle diyelim...

- Ama asıl bunun cevabı, gerçek sevgi insan istediği için oluşur. Sahte sevgi çıkarıcıdır.
- Hayır bu çok olgun bir insanın yapabileceği bir şeydir.
- Hocam, bir kontrol eder misiniz?
- Herkes görüşlerini açıklıyor değil mi? Anlamadığımız yerleri tekrar okuyup tartışabilirsiniz. Metinden aynı cümleler olmasın lütfen.
- Sahte sevgi de insanın kendi doyumunu söz konusudur.
- Gerçek sevgi insanın içinden gelir, sahte ise insanın bencil egosunu tatmin etmesi içindir.
- Şey de diyebiliriz, sahte sevgiye başvurmuş insanların ruhsal durumları bozulmuştur da diyebiliriz.
- Sen şimdi yazarı olarak tamamen bizim söylediklerimizi yazacaksın.
- Bak burada cümle düşüklüğü olmuş.
- Evet, sahte sevgiye başvuranların ruh sağlıkları bozuktur.
- Tamam, bozuktur nokta.
- Bir şey diyeceğim bak. Başka ne var?
- Kendinden başkasını sevmemek ne tür sonuçlar doğurur.
- Tamam oku.
- Bir kere kendinden başkasını sevebilmek şeyse...
- Hayatta yalnız olduğu, terkedilmiş...
- Yaklaşmaya çalışıyor...
- O zaman toparlayın.
- Şöyle diyebilir miyiz? Hayattan iyi bir ders aldığını, onu hayatın çok olgunlaştırdığını ve yalnızlığı kabullendiğini...
- Evet, diyebiliriz.
- Şuradaki sevgi sözcüğü bunu diyor. Kendinden başkasını sevebilmek için insan...
- İnsanın çok olgun olması gerekiyor değil mi? Bu bilgeliktir. Demek ki insan kendinden başkasını sevmiyorsa olgunlaşmamıştır, ruhsal problemleri vardır.
- Evet.
- Dediğin gibi hayatta yalnız kalmış olabilir.
- Hadi yazalım.

- Neyi yazalım?
- Bu kadar olgun olabilmesi...
- Dur dur, şunu sil. İnsan kendisinden başkasını sevemiyorsa...
- Şöyle yazalım, devam edelim...ne yazmıştık oraya?
- İnsan kendinden başkasını sevemiyorsa, bu kişinin hayattan zevk alamadığını...
- Emre de söylesin
- Evet Emre de söylesin.
- İnsan kendinden başkasını sevemiyorsa hayattan zevk alamıyor demektir ve ne aradığını bilmiyor demektir.
- Kendinden başkasını sevebilmek ancak... burada da
- Ama asıl sebepler burada bak. Hatta burada da var bak. Her zaman acımasızlıkla birlikte. Sonuçta doyulmaz bir bencillik gelişir.
- A evet. Bencillik.
- İnsan kendisinden başkasını sevemiyorsa hayattan zevk alamıyor. Ne aradığını bilmiyor demektir, değil mi?
- Evet.
- Alamıyorsa
- Yok alamıyor ve ne aradığını bilmiyor demektir.
- Şöyle diyelim mi? Bu tür insanlarda duygusal olgunluk eksikliği vardır. Değil mi?
- Bakın şurada yazıyor. Okuyalım şuradan
- (ilgili bölüm metinden sesli olarak okunur)
- O zaman... çocuğunu kendi emellerine alet etmeyen anne babalar çocuklarını gerçekten seviyorlar demektir.
- Onlara değer verirler.
- Çocukların her istediğini yapmazlar.
- Onların ihtiyaçları doğrultusunda hareket ederler...
- Çocuğun şeyi nedir?
- Çocuklar açısından olumlu yazalım. Çocukların örneğin karnesi iyi geldiğinde onlar da bir karşılık, hediye filan bekliyorlar.
- Vallahi bak orada var.
- (öğretmen desteği)



- (metnin ilgili bölümü sesli okunur)
- Yazara göre, çocuklara normal derslerden önce sevmeyi öğretmeliyiz diyor.
- Demek ki hayata hazırlamak için...
- Bence şöyle yazalım. Yazara göre, en büyük eğitim kendinden başkasını sevmeyi öğretmektir.
- Cümle düşük olacak gibi.
- Yazara göre verilmesi gereken en büyük eğitim...cümle düşük oluyor...çocuğa kendisinden başka...
- Bak şöyle diyebiliriz, neyse... dersler kadar da bu tarz davranışlar kazandırmayı, sevmeyi...
- Mutlu olması için zaten...
- Hayatta attığı ilk adım...
- 6. Grupça ulaştığınız sonuç?
- Ulaştığım sonuç...
- Metinden ulaştığın sonuç ne Emre?
- Hayatta sadece okulda öğretilenler....
- Evet, toparla. Hadi söyle...
- Evet Emre sen söylüyordun. Hadi söyleyin ben yazıcıyım.
- Sevgi... yazsana
- Çocuklar için hayatın sadece okuldan ibaret olmadığı, ebeveynler için de hayatın sadece belli kuralları olmadığı...
- Burhan gibi konuştun. Bu doğru bir şey de. Ama bu parçanın genelini düşündüğümüzde...
- Ne oluyor ya...
- Şimdi burada genel olarak insanın kendisinden başkasını sevebilmesi anlatılıyor...
- Yazarın katılmadığınız görüşleri nelerdir?
- (öğretmen bu konuda açıklama yapar)
- Yazar genelleme yapmış.
- Metinden çıkarttığımız sonuç? Bence diye herkes önce düşüncesini söylesin, sonra ortak sonucu yazalım.
- Toparlıyorum cümleyi... Kendinden başkasını sevebilmenin...

- Metinden pek çok sonuç çıkıyor. Kendinden başkasını sevebilmek...çocuklara, anne babalara dönük...
- İyi tamam hepsini söyle işte.
- Hepsini ben söyleyeyim. Herkes birini söylesin.
- Kendinden başkasını sevmeye yaşanan sorunlar, anne babanın rolü...virgül sonra...
- Bunun sonucunda yaşanacak sonuçlar da. Bir dakika ne yazdın? Bak öyle demeyelim. Bunda anne babanın rolünü de yazalım.
- Yazarın görüşlerine katılıp katılmadığınızı gerekçeleriyle yazınız.
- Çok genelleme yapılmış.
- Katılıyor musunuz genel görüşe?
- Yazarın genel olarak görüşüne katılıyoruz.
- Metnin genel görüşüne katılıyorum.

### 3. Kayıt

- (Metin bir öğrenci tarafından sesli okunur)
- Ataç hangi yönüyle edebiyatımızda etkin rol oynamıştır?
- Ataç, bir düşünce adamı, eleştirmen, denemeci olarak edebiyatımızda etkin bir rol oynuyor.
- Evet, hadi Haluk söyle. Ataç hangi yönleriyle edebiyatımızda etkin rol oynuyor?
- Denemeci, düşünce adamı, eleştirmen...
- Ataç, bir denemeci, eleştirmen ve düşünce adamı olarak edebiyatımızda etkin rol oynamıştır. Bunlardan hangisi hiç unutulmamalıdır? Haluk?
- Edebiyat.
- Bunlardan hangisi hiç unutulmamalıdır?
- Hocam, bakar mısınız. Herkesin katılmasını söyler misiniz?
- (Öğretmen katılım konusunda açıklamalar yapar.)
- Dil konusunda değil mi?
- Bunlardan hangisi hiç unutulmamalıdır?
- (Metinden ilgili bölüm sesli okunur)
- Dil konusu hiç unutulmamalıdır.

- Ataç'ın sanat yapıtlarına bakış açısı nasıldır?
- (Metinden ilgili bölüm sesli okunur)
- Haluk otursana. Haluk Ataç'ın sanat yapıtlarına bakış açısı nedir? Daha demin okudun. Bir daha sesli olarak okuyacağım. Cevabını sen vereceksin.
- (Metinden ilgili bölüm tekrar sesli okunur.)
- Bakış açısı neymiş?
- Ataç, sanat yapıtlarına eleştirel bir bakışla yaklaşıyor her zaman.
- (Öğretmen eleştirel bakışın ne olduğunu sorar.)
- Her şeyi kafasında düşünerek, dengeli sağlıklı düşünerek hareket ediyor. Bir şey yaparken kafasında eleştiriyor. Şunu şunu karşılaştırıyor, ona göre hareket ediyor.
- (Yanıt sesli olarak yazılır)
- Eleştirinin yaşamımızdaki önemi ne peki?
- Eleştirinin mi?
- Mesela bir problem var, onun sonucunun nasıl olacağını, hangi yollarla gideceğiz, birinci yol mu, ikinci yol mu? Düşünerek yaparsın, değil mi?
- Evet. Bir problem olduğunda eleştiri yaparız.
- 6. soru, yazıdan ulaştığımız sonucu yazınız. Hadi, neye ulaştık?
- Toparlayamıyorum.
- Parçayı okuduğumuzda genel olarak nasıl sonuç çıkartıyoruz? Onu söyleyeceğiz. Hepsini birleştirdiğinde aklına ne geliyor? Senden bu isteniyor?
- Ataç eleştirel bir adammış... edebiyat ve sanat deyince Ataç akla geliyor. Yani başarıya ulaşarak insanların aklında bir iz bırakıyor.
- Ne diyelim, yazalım..
- Yazıdan ulaştığımız sonuç, Ataç'ın edebiyat ve sanata önem verdiğini ve edebiyata...
- Ataç, eleştirmen, edebiyatçı ve dil adamıdır.
- Sanatçı, edebiyatçı, eleştirmen ve dilci bir adam geliyor aklımıza.

### 3. Kayıt

- Hadi başlayalım, Burak oku şunu.
- (Metinden ilgili bölümü sesli okur.)

- Ataç bir düşünce adamıymış.
- Ataç bir düşünce adamı olarak edebiyatımızda önemli rol oynamıştır. Ayrıca denemeci, eleştirmen olarak etkili rol oynar.
- 5. evet arkadaşlar.
- Daha bitmedi... büyük bir rol oynamıştır.
- Bunlardan hangisi hiç unutulmamalıdır.
- (Metinden ilgili bölüm sesli okunur)
- Dil konusunda hiç kimsenin gösteremediği...bir dakika ne dedik? Hiç kimsenin gösteremediği bir hırsla Türkçeye onurlu bir düzey kazandırma çabaları hiç unutulmamalıdır.
- 2. hadi Dilek, Ataç'ın sanat yapıtlarına bakış açısı nasıldır?
- Ataç sanat yapıtlarına hep eleştirel bir bakışla yaklaşmıştır.
- Evet, doğru.
- Ataç neye karşı savaşmıştır?
- Bağnazlığa karşı.
- Ama bütün yaşamı boyunca... o bölümü kendi cümleleriyle söyleyeceksin...Ataç ne tür düşüncelere karşı savaşmıştır? Düşüncelere karşı nasıl bir yaklaşım göstermiştir? Ataç neye karşı savaşmıştır?
- Bağnazlığa karşı savaşmıştır.
- Ama Ataç bağnazlığa karşı değil... Ataç bütün yaşamı boyunca bağnazlığa karşı...orayı söyleyeceksin, kendi cümlelerinle.
- Ataç bütün yaşamı boyunca bağnazlığa karşı donmuş, kalıplaşmış...
- Virgül koymayacak mıydık? Donmuş, kalıplaşmış düşüncelere...
- Yaklaşım göstermiştir.
- Yaklaşım olur mu ya? Donmuş, kalıplaşmış düşüncelere karşı savaşmıştır. Her tür düşünce, tutum karşısında acabalarla, acabayı tırnak içinde yaz. acabalarla dolu bir yaşam..