

162642

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

ÜNİVERSİTE YABANCI DİL HAZIRLIK  
OKULLARININ, ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİLDE  
KRİTİK DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Gülnur SARIGÜL

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

İzmir  
2005

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Okullarının, Öğrencilerin Yabancı Dilde Kritik Düşünme Becerilerine Etkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

28/07/2005

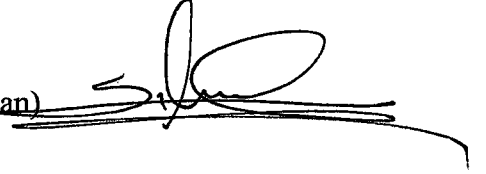
Gülnur SARIGÜL



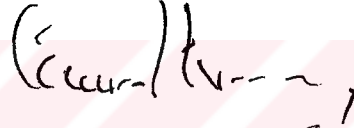
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN (Danışman)



Üye: Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY



Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ

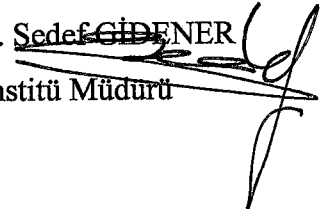
Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

9...9/2005

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü



## TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli yardımları olan, bana yol gösteren tez danışmanım Yard. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a, değerli katkılarından dolayı Yard. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'a, Yard. Doç. Dr. Bahar GÜN'e, benim "Eleştirel Düşünme" ile tanışmamı sağlayan Yard. Doç. Dr. Vesile YILDIZ'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca verilerin toplanmasında bana destek olan İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim görevlilerine teşekkür ederim. Son olarak beni bu yola teşvik eden, bu yolda cesaretlendiren ve ellerinden gelen yardımı esirgemeyen aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

İzmir, Temmuz 2005

Gülnur SARIGÜL



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	
YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ.....	
TEZ VERİ FORMU.....	
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	1
Problem Durumu.....	1
Eğitimin İşlevi.....	4
Düşünme.....	9
Düşünme Kategorileri.....	11
Problem Çözme.....	12
Yaratıcı Düşünme.....	14
Eleştirel Düşünme.....	17
Eleştirel Düşünmenin Tanımı.....	22
Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği.....	25
Güçlü Eleştirel Düşünür.....	27
Eleştirel Düşünme Becerileri.....	29
Eleştirel Düşünme Engelleri.....	37
Eleştirel Düşünmeyi Öğretme.....	40
1. Dil ve Düşünme İlişkisi.....	42
2. Eleştirel Okuma.....	44
Yabancı Dilde Eleştirel Düşünme Stratejileri....	49
Amaç ve Önem.....	57
Problem Cümlesi.....	57
Alt Problemler.....	58
Sayılılar.....	58
Sınırlılıklar.....	58
Tanımlar.....	59
Kısaltmalar.....	59
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	60
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	60
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	66

**BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>69</b>
Araştırmanın Modeli.....	69
Evren ve Örneklem.....	69
Veri Toplama Araçları.....	74
Veri Çözümleme Teknikleri.....	78

**BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>79</b>
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenler.....	79
Cinsiyet ve Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE).....	80
Öğrenim Görülen Fakülte veya Yüksekokul ve EDE.....	81
Burs Durumu ve EDE.....	85
Yaş ve EDE.....	86
Anne Eğitim Durumu ve EDE.....	88
Baba Eğitim Durumu EDE.....	90
Anne İş Durumu ve EDE.....	92
Baba İş Durumu EDE.....	94
Sosyo-Ekonomik Düzey ve EDE.....	96
Mezun olunan Lisenin Bulunduğu Şehir ve EDE.....	98
Mezun olunan Lisenin Türü ve EDE.....	99
Mezun olunan Lisede Öğrenim Görülen Dal ve EDE.....	102
Mezun olunan Lisede Öğrenilmiş olan Dil ve EDE.....	104
Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviye ve EDE.....	105
Öğrencilerin bir İşte Çalışma Durumu ve EDE.....	108
Öğrencilerin Katıldıkları Sosyal Faaliyetler ve EDE.....	109

**BÖLÜM V**

<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>112</b>
Sonuçlar ve Tartışma.....	112
Öneriler.....	116

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>118</b>
----------------------	------------

**EKLER**

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	127
Ek 2: “Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi” Örnek Soruları.....	129

## TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Olağan Düşünce ve Eleştirel Düşünme.....	11
2. Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme.....	12
3. Bloom'un Taksonomisi.....	19
4. Yüksek Seviye Düşünme Becerileri.....	51
5. Araştırmanın Çalışma Evreni.....	70
6. Evrene Alınan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri.....	70
7. Test Boyutlarının Güvenirliliği.....	76
8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre EDE Puanları.....	80
9. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte ve Yüksekokullara göre EDE Puanları.....	82
10. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte ve Yüksekokullara göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	83
11. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte ve Yüksekokullara göre EDE Puanlarına Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	84
12. Öğrencilerin Burs Durumlarına göre EDE Puanları.....	85
13. Öğrencilerin Yaşlarına göre EDE Puanları.....	86
14. Öğrencilerin Yaşlarına göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	87
15. Anne Eğitim Durumuna göre EDE Puanları.....	88
16. Anne Eğitim Durumuna göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	89
17. Baba Eğitim Durumuna göre EDE Puanları.....	90
18. Baba Eğitim Durumuna göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	91
19. Anne İş Durumuna göre EDE Puanları.....	93
20. Anne İş Durumuna göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	93
21. Baba İş Durumuna göre EDE Puanları.....	94
22. Baba İş Durumuna göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	95
23. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine göre EDE Puanları....	96
24. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	97
25. Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerin Konumuna göre EDE Puanları.....	98
26. Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerin Türlerine göre EDE Puanları.....	100
27. Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerin Türlerine göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	100
28. Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerin Konumuna göre EDE Puanlarına Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	101
29. Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerde Öğrenim Görmüş oldukları Dallara göre EDE Puanları.....	103
30. Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerde Öğrenim Görmüş oldukları Dallara göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi....	103
31. Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerde Öğrenmiş oldukları Dillere göre EDE Puanları.....	104

32.	Öğrencilerin Mezun oldukları Liselerde Öğrenmiş oldukları Dillere göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	105
33.	Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviyelere göre EDE Puanları.....	106
34.	Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviyelere göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	106
35.	Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviyelere göre EDE Puanlarına Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	107
36.	Öğrencilerin bir İşte Çalışma Durumlarına göre EDE Puanları.....	108
37.	Öğrencilerin Katıldıkları Sosyal Faaliyetlere göre EDE Puanları...	110
38.	Öğrencilerin Katıldıkları Sosyal Faaliyetlere göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi.....	110





**ŞEKİL LİSTESİ**

<b>Şekil</b>		<b>Sayfa</b>
1	Bilgi, Gözlem ve Veriler, Varsayımlar, Yorumlar ve Sonuçlar Arasındaki İlişki.....	32



## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

### ÜNİVERSİTE YABANCI DİL HAZIRLIK OKULLARININ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİLDE KRİTİK DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Gülnur SARIGÜL

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı  
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2005  
Danışman: Yard. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

Bireylerin bilgiyi elde etme yolları kadar, bilgiyi nereden elde ettiğinin, bilgiyi nasıl yapılandırdığının da gittikçe önem kazandığı çağdaş bilgi toplumunda bireylere eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve bireylerin Türkçe kaynaklardan yararlanırken olduğu kadar, İngilizce kaynaklardan yararlanırken de eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleri bir gereksinim haline gelmektedir. Bireylerin yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimine etki eden kişisel özelliklerini de göz ardı etmemek gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde 4 yıllık bölümlerde öğrenim gören İngilizce hazırlık okumuş veya hazırlıktan muaf olmuş öğrencilerin yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenleri belirlemektir.

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 İngilizce yeterlik sınavında başarılı olmuş olan 414 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada verilerin toplanması için iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki katılımcıların kişilik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmacı tarafından hazırlanan bir "Kişisel Bilgi Formu"dur. 13 sorudan oluşan bu form ile öğrencilerin kimi kişisel özellikleri belirlenmiştir. İkinci araç, Watson ve Glaser tarafından hazırlanmış olan "Watson-

Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği”nden uyarlanmış olan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi” (EDE Testi) dir. 5 alt boyut (Çıkarsama, Varsayımların Farkına Varma, Tümdengelim, Yorumlama, Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi) ve 42 sorudan oluşan bu test ile de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 11.5 programı kullanılmıştır. Veriler üç tür istatistik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bunlardan birincisi, ikili küme karşılaştırmalarında kullanılan bağımsız gruplar için “t” istatistiği; ikincisi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında kullanılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA); üçüncüsü ise, Varyans çözümlemesi sonucu elde edilen “F” istatistiği anlamlı bulunduğu, anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testleridir.

Araştırmada cevaplanması gereken soru öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri fakülteler ve yüksekokullar, burs durumları, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, anne ve babalarının çalışma durumları, sosyo-ekonomik durumları, mezun oldukları liselerin bulunduğu şehirler, liselerin türleri, liselerinde öğrenim gördükleri dallar, liselerde öğrenmiş oldukları diller, İzmir Ekonomi Üniversitesi’nde hazırlık programında başladıkları düzey, öğrencilerin bir işte çalışma durumları, katıldıkları sosyal etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde fark yaratıp yaratmadığıdır.

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 bulunmuşlardır.

**ABSTRACT****THE ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF UNIVERSITY PREPARATORY  
SCHOOLS ON STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS ACCORDING TO  
VARIOUS FACTORS**

Gülnur SARIGL

Dokuz Eylül University Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program

July, 2005

Supervisor: Yard. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

In today's information society how and where knowledge can be acquired and how it can be constructed have become more and more important. In such a society, it has become a requirement to be able to think critically while using resources not only in Turkish, but also in English. Moreover, it is essential not to ignore the personal backgrounds of students which influence their critical thinking disposition.

The aim of this study is to identify the factors determining critical thinking dispositions of students who passed the Proficiency exam given in either at the beginning or at the end of Preparatory School of İzmİr University of Economics.

This descriptive study was conducted with 414 students who passed the Proficiency exam given in either at the beginning or at the end of Preparatory School University of Economics of İzmİr. These students were 1<sup>st</sup> year students in the 2004-2005 academic year. Data was gathered by means of a personal questionnaire and "Critical Thinking Disposition Test" which was adapted from "Watson-Glaser Critical Reasoning Ability Questionnaire". Personal questionnaire is made up of 13 questions and it aims to determine the personal characteristics of the participants. "Critical Thinking Disposition Test" (including Inference, Recognition of Assumptions, Deduction, Interpretation, Evaluation of Arguments) consists of 42

questions and it aims to determine the critical thinking dispositions of students. The SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 11.5 was used to analyze the data. The data were analyzed by means of three statistical analysis methods. The first one was Independent Groups t-test which is for comparing two groups. The second one was one-way ANOVA which is for comparing more than two groups. The last one was LSD multiple comparison test which is used to compare the group causing the significant difference when “F” test statistics is found to be significant.

The question that needed to be answered in the study was whether the critical thinking dispositions of students differ significantly according to sex, faculty, scholarship status, educational background and employment status of their parents, social status, the location and types of their highschools, the programs and languages studied in highschools, the level they started in the Preparatory School of İzmir University of Economics, their employment status, the activities they have participated.

The results of the study revealed that the faculties, the scholarship status, the types of highschools, the level studied in the Preparatory School of İzmir University of Economics are the factors, which affect the critical thinking dispositions of students.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### Problem Durumu

İnsanlık, tarihteki en büyük değişimden geçmektedir. 100 yıldan 200 yıla kadar süren zaman içinde tarım çağından endüstri çağına ve bilgi çağına geçiş yapılmıştır. İnsanlık tarihinin en uzun zamanı av çağında geçirilmiştir. Bu ortamda başarılı olmanın şartı, avlanmak için en iyi yollara sahip olmaktır. Tarım çağında en çok toprağa, en iyi tarım makinelerine sahip olmak, endüstri çağında iyi üretim sürecine ve sermayeye sahip olmak başarılı olmanın şartı olarak görülmekteydi. Bilgi çağında ise, bilgiye ulaşımı ve bilgiyi işlemek için becerisi olan bireyin, grubun, toplumun veya ulusun başarılı olacağına inanılmaktadır. Bilgi, bugünün toplumunun temel özelliğidir. Bilgiye ulaşma kontrolünü elinde bulunduran kişi güce de sahiptir (Toffler, 1990: Aktaran Huitt, 1995).

Kale'ye (2003) göre, bilginin, gücün anahtarı haline gelmesi zaman içinde olmuştur. Bilginin kontrolü tarih boyunca önemini korumuştur. Bilgi olgusu, insanın çevresindekileri sorgulamaya başlamasıyla ortaya çıkmıştır. İlk insan evreni tanıma aşamasında bilimsel bilgiye sahip olmasa da, varolanları anlamak ve bu sayede bilinçlenip, güçlenmek kaygısını taşımaktaydı. İlk insanın bu kaygısı, bugünün insanının kaygısından pek farklı değildi. İlk insanlar ellerindeki bilgiye sadece basit gözlemler sonucu ulaşabilmekteydiler. Zamanla bu basit gözlemler yerini çeşitli deneylere, analiz, sentez gibi akıl yürütme süreçlerine bırakmıştır. Bu sayede bilginin bilimsellik ölçütü saptanmaya ve bu ölçütle bilginin sağlamlığı, doğruluğu

değerlendirilmeye başlanmıştır. İnsanlar ellerindeki bilgiyi sağlam zemine dayandırarak güce kavuşabileceklerini anladıkça, bilim de giderek insan hayatındaki otoritelerden biri haline gelmiştir (Kale, 2003: 20).

Onosko'ya göre başarının gücü bilgiye ulaşmaktan geçmekte olduğundan, bilgiye ulaşma yolları da en az bilginin kendisi kadar önem kazanmaktadır. Bilgi çağının anahtar kavramı "küreselleşme", yeni eğilimleri ve kavramları da beraberinde getirmektedir. Bu kavramlardan biri de "çoklu tercih", bir işi başarmak için tek ve doğru bir yol olmadığını vurgulamaktadır. Başarılı bir sonuca ulaşmak için çok sayıdaki seçeneğin bir arada göz önüne alınması ve kullanılabilmesi gerekmektedir. Yazılı ve görsel medya bu durumun en çarpıcı örneğidir. Geçmişte bilgi sadece kitap, gazete, tek kanallı radyo ve televizyon aracılığıyla bireylere ulaştırılmakta iken, bugün bilgi, çok sayıda radyo ve televizyon kanalı ve uluslar arası bilgi ağı ile bireylere ulaştırılmaya çalışılmaktadır (Onosko, 1988: Aktaran Şahinel, 2002: 1,2).

Bilgiye ulaşma yollarının çoğalması, toplumdaki değişimi de hızlandırmaktadır. Bu durumda, bireylerin gelecekte ne gibi bilgilere ihtiyaç duyacaklarını değerlendirmek oldukça zordur. Bu da okulların bilgiyi öğrencilere hazır biçimde vermeye odaklanmaları yerine, öğrencilere, kendileri için öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmeye odaklanmaları gerekliliğini açıklamaktadır. Öğrencilerin gelecekte nasıl bir dünyayla karşılaşacakları tahmin edilememektedir. Bu yüzden, öğrencilerin, yaşamlarını ve öğrenme yaşamlarını kontrol altına almalarını sağlayacak becerileri öğrenmeye gereksinimleri vardır (Fisher, 1998: 8).

Crystal'ın (2003) da öne sürdüğü gibi, eğitim kurumlarının öğretmenlerin bu becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda programlar içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda yakın geçmişte olduğu gibi eğitim kurumlarının, özellikle de bireyleri mesleklerine hazırlayan yüksek öğretim kurumlarının öğrencilere bilgiyi empoze etmeye çalışmamaları gerekmekte, aksine bilgiyi arama, gerçeğe ulaşma yolları konusunda öğrencileri yetiştirmeleri amaçlanmalıdır.

Bilgi çağının anahtar kavramı olarak düşünölen “küreselleşme” ortak bir dilin kullanılması anlamına da gelmektedir. Bu ortak dil İngilizce’dir. Her nereye gidilirse gidilsin, İngilizce işaretler ve reklamlar görmek mümkündür. Dünya üzerinde herhangi bir şehirde bir otelde veya restoranda İngilizce iletişim kurulabilir ve İngilizce bir menüden faydalanılabilir. Bir birey İngilizce öğrenmek için güçlü bir şekilde güdülenmiştir çünkü İngilizce’nin, onun, herhangi bir dilin yapabileceğinden daha çok insanla temasta bulunmasını sağlayabileceğini bilir. İngilizce öğrenmek iletişimsel gücü de beraberinde getirecektir (Crystal, 2003: 2, 3).

Bugünün dünyasında açık ve eleştirel düşünebilen, değişime ayak uydurabilen ve birden fazla dilde etkili iletişim kurabilen insanlara gerek duyulmaktadır (sfl.ieu.edu.tr, 2005). Öğretim dili İngilizce olan üniversiteler giderek artacaklar ve hızla orta-sınıf profesyoneller kuşağı yaratacaklardır. Ekonomik gelişme sadece İngilizceyi mesleklerinde kullanmaya ve öğrenmeye daha eğilimli bir grup olan orta sınıfı artıracaktır (Hasman, 2000). Bireylerin, İngilizce dilini mesleklerinde kullanma ihtiyacını duymalarından ötürü birçok yüksek öğretim kurumu yabancı dilde eğitim vermekteler. Birden fazla yabancı dilde etkileşim kurmak gerçek bilgiye ulaşmanın yollarından biridir, çünkü gerçek bilginin yolu eleştirel okumaktan, sorgulamaktan geçmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece kendi dillerinde okudukları kaynaklarla bilgi çağında yeterli bireyler haline gelmeleri mümkün değildir. Öğrenciler öğrendikleri yabancı dilde yazılmış kaynakları da okurken sorgulama, akıl yürütme becerisine sahip hale getirilmeliler. Yabancı dilde eğitim veren kurumlar bu düşünme becerisine yönelik programlar yapılındırmalıdır.

Bu araştırma, yabancı dilde eleştirel düşünme gerekliliğine dayandırılmıştır. Bu problemin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda, önce eğitimin işlevi, düşünme ve düşünme türleri hakkında bilgi verilmiş, daha sonra ise araştırmanın asıl konusunu oluşturan eleştirel düşünme hakkında ayrıntılı olarak inceleme yapılmıştır.



### Eğitimin İşlevi

Kale'ye (2003) göre, 'eğitim' sözcüğü İngilizce'de 'education' anlamına gelmektedir. Bu kelimenin Latince kökeni 'educare'dir. Bu kelimenin anlamı beslemek, yetiştirmektir. Buna göre Latince kökeniyle eğitim; öğrenciyi bilgiyle beslemek, öğrenimdeki olanakları ortaya çıkarmak için yetiştirmek demektir.

Kale (2003) bugün, öğrenme sürecinde eğitim sistemine yüklenen rolün, kişileri her öğretim kademesinde bilgilerle donatmak olduğunu belirtmektedir. Bu rolü üstlenen okullar da, 'gerçeklik nedir ve biz onu nasıl bilebiliriz?' sorusuna cevapların verildiği kurumlar haline gelmektedir. Buna göre, eğitim sürecinde okullarda, öğretmenler bilgi veren, öğrenciler de bilgiyi alan, depolayan kişiler haline gelmişlerdir. Ne kadar çok bilgi depolanmışsa öğretim o kadar başarılı sayılmaktadır. Eğitim kurumlarının, yeni nesile toplumsal değerleri empoze eden, ulusal ve evrensel nitelikli bilgileri sağlayan, böylece bireyleri yaşama ve belli mesleklere hazırlayarak ülke kalkınmasına katkıda bulunan toplumsal kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Kale, 2003: 60).

Öğrenme sürecinde amaç sorulara cevap bulmaktır. Bu soruları birey kendi kendine bulmuş olabilir ya da başkaları tarafından önerilmiş olabilir. Sorular açık olabilir, üstü örtülü olabilir. Bu yüzden eğitimin her zaman için "düzenli soru sorma" denilen sorgulamayla bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Sokrates ve John Dewey sorgulamayı felsefelerinin merkezine koymuşlardır ([www.indiana.edu](http://www.indiana.edu), 2004).

Sokrates'e göre hayat birçok yönden yaşamaya değer kılınabilir ama incelenmeyen, sorgulanmayan hayat yaşamaya değer kılınmaz. Sokrates, bireyin inandığı ve yaptığı şeylerin farkında olmasının, onun yaşamının önemli bir özelliği olduğu düşünmekteydi (Fisher, 1998: 135).

Sokrates 2500 yıl önce, insanların, güvendikleri karşı görüşleri, bilgiye mantık dahilinde dönüştüremediklerini keşfetmiştir. Sokrates'e göre birey, otoritenin sağlam bilgi ve görüşe sahip olduğunu düşünüp, bu fikre bağlanmamalıdır. Sokrates,

insanların güce ve yüksek pozisyona sahip olup, yine de kafalarının karışık ve mantıksız olabilecekleri gerçeğini öne sürmüştür.

Kanıt aramanın, mantık kurmanın ve varsayımları incelemenin, basit kavramları incelemenin, sadece söylenilenin değil, yapılanın da çıkarımlarını izlemenin önemini vurgulamıştır. Sokrates'in metodu şimdi "Sokratik sorgulama" olarak bilinmektedir ve en iyi bilinen eleştirel düşünme stratejisidir ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004). Sokratik tartışmalar sırasında öğrenci düşüncesi ortaya çıkarılır ve irdelenir. Öğrencilerin açık olarak düşüncelerini geliştirmeye ve değerlendirmelerine olanak verir, böylece öğrenciler kendi görüşlerini daha tutarlı ve daha iyi geliştirilmiş görüngeleri temel alarak oluşturabilir (Şahinel, 2002: 55). Sorgulama yönteminde Sokrates, açıklık ve mantıklı tutarlılık içinde düşünme ihtiyacını vurgulamıştır. Sokrates, farklı fikirlerle karşılaştığında, bireylerin derin düşünmesini sağlayacak sorular sormadan, bu fikirleri inanç olarak kabul etmemeleri gerektiğini öne sürmüştür.

Sokrates, özellikle çok yaygın inanç ve açıklamaları sorgulamak için eleştirel düşünme geleneğini ortaya çıkarmıştır. Bireylerin, mantıklı olan inançları, ne kadar çekici ve ilgileri doğrultusunda ve rahatlatıcı olursa olsun yeterli kanıt ve mantıklı bir temeli bulunmayan benmerkezci inançlarından dikkatlice ayırmak gerektiğini de savunmuştur.

Sokrates'in uygulamasını Plato, Aristoteles ve Yunanlı şüphecilerin eleştirel düşünmeleri izlemiştir. Hepsi de bazı şeylerin görüldüğünden farklı olduğunu iddia etmişler ve sadece eğitilmiş zihnin bunların yüzeydeki görünümünden (aldatıcı görünüşler) içeri bakıp yüzeyin altındaki hallerini (hayatın daha derin gerçekleri) görmeye hazır olduğunu vurgulamışlardır. Bu Yunan geleneğinden, derin gerçekleri anlamak isteyen bir bireyin sistematik olarak düşünme, çıkarımları geniş ve derinlemesine izleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni de bireyleri yüzeyin altına götürebilecek düşünmenin detaylı, iyi bir şekilde akıl yürütülmüş ve itirazlara cevap vermeye hazır bir düşünme olduğudur ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).

Platon'a göre gerçek dünya, idealar dünyasıdır. Diğer taraftan doğası, nesnesi ve canlılarıyla içinde yaşanılan dünya, görüngüler dünyasıdır. Platon'a göre içinde yaşanılan dünya, idealar dünyasının bir yansımasıdır ve bu dünyada elde edilen bilgiler veya doğrular hep eksiktir. İnsan ruhu, bedenine hapsedilmiştir; birey kendini gerçekleştirememektedir. Bu da onun yabancılaşmasına yol açmaktadır. Bireyin yabancılaşmasının önlenmesi devletin eğitim politikalarının hayata geçirilmesiyle mümkün olabilecektir. Platon'a göre idealist bir eğitimde nitelikli eğitimciler, insanları ideal bir eğitim anlayışıyla eğiteceklerdir ve insanların doğruyu bulmalarına yardımcı olacaklardır (Kale, 2003: 23). İdealist epistemolojinin ilkeleri, eğitimin temel amacının, öğrenen bireyleri Mutlak Akıl nitelikleriyle düşünmeleri için güdülemek olduğunu vurgulamaktadır (Kale, 2003: 24).

Aristoteles ise düşünceyi var olanın yansıması olarak açıklamıştır. Bilimsel bilgiye ulaşmak tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme biçimleri belirlemiştir. Bu akıl yürütme biçimleri bugün de kullanılmaktadır. Aristoteles, bireyin akıl yoluyla yetkinleşme yoluna girdiğini savunmuştur. Aklın, insan için bir araç niteliğinde olduğunu ve insanın, "doğasını" ancak akıl yoluyla gerçekleştirebileceğini açıklamıştır (Kale, 2003: 25, 28).

Descartes ise sorgulama için ikinci bir metin olabilecek "zihnin yönü için kurallar"ı yazmıştır. Bu metinde Descartes zihnin rehberlik edilmek için sistematik bir disipline ihtiyacı olduğunu anlatmıştır. Sistematik şüphe ilkesine dayalı bir eleştirel düşünme metodu geliştirmiştir. Düşünmenin her bölümünün sorgulanması, şüphe edilmesi ve ölçülmesi gerekliliğini savunmuştur ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).

Kale'ye (2003) göre eğitimde sorgulamanın önemi tarih boyunca giderek artmıştır. 17. yüzyıl filozoflarından John Locke, bilgi kazanmada işe başlarken, mevcut kalıplara, dogmalara fazla bağlanmamanın hem aktiviteyi hem de yaratıcılığı arttırmak için bir ilk adım olacağını söylemiştir. Bu nedenle, öğretim sürecinde bilimlerin başarılı olanların yanında, başarısız serüvenlerine de yer vermenin

gerekliliğini vurgulamıştır. Böylece, bireyler, dogma haline getirilen bilgilere şüpheyile bakmayı öğrenecek ve pasifize olmaktan kurtulmanın yolu açılacaktır.

Locke'a göre bilgi varolanların zihinde oluşturduğu bir iz, bilgilenme ise bu izleri zihnin kazanmasıdır. Ona göre, öğretim de çeşitli yöntemlerle bireylerde bu kazanımın sağlanmasıdır (Kale, 2003: 36,37).

Dewey de sorgulamaya dayalı olan yansıtma düşünce fikrinin orijini 1910'da "nasıl düşünüyoruz?" eserinde oluşturmuştur. Dewey'e göre öğrenme, yansıtma sürecinden çıkma derecesine göre gelişmektedir. Yansıtma terimi daha sonra "eleştirel düşünme", "problem çözme" ve "yüksek seviye düşünme" gibi terimlere dönüşmüştür (Shermis, 1999).

Shermis'e (1999) göre sınıfta yansıtma ancak sorgulama stratejisiyle ortaya çıkmaktadır. Sınıfta kullanılan tüm soruların verimsiz sorular olduğunu varsaymaktadır. Ona göre, bu sorular öğrenci fikrini görmezden gelen, duygulara veya ifade edilen fikirlere hassasiyet göstermeyen sorulardır. Düşünmeyi ilerleten sorular öğrencilerin düşünenecek bir şeyleri olmadıkça düşünmedikleri varsayımlarıyla başlar. Dewey, Hullfish and Smith, Hunt and Metcalf, Bigge, and Bayles bu "şey"i ancak bir problem olduğunu iddia etmişlerdir. Ama problemin gerçek olması, öğrenciler tarafından hissedilip, içselleştirilmiş olması gerekliliğinden bahsetmişlerdir (Shermis, 1999).

Öğrenciyi bir problemin var olduğuna inandırmak, bu problemi öğrencinin içselleştirmesini sağlamak için sorgulama paradigmaları yaratılmaya çalışılmıştır. Bunların hepsinin ortak noktası geleneksel, metne bağlı, bilgiyi kapsayan düşük seviye sorgulamanın, öğrencileri problem üzerinde düşünmeye iten daha verimli yaklaşımlarla değiştirilmesidir (Shermis, 1999).

Tüm bu filozofların da ortaya koyduğu gibi, sorgulamaya dayalı öğrenim ve öğretim öğrencileri bir şeyleri keşfetmek için kendi amaç ve stratejilerini kurmaya teşvik ederek öğrencilerin kontrolü ellerinde tutmalarına yardımcı olur. Böyle bir

öğrenim, eleştirel okuma ve düşünmenin tüm kavramlarını içerir, çünkü doğasından ötürü analitik okuma, savları değerlendirme, birçok görüş açısını düşünme, düşünceli olma, hayal gücünü kullanma, yeni durum ve deneyimlere teşebbüste bulunmayı içerir ([www.indiana.edu](http://www.indiana.edu), 2004).

Sorgulama sayesinde öğrenciler hazır bulunan ve gittikçe büyüyen bilgi kaynaklarından edindikleri bilgileri ölçüp, seçip, artııp, kendi tanımladıkları bir problem veya bir soruya odaklandıkça, bilgiyi içselleştirmeyi de öğrenirler. Bilginin içselleştirilme deneyimi tekrarlandıkça, ortaya üretici, bağımsız, eğitilmiş ve deneyimli zihinler çıkmaktadır ([www.indiana.edu](http://www.indiana.edu), 2004).

Kale'ye göre eğitimin tarihte algılanışına da dayanarak, eğitimin temel işlevinin öğrencilere sorgulayarak doğruyu buldurma, gerçeği arama yollarından öğrenciyi haberdar etme olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye'de Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde bir türlü, sorgulayıcı, yaratıcı kafa yapısı oluşturulamamaktadır. Ortaöğretimle ilgili ulaşılan bu olumsuz sonuçlar, bilgi kazandırmayı amaçlayan Yükseköğretim süreci için de geçerlidir (Kale, 2003: 62). Eğitim sisteminde öğretmenlerin cevapları ve çözümleri öğrencilere sundukları bir sistem uygulanmaktadır. Bunu yapan öğretmenler öğrencilerin düşünmesine, soru sormasına, şüphe etmesine, reddetmesine fırsat vermediklerinin farkında değildiler (Kabilan, 2005).

Kale'ye (2003) göre, eğitim sadece bilgi aktarımına dayalı olduğu sürece, öğrenci pasifize edildiği için bilinmeyi araştırma olgusu da daha baştan ortadan kaldırılmış olmaktadır. Öğrenciyi bilgilendirmenin, araştırmayı engellemesi gerekmemekte olmasına rağmen, şu anda var olan eğitim sisteminde, araştırma ve sorgulamayı öğretme hedeflenmediği için bilgiler bu amaç doğrultusunda kullanılmamaktadır.

Eğitimin aktif bir etkinlik haline gelebilmesi için, öğretimin her aşamasında, bireyler edilgen durumdan kurtarılmalıdır. Sokrates'in ortaya koyduğu, öğrenciyi sorgulamayı öğreten, Diyalog yöntemiyle geometri bilmeyen köleye problem

çözdürme yönteminde yapılan budur. Sorgulamayı öğrenerek, birey bilginin kendisini kontrol altına almasından kurtulacak, kendisi bilgiyi kontrolü altına almasını ve bilgiyi kendi yararları doğrultusunda kullanmayı öğrenecektir. Elbette ki bu yöntemle, bugün her bilgiye ulaşmak mümkün değildir, çünkü tüm bilgilerimiz gözlem ve deneyle başlamaktadır. Ancak, deneyle kazanılmış bilgilerin öğretiminde bireye, çok az bilgiyi veri olarak kullandırıp, onu akıl yürütme süreçlerinden geçirerek yeni bilgilere ulaşmasını sağlamak da mümkündür.

Özgür, yaratıcı düşünme zihinsel bir davranış haline getirilip, bireylerin bu özgür tutumla öğretim sürecine aktif olarak katılmaları sağlandığı sürece eğitim sisteminde bilginin, dolayısıyla öğretmenin, okulun otorite olma şansı ortadan kaldırılacaktır. Bu sayede, bireyler kendilerini bilgilerinden ve bunlara göre yönlendirdikleri yaşam biçimlerinden başka insanlardan, çevrelerinden sorumlu hissetmelerine yol açacaktır (Kale, 2003: 62-64).

Bilgi çağında amaç, bireylere bilgiyi doğrudan vermektense, bilgiyi bulmak için akıl yürütmeyi, problem çözmeyi öğretmek, öğrenciyi pasifize etmektense aktif hale getirme, öğretmen yerine öğrenciyi merkez, otorite haline getirmek olmalıdır. Bunlar için her şeyden önce bireylere düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanmalıdır.

### **Düşünme**

Hassel (2005)'e göre, düşünme insan doğasında vardır. İnsanlar her gün etraflarında olanlar hakkında düşünürler. Ama birçok insan düşünceleriyle ne yapacaklarının farkında değildirler. Düşüncelerini rutin bir şekilde değerlendirme eğilimleri yoktur. Çoğu zaman düşünceleri kabul edilir görülür ve onları incelemek için zaman ve çaba harcamaya ihtiyaç duyulmaz. Düşünceleri yanlış da olsa insan olduklarından dolayı doğru olduklarını düşünürler. İnsanlar, duygularının, düşüncelerinin kaynağını incelerlerse, daha çok eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyduklarının farkına varacaklardır.

İnsanların zihni sürekli hayatlarındaki olayları yorumlama ve değerlendirme işiyle meşguldür. Bu düşünce koleksiyonuna deneyimler denir. Bu düşünce ve deneyimler otomatik olarak insanların zihinleri etrafında değişen dünyayı yorumlamalarına yardım etmek için kullandıkları varsayımları haline dönüştürülecektir. Deneyimlerine dayanarak bir bakış açısı oluşturma süreci o kadar basittir ki bazen fark edilmesi güçtür. Günlük hayatta düşünme yaygın olmasına rağmen, çoğu zaman bilinçli olarak insanların dikkatini çekmez.

Hassel (2005), düşüncelerin çevreden etkilendiğini söylemektedir. Bireyler bilmeden diğerlerinin kendi düşünceleri için birçok şey yapmasına izin verirler. Birçok inanç küçük yaşlarda oluşur. Bireyler inançlarını çevrelerindeki insanların dediklerine veya yaptıklarına göre oluştururlar. Hayat tecrübelerini nasıl yorumladıkları önceden oluşturulan inançlara göre şartlandırılmıştır. Küçük çocuklar olarak ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini kabul ederler. Bireylerin kendileri için düşünme çabalarına rağmen, çevrelerindeki dünyanın etkisi çoğunlukla bildiklerinden veya kabul ettiklerinden daha büyüktür.

Düşünme insanın doğası olsa da düşünceler genelde bireylerin önyargılarını yansıtır. Dünyayı gerçekçi olarak yorumlayamazlar. Doğal, disipline edilmemiş düşünce, bireylere sadece olağan geldiği için, bu düşünceyi doğru kabul etmelerine yol açar. Bireyleri, yargıları için kriterlerini sorgulamadan yargı standartlarını uygulamaya yönlendirir. Farkında bile olmadan varsayımlarda bulunurlar. Bu doğal düşünme sürecinin farkında olmama eğilimi eleştirel olmayan düşünmedir (Hassel, 2005).

Aşağıdaki tabloda eleştirel olmayan düşünme (olağan düşünce) ve eleştirel düşünme farklarını özetleyen bir tablo yer almaktadır.

**Tablo 1: Olağan Düşünce ve Eleştirel Düşünme**

Olağan Düşünce	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Karar verme
İnanma	Varsayma
Anlama	Mantıksal olarak Anlama
Kavramları çağrıştırma	İlkeleri kavrama
Bağlantıları not etme	Diğer bağlantılar arasındaki bağlantıları not etme
Kantsız düşünceleri sunma	Kanıtı dayalı düşünceleri sunma
Ölçüte dayanmayan kararlar alma	Kanıtı dayalı kararlar alma

(Demirci, 2002)

Olağan düşünce, bireyin rasyonel olmama eğiliminden kaynaklanmaktadır. Her birey düşünme yetisine sahiptir, fakat düşünmeyi sistematik hale getirip, problem çözme, akıl yürütme için kullanmak bireylerin eğitim sayesinde kazanacağı becerilerden biridir. Bunlar sayesinde gerçek bilgiye ulaşılacaktır.

Düşünme, bilgi, yetiler, süreçler ve tutumların bütünüdür. Bilgi, düşünmede gerekli bir objedir; bir kişi ancak bir şey ile ilgili düşünebilir; ancak, bir alana özgü bilgisi olan kişi, o alana ilişkin çok daha verimli, etkili düşünebilir (Kale, 2003: 180). Düşünmenin daha iyi anlaşılabilmesi için düşünme yollarının, kategorilerinin açıklanması gerekmektedir.

### **Düşünme Kategorileri**

Düşünme kategorileri; eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme olarak üç gruba ayrılmaktadır. Kategoriler bazı nitelikleri paylaşıyorlar da kendilerine özgü nitelikleri de taşımaktadırlar. Aşağıda Tablo 2’de bu nitelikler özetlenmiştir.



**Tablo 2: Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme**

PROBLEM ÇÖZME	YARATICI DÜŞÜNME	ELEŞTİREL DÜŞÜNME
Analitik Deneycilik	Sezgi yoluyla kavramak	Saptanmış kriterlere göre değerlendirme
Sistemlilik	Tasavvur etmek (kurgulamak – spekülasyon)	Şüphe
Sonuca götüren ipuçlarını kullanmak	Soru sormak	Geçici yargılarda bulunmak (tezler ileri sürmek)
Algoritmalar kullanmak	Sentezler yapmak	Mantıksal analiz
Benzerleri bir araya getirmek Tutarlı (doğrusal) düşünmek	Analiz yapmak Sentez kurmak	Sistemlilik

(Kale, 2003: 182)

### Problem Çözme

İnsanlar tüm hayatları boyunca karşılaştıkları güç durumlar karşısında, problem çözmektedirler. Problem çözme yaşam sürecinin içsel ve doğal bir parçasıdır ve bireyin karakterini güçlendirir. Bazı insanlar problemlere düzenli ve sistemli yaklaşımlarından ötürü sürekli olarak üstün problem çözücüdürler. Daha az becerili problem çözücüler genelde deneme-yanılma stratejisiyle probleme yaklaşırlar ve en iyi sonuçlara genelde ulaşamazlar (Chaffee, 2000: 91,92).

Problem çözmeyen sadece bir yolu yoktur. Bireyler, karşılaştıkları yeni güçlükler karşısında çözüme ulaşmak için farklı yöntemler kullanabilirler. Erden (2001), bu yöntemleri kısaca şöyle özetlemiştir:

**Sınama yoluyla problem çözme:** Bu yöntem bireylerin problem hakkında ön bilgiye sahip olmadıkları veya problem hakkındaki bilgilerin örgütlenmediği durumlarda kullanılabilir.

**Kavrama yoluyla problem çözüme:** Birey, sahip olduğu bilişsel yapılar ve geçmiş tecrübelerinden edindiği bilgiler sayesinde problemle ilgili kavram ve ilkeleri bildiği zaman kavrama yoluyla problem çözüme yöntemini kullanabilmektedir.

**Hazır modellerle problem çözüme:** Bu yöntem bireyin daha önceden öğrendikleri belli problem çözümlerini, benzeri problemlere uygulamalarından oluşmaktadır. Gagné ve Glaser bireyin daha önce karşılaştığı problemlerin çözüm yollarını uzun süreli belleğinde bir model olarak örgütlediğini ve benzer problemlerle karşılaştığında yine bu çözüm yollarını kullandığını ortaya koymuştur. Daha önce çözülen problemlere ait modellerin çokluğu, karşılaşılabilecek problemlerin çözümünü kolaylaştırır.

Problem çözüme sürecinin aşamaları hakkındaki birçok çalışma J. Dewey'in görüşlerine dayanmaktadır. Dewey bireyin zihnindeki karmaşıklığın, şüphenin bireyin dengesini bozduğunu ve bireyi düşünmeye yönlendirdiğini düşünmektedir.

Problem çözüme aşamalarını şöyle sıralanmıştır:

1. **Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı hissetme:** Problemin çözülmesi için karşılaşılan durumun problem olarak algılanması gerekmektedir.
2. **Problemi açıklamaya çalışma:** Karşılaşılan durumun problem olarak algılanmasından sonra problemin, tüm boyutları ile irdelenmesi gerekmektedir. Bu aşamada birey, problemin niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmaktadır.
3. **Problemle ilgili bilgi toplama:** Problem tüm boyutları ile irdelendikten sonra, problem hakkında tüm verilerin toplanması gerekmektedir.
4. **Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme:** Problemle ilgili tüm veriler toplandıktan sonra, bireyin, bu verilerden problemi çözümeyle ilgili olan verileri seçmesi gerekmektedir.

5. **Çeşitli çözüm yolları saptama:** Bu aşamada, birey, problemle ilgili olan tüm bilgileri ve verileri incelemeli ve bu verilerin ışığında çözüm yolları geliştirmelidir. Yaratıcı düşünme bu aşamada problem çözmeyle yakından ilgilidir. Bireyin yaratıcı düşünmesi, daha çok düşünülmemiş çözüm yolları saptamasına yardımcı olur.

6. **Çözüm yollarını değerlendirme:** Bu aşama en çok eleştirel düşünme gerektiren aşamadır. Birey akıl yürüterek geliştirdiği alternatif çözümlerin avantajlarını ve dezavantajlarını düşünerek, geçerliliğini kontrol etmeli ve bu çözümlerden en uygun olanı seçmelidir.

7. **Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama:** Bireyin, bu aşamada, bulduğu çözüm yolunu karşılaştığı problemi uygulaması beklenmektedir.

8. **Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme:** Bu aşama problemin çözümünden elde edilen sonuçlarla ilgilidir. Bireyin, elde ettiği sonuçları değerlendirmesi ve problemi çözmek için yaptığı işlemlerin doğruluğu hakkında karar vermesi gerekmektedir (Erden, 2001: 205-8).

Yukarıdaki plandan da anlaşılacağı gibi problem çözme bireyin, bildiklerini kullanarak, bilinmeyeni sistematik olarak ortaya çıkarmasıdır. Bu düşünme sürecinde birey, problemi gözlem, açıklama, genelleme, öngörüleme ile öngörüşleri test etme süreçlerinden geçirerek çözüme ulaşır. Bilimsel yöntem süreci de bu sürece örnek olarak verilebilir (Kale, 2003: 183). Problem çözmeye, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Problemi çözmek için alternatifler ortaya çıkarmak, yaratıcı düşüncenin varlığını gerektirmektedir. Ortaya çıkan alternatifleri değerlendirmek için de eleştirel düşünmenin varlığı gerekmektedir.

### **Yaratıcı Düşünme**

Yaratıcılık, toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır ve günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılık, her bireyde ve bireyin

yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenektir. Fakat yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Yaratıcılığın içerdiği özellikler arasında, esneklik, çok yönlü düşünme, çevreye ve insanlara karşı duyarlılık karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma, akıcılık; rahat çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme, orjinallik; farklı ve değişik sonuçlara varabilme vardır. (Mangır ve Çağatay; Aral, 1991: Aktaran Demirci, 2004).

Yaratıcılığı tanımlamak gerekirse, bireyin elde ettiği bilgilerden yeni bir şeyler ortaya çıkarması, yeni özgün bir senteze varması, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulması, yeni fikir ve ürünler ortaya koyması uygun bir tanım olabilir. Yaratıcı bir birey, meraklı, sabırlı, buluşlar yapma yeteneğine sahip olan, orijinal düşünebilen, deney ve araştırmalar yapabilen ve sentezci yargılara varabilme yeteneğine sahip olan kişidir. (Zimbardo,1979; San,1985; Gregory,1987; Berger,1988: Aktaran Demirci,2004).

Yaratıcılığın şartı olan koşullar şöyle sıralanmıştır:

- a. Yeni ve benzeri olmayan özgün bir ürünün ortaya konması,
- b. önemli amaçlara yardım eder olması
- c. yapıcı olması (Açıkgöz, 2002: 42).

Bireyin, yaratıcılığını düşünmesine uygulayabilmesi yaratıcı düşünebildiğini göstermektedir. Yaratıcı düşünme, yeni bir fikrin oluşma sürecidir. Daha önceden birleştirilmemiş fikirlerin birleştirilmesidir ([www.brainstorming.co.uk](http://www.brainstorming.co.uk), 2005). Bu anlamda, yaratıcı düşünme, tıpkı yaratıcılığın yeni bir şeyi ortaya çıkarma süreci olduğu gibi, yeni bir düşünmeyi ortaya çıkartma sürecidir. Yaratıcı düşünmenin aşamaları şu şekilde özetlenmiştir:

1. **Hazırlık:** Bu aşama bireyin problemi anlaması, problemi çözmek için araştırma yapmasıdır. Birey bu aşama sırasında çeşitli kaynakları inceler ve problemi çözmeye çalışır.

2. **Kuluçka:** Bu dönemde birey bilinçli olarak problemle uğraşmaya devam etmediği dönemdir. Bu bir bekleme sürecidir. Bu bekleme süreci sırasında bilinçaltı süreçleri çalışmakta elde edilen bilgi sindirilmekte ve problemi çözmeyi engelleyen etmenler elimine edilmektedir.

3. **Aydınlanma:** Bu aşama kuluçka döneminin bitişidir. Birey farkında olmadan irdelemeye devam ettiği probleme uygun olan çözümü birdenbire bulur.

4. **Değiştirme:** Bu aşama çözümün değerlendirildiği süreyi kapsar. Birey, aniden ortaya çıkan yeni fikri problem durumuna uygular. Bu uygulama sırasında gerekli görülen değişiklikler yapılır. Eğer çözümün probleme uymadığı gözlemlenirse, süreç yeniden başlar (Erden,2001: 210).

Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme veya yeniden sınaama, daha sonra da sonucu ortaya koyma olarak belirtilmektedir (Erden, 2001: 209).

Bu yüzden, yaratıcı düşünmeye en çok problem çözme planının 5. adımında ihtiyaç duyulmaktadır çünkü bu adımda birey çözüm için geliştirdiği denenceleri, alternatifleri düşünmektedir. Yaratıcı düşünme, doğası gereği, orijinal çözümler, bilgiler içermektedir. Yaratıcılık, sadece yazar, müzisyen veya sanatçıya özgü bir yeti değil, her insanın genel düşünme yetilerinden biridir. Yaratıcılık da diğer yetiler gibi geliştirilebilir bir düşünsel süreçtir. Yaratıcı düşünme, hayal kurma ve problemlere birbirinden farklı metotlarla çözüm arayabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Kale, 2003: 183).

Yaratıcı düşünmenin problem çözümede kullanılması şunları gerektirir:

1. **Kendiliğinden Esneklik:** Bu kişinin, kendini zorlamaya gerek duymadan düşüncelerinde özgürce gezmesidir. Yaratıcı düşünen bireyin bir kategoriden diğerine geçmesi hiç zor değildir. Örneğin, inşaat malzemesi olan tuğlayı, ağırlık ya da füze olarak düşünebilir.

**2. Uyarlayıcı Esneklik:** Yaratıcı düşünme, olağan dışı bir çözüm gerektiren problemlerin çözümünde oldukça işe yarar. Her problem geleneksel yöntemle çözülmeyebilir. Örneğin Kepler'in yörüngenin şekli ile ilgili yaptığı çalışmalar önceleri başarısız olmuştur. Fakat, daha sonra konik şekiller ile ilgili bir matematik problemi üzerinde çalışırken, yörüngenin elips şeklinde olduğunu bulmuş ve yörünge üzerindeki gezegenlerin hareketlerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Astronomide devrim olan bu olayda, meydana gelen bir alana ait olan bir düşüncenin başka bir alanın problemlerini çözmek üzere uygulanmasıdır. Bu da uyarıcı esnekliğin önemli bir parçasının, paralellik kurma olduğunu göstermektedir.

**3. Yeniden Tanımlama:** Yaratıcı düşünen bireyin, tanıdığı nesnelere eski açıklamalarını bir kenara bırakıp, bu açıklamaları ya da parçalarını yeni şekiller içinde görmesidir. Örneğin, yaratıcı düşünen bir birey, balık kılıçından, kurşun kaleme göre daha iyi bir toplu iğne yapılabileceğini düşünebilir (Demirci, 2004).

Yaratıcı düşünce, toplumların gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Edward De Bono'ya göre rekabet geliştikçe, yaratıcı düşüncenin de gelişmesi şarttır. Toplumlar ilerledikçe, aynı şeyleri daha iyi yapmak artık yeterli sayılmamaktadır. Etkili olabilmek ve problemleri çözebilmek de yeterli değildir. Bundan çok daha fazlası gereklidir (Bentley, 1996: 28).

Yaratıcı düşünme, fikirlerin, süreçlerin, deneyimlerin üretilmesi veya yaratılmasıyla ilgili iken, eleştirel düşünme, bu üretilenlerin değerlendirilmesiyle ilgilidir (Harris, 1998).

### **Eleştirel Düşünme**

Yaratıcı düşünme, problem çözme ile ilişkili olduğu kadar, eleştirel düşünme ile de ilişkilidir. Eleştirel düşünme, imgeleme eleştiriyi tek bir düşünce şeklinde birleştirir; yaratıcılığın, edebiyatta, bilimde, tarihte, felsefede ya da teknolojiye özgürce akışı eleştiriyle değerlendirilir, eleştiriler olaylara yeni bir boyut katar. İmgelemenin özgür kullanılışı ve itirazlar ortaya atma önemsenmelidir. Birincisi, yeni fikirlerin işaretini verebilir; ikincisi de onlara olan ihtiyacı gösterebilir ve eğitimde

ikisi birden geliştirilmelidir. Eğitimci sadece itirazlar ortaya atmamalı, hem eleştirel tartışmayı teşvik etmeli hem de tartışmada imgelem kullanmalıdır (Kale, 2003: 183,184).

Fisher (2001)'e göre, eleştirel düşünmenin eleştirel yaratıcı düşünme olarak anılmasının nedeni savları ve fikirleri değerlendirmede bireyin diğer olasılıkları hayal edebilmesi ve yaratıcı olması gerektiğindedir. Konuları iyi yargılamak için, sadece diğer insanların söylediklerindeki yanlışlıkları görmek değil, yargıyı iyi iddiaların üzerine kurmak gerekir, bu da sunulandan başka olasılıkları da düşünmeyi, diğer bakış açılarından da bakmayı, kısacası yaratıcı olmayı gerektirir.

Eleştirel düşünme bir çeşit değerlendirmeci düşünmedir ve hem eleştiri hem de yaratıcı düşünceyi içerir ve de bir inancı destekleyen bir iddianın kalitesiyle ilgilenir (Fisher,2001: 13).

Problem çözme, yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin birbirinden ayrılan ve birbiriyle kesişen yönleri, eğitim programlarının planlanmasında kullanılan 1956'da Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya konan "Bloom Taksonomisi" ile açıkça görülmektedir. Bloom taksonomisinde belirtilen farklı düşünme becerilerine ilişkin kategoriler ve süreçler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3: Bloom'un Taksonomisi**

Bilgi	Bilginin hatırlanması ve söylenmesine odaklanır. Bu seviyeyle bağlantılı fiiller: tanımla, listele, isimlendir, hatırla, tanımla, yerini belirle, tanı, eşleştir.
Kavrama	Daha önce öğrenilmiş bilgiyi ilişkilendirme ve düzenlemeyle ilgilidir. Bu seviyeyle bağlantılı fiiller: açıklama, ilişkilendir, genelleme, tahmin etme, özetle, başka kelimelerle anlat, dönüştür, göster.
Uygulama	Belirli bir durumda bir kurala veya ilkeye göre bilgiyi uygulamaya odaklanır. Bu seviyeyle bağlantılı fiiller: çöz, seç, yorumla, yap, bir araya getir, değiştir, uygula, üret, çevir, ve yaz.
Analiz	Bölümlerin ve bütünün işleyişine odaklanan e.d. Bu seviyeyle bağlantılı fiiller: analiz et, karşılaştır, sınıflandır, ayır, farklarını bul, incele, bölümlerine ayır.
Sentez	Yeni ve orijinal bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirmeye odaklanan eleştirel düşünme. Bu seviyeyle bağlantılı fiiller: icat et, yarat, birleştir, hipotez kur, planla, originate, ekle, hayal et, ve geleceğe yönelik tahmin yürüt.
Değerlendirme	Bilgiyi değerlendirme ve yargıya varmaya odaklanan e.d. Bu seviyeyle bağlantılı fiiller: ölç, tavsiye et, eleştir, değerlendir, tart, değer biç.

([www.lgc.peachnet.edu](http://www.lgc.peachnet.edu), 2004)

Son 40 yıldır yapılan araştırmalar ilk 4 aşamanın gerçek bir hiyerarşi olduğunu kanıtlamıştır. Bu da bilme düzeyindeki bilmenin, kavrama seviyesinden ve daha ileriki seviyelerden daha alt düzeyde olduğudur (Huitt, 1998). Bundan dolayı, Bloom'un taksonomisinin tek yönlü bir sınıflandırma olduğu ileri sürülmektedir. Buna göre "kavrama" için "bilgi" önkoşul olarak bilinmelidir, ama "bilgi" için "kavrama" bir önkoşul değildir çünkü bilgi kavramadan daha basit bir davranıştır. Ama eleştirel düşünen bireyler için bilgi bir bireyden, diğerine doğrudan aktarılan bir şey değildir. Bilgi basit bir biçimde ezberlenmek ya da bir beyinden diğerine doğrudan aktarılmak yerine, öğrenen tarafından ayırt edici bir yapı olarak görülür.



Bilgi, zihinsel süreçlerin mantıklı kullanımı sonucu ortaya çıkan olarak algılanır (Şahinel, 2002: 34). Moore'a göre, öğrenciler bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına uygun olarak hazırlanan soruları önceki bilgilerini kullanarak, hatırlayarak, yeniden ifade ederek, veya bir işlemi yerine getirerek yanıtlarlar (Moore, 98: Aktaran Şahinel, 2002: 54).

Bloom'un taksonomisinde, daha ileri aşamalar olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ilişkin sorular ise öğrencilerin daha karmaşık ve özgün düşüncelerini gerektirir. (Moore, 98: Aktaran Şahinel, 2002: 54). Bu iki seviyenin ilişkisi hakkındaki araştırmalar karışıktır.

Huitt'e (1992) göre, son iki aşama olan sentez ve değerlendirmenin birbirlerinin, tam tersi seviyelerde olması veya iki ayrı zor aktivite olması mümkündür. Sentez ve değerlendirme, çok farklı amaçlara sahip oldukları halde ortak yanları çoktur. Değerlendirme, bir ifadeye veya önermeye dayalı yargıda bulunmak veya ölçüm yapmaktır ve eleştirel düşünmeye eşit görülmektedir. Sentez ise bir bireyin parçalara ve ilişkilere bakıp bunları yeni ve orijinal yollarla tekrar bir araya getirmesidir. Bu da yaratıcı düşünmeye eşit görülmektedir.

Bu eşit ama farklı ilişkilerin uygunluğu hakkında bazı göstergeler vardır. Problem çözmede ve karar vermede kullanılan teknikler eleştirel ve yaratıcı olarak sınıflandırılmıştır. Bir dizi teknik daha seri, daha yapılandırılmış, daha mantıklı ve analitik ve daha amaç merkezli olma eğilimi göstermiştir. Bu teknikler eleştirel düşünme egzersizleri olarak öğretilmektedirler. İkinci dizi teknik daha genel ve paralel, daha duygusal, daha yaratıcı, daha görsel ve daha devinimsel olmaya eğilimlidir. Bu teknikler de yaratıcı düşünme egzersizleri olarak öğretilmektedirler. Bu ayrım bazen sol beyin düşünmesi (analitik, seri, mantıklı, nesnel) ve sağ beyin düşünmesine (evrensel, paralel, duygusal, öznel) paralellik de göstermektedir (Springer & Deutsch, 1993: Aktaran Huitt, 1998).

Huitt'e (1998) göre, iyi düşünmeyi, sadece eleştirel düşünmeden ibaret olarak tanımlamak bir problem yaratmaktadır. İyi düşünmeyi böyle tanımlamak, yaratıcı

düşünmenin eleştirel düşünmeden tamamen ayrı, kendi mükemmellik standartlarına sahip olmasını göz ardı etmek ve yaratıcı düşünmenin, eleştirel düşünmenin bir parçası olduğunu ima etmektedir. İyi düşünmenin hem eleştirel hem de yaratıcı düşünmeyi gerektirdiğini bilmek gerekmektedir (Huitt, 1998).

Eleştirel düşünme yaratıcı düşünme ve problem çözme ile karşılaştırmalı incelendikten sonra tek başına ele alınacak, tanımlanacak, becerileri üzerinde durulacaktır. Bu sayede daha iyi anlaşılması sağlanacaktır.

Eleştirel kelimesi Fransızca bir kelime olan “critique” fiilinden türemiş bir sıfat gibi düşünülmelidir. İngilizcedeki “eleştirmek” anlamına gelen “criticize” kelimesinden geldiği düşünülmemelidir. Çünkü bu kelimenin anlamı bir kişinin veya davranışın olumsuz, kötü yönlerini söylemektir. Buna göre eleştirmek ve eleştirilmek sosyal olarak istenmedik özelliklerdir ve bunlardan kaçınılmalıdır. Köklerinde edebi eleştiri veya film eleştirisi gibi sanat eleştirisi olan “to critique” ise bir kişinin, nesnenin, davranışın, konunun, sanat eserinin öznel bir anlayışa dayanarak iyi ve kötü yanlarını incelemekle ilgilidir. Bu aşağıdaki süreci içermektedir.

1. İletilen mesajın farklılığını kabul etme.
2. Mesajı anlama
3. Bireyin, mesajı kendi düşünce ve değerleriyle karşılaştırması
4. Bireyin, kendi bilgisinin olduğu kadar yeni mesajın da değerini anlaması
5. Bireyin, ne bildiğini veya daha fazla ne bilgiye ihtiyacı olduğunu onaylaması veya bildiğini değiştirmesi.

Bu sürecin sonucu olarak birey üç şey yapabilir; bilgisini, düşüncesini veya inancını değiştirebilir, bilgisinin aslında geçerli veya yararlı olduğuna karar verip, onaylayabilir, veya aldığı mesaja dayanarak karar verme sürecini daha fazla bilgiye sahip olduktan sonraki zamana erteleyebilir çünkü cevaplanmayan soruları olduğunu anlayabilir (Bartu, 2002: 1-3).

Genel anlamıyla bu süreçten ibaret olan eleştirel düşünme farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

**Eleştirel Düşünmenin Tanımı.** Eleştirel düşünmenin doğasından ötürü, tek ve basit bir tanımı yoktur. Eleştirel düşünmeyle ilgilenen tüm yazarlar, araştırmacılar bu düşünmenin farklı yönlerini vurgulayıp, onu farklı şekillerde anlatmışlardır. Bunlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

- Norris ve Ennis'e göre, eleştirel düşünme, neye inanıp, ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtmacı düşünmedir (Norris ve Ennis, 1989: Aktaran Fisher, 2001: 4).
- Glaser'e göre, eleştirel düşünme,
  - bir bireyin deneyimleri süresince karşılaştığı problem ve konuların düşünceli bir şekilde düşünülmesi tutumu,
  - Mantıklı sorgulama ve mantık kurma metodlarını bilme,
  - Bu metodları uygulama için gereken beceri anlamına gelmektedir. (Glaser, 1941: Aktaran Fisher, 2001: 3).
- Norris, eleştirel düşünmenin, öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koymaları ve düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmelerini değiştirmeleri anlamına geldiğini söylemektedir. (Norris, 1985: Aktaran Şahinel, 2002: 4).
- Cüceloğlu'na göre, eleştirel düşünme, bireylerin, kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini gözönünde tutarak, öğrendiklerini uygulayarak kendilerini ve çevrelerinde yer alan olayları anlayabilmelerini amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1993: Aktaran Şahinel, 2002: 4).
- Chance, eleştirel düşünmeyi, olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak açıklamaktadır (Chance, 1986: Aktaran Şahinel, 2002: 4).

- Walters, eleştirel düşünmenin, okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemi olduğunu söylemektedir (Walters, 1986: Aktaran Şahinel, 2002: 4).
- Mckee'ye göre, eleştirel düşünme, sorgulamanın ve usa vurmanın dirik bir süreci, bilginin pasif birikimine karşın etkin bir biçimde bilgiyi irdelemek ve tanımları, eylemleri ve inançları sorgulamak ve yapılabilmiş olan ile henüz yapılabilecek olanı düşündürmektedir (Mckee, 1988: Aktaran Şahinel, 2002: 4).
- Mayer ve Goodchild'a (1990) göre, eleştirel düşünme, tartışmaları anlamının ve değerlendirmenin etkin ve sistematik bir sürecidir. Tartışma bir nesnenin özellikleri veya iki veya daha fazla nesne arasındaki ilişki hakkında bir savı ve bu savı destekleyen veya reddeden kanıtları içerir. Eleştirel düşünenler, tartışmaları anlamının tek ve doğru bir yolu olmadığını ve her katkıya da gerektiğince başarılı olmadığını kabul eder (Mayer ve Goodchild,199: Aktaran Şahinel, 2002: 4,5).
- Paul, Fisher ve Nosich (1993), eleştirel düşünmenin, becerili bir şekilde, düşünmede varolan yapıların kontrolünü ele alarak ve üzerlerine entellektüel standartlar empoze ederek düşünürün düşünmesinin kalitesini arttırdığı bir problem veya konu olduğunu vurgulamaktadırlar (Paul, Fisher ve Nosich,1993: Aktaran Fisher, 2001: 4,5).
- Dewey'e göre, eleştirel düşünme, bir inancın veya bilginin varsayılan halinin onu ve eğilim gösterdiği ileri sonuçları destekleyen temelin ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatlice düşünülmesidir (Dewey, 1909: Aktaran Fisher, 2001: 2).
- Eleştirel düşünme, herhangi bir konu, içerik, problem hakkında düşünürün düşüncede var olan yapıları becerili bir şekilde kontrol ederek ve üzerlerine entellektüel standartlar empoze ederek düşünmesinin kalitesini yükselttiği düşünme modudur (Paul ve Elder, 2002).

- Eleştirel düşünme inanca veya harekete rehber olarak, gözlemden, deneyimden, yansımadan, akıl yürütmeden veya iletişimden toplanan veya kaynaklanan bilgiyi becerili ve aktif olarak kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme, ve/veya değerlendirmenin entelektüel olarak disiplinli sürecidir ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).
- Eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir biçimde sağlama, değerlendirme, kullanma yeteneği ve eğilimiyle ilgilidir (Demirel, 2000).
- Eleştirel düşünme, bireyin kavramasını açığa kavuşturmak ve geliştirmek için düşünme sürecini dikkatlice inceleyerek dünyanın anlamını anlamak, sorularla durumları dikkatlice soruşturmak, bağımsız düşünmek, durumları farklı açılardan görmek, farklı açıları (fikirleri), nedenler ve kanıtlarla desteklemek, aktif düşünmek, fikirleri bir düzen içinde tartışmaktır (Chaffee, 2000: 44).
- Eleştirel düşünme inançların ve harekete geçmenin gelişimine rehberlik edebilecek iddiaları veya önermeleri değerlendirmenin ve yargılarda bulunmanın disipline zihinsel aktivitesidir (Huitt, 1998).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak, özetle eleştirel düşünme, bireyin zihninde gerçekleştirdiği, bilinçli, sistematik sorgulayıcı, analiz, sentez ve değerlendirme gerektiren aktif bir düşünme sürecidir. Birey, bir bilgiyi bu süreçten geçirirken, daha önceden elde etmiş olduğu bilgiler, tecrübeler ve gözlemlerden faydalanır. Bu sayede, birey kendi düşünme sürecinin farkına varmış bir insan haline gelir. Kendi düşünme sürecinin farkına varmış bir birey, diğer bireylerin de düşünme süreçlerini irdeleyebilecek, sorgulayacak becerileri kazanmış bir insandır. Bir eleştirel düşünür her zaman kendi düşünme sürecini ve inançlarını olduğu kadar, başkalarının düşünme süreçlerini ve inançlarını da sorgulamaktadır.

Eleştirel düşünmeye dair farklı yorumlar, farklı tanımlar yukarıda görüldüğü gibidir. Bu tanımlar eleştirel düşünmenin ne olduğunu betimlese de neden eleştirel

düşünmeye ihtiyaç duyulduğu çok açık değildir. O nedenle, eleştirel düşünmenin gerekliliğini açıklama ihtiyacı duyulmuştur.

**Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği.** Eleştirel düşünme kapsamlı bir etkiye sahiptir. Eleştirel düşünme, her zaman ve her durumda kullanılabilir. İnsanların kafalarında amaçları oldukça ve onları nasıl başaracaklarını yargılama istekleri oldukça, insanlar doğrunun ne olduğu, ne olmadığı hakkında, ve neye inanıp, neyi reddedeceklerini düşündükçe iyi eleştirel düşünme gerekli olacaktır (Facione, 1998: 6).

Eleştirel düşünmenin yararları şöyle listenebilir:

**1. Özerklik:** Bu kendi kendini yönlendirme, ve kontrolü içerir. Eğer birey gerçekten kendi kendisini yönlendirecekse ne yaptığını, kim olduğunu bilmesi gerekmektedir. Özerklik, bir anda başarılacak bir şey değildir. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek, aşağıdaki süreçlerin kolay başarılmasını sağlar.

Eleştirel düşünme, kişinin

- a. kim olduğunu,
- b. neye inandığını ve niçin inandığını,
- c. yaptığı şeyleri niye yaptığını,
- d. amaçlarının neler olduğunu,
- e. bu amaçlara en iyi nasıl ulaşabileceğini
- f. hayatını nasıl yaşaması gerektiğini bilme sürecini kolaylaştırır.

**2. Siyasi konular hakkında bilinçli olma:** Bu madde, vatandaşların iyi bilgilendirilmiş olması ve günün önemli konuları hakkında düşüncelere sahip olmalarıyla ilgilidir. Vatandaşların sadece körü körüne inanışlara sahip olmamaları, kendileri için en doğru siyasi eğilimi bulabilmeleri açısından gereklidir.

**3. Toplumsal değerler:** Toplumsal değerler, toplumu bir arada tutan yapıştırıcıdır. Eğer bir toplumda düzen ve denge isteniyorsa, ortak değerler, gelenekler ve uygulamalar gerekmektedir.

**4. Kariyer düşünceleri:** Birçok iş problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı, eleştirel ve bağımsız düşünme gerektirir. İyi eleştirel düşünme becerisi, bireyin hangi konularda iyi olduğunu ve kariyer olarak nasıl devam etmesi gerektiğini bilmesini sağlar.

**5. Pratik düşünceler:** Eleştirel düşünme günlük seçimlerdeki bilgeliği artırır. Örneğin en basitinden kişinin, alacağı arabaya, evleneceği kişiye, yapacağı işlerin önem sırasına, parayı nasıl idare edeceğine, arkadaşlarında hangi değerleri arayacağına, ne yiyeceğine karar vermesini sağlar (Kelly, 2001: 2-4).

Kısacası eleştirel düşünme bireylere, gerekli sorular sormak, iddiaları desteklemek için sunulan kanıtları değerlendirmek, karmaşık problemleri yorumlamak ve akıllıca kararlar vermek için yardım eder. Bireyler bu problemlerin açık bir şekilde çözümlere yönlendirmediğini fark ettiğinde önem kazanır (Hassel, 2005). Çünkü bu bireylerin karşılaştıkları problemleri eleştirel düşünerek, etkin bir şekilde çözmeye çalışmadıklarını göstermektedir.

Eleştirel düşünmenin bireylere sağladığı kazanımlar oldukça fazladır. Bu yararlar farklı bir bakış açısıyla incelenirse, başka bir deyişle eleştirel düşünmenin kullanılmadığı düşünülürse ortaya şöyle bir tablo çıkacaktır:

Özdemir'e göre, eleştirel düşünmeden yoksun kişilerin neyi neden yaptıklarının farkında oldukları söylenemez. Kendi düşünceleriyle zıtlaşan başka bir düşünceyle karşılaştıklarında onu savunan kişileri susturmak isterler. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan kişiler, kendilerini ve öğrendiklerini yenileme ihtiyacı duymazlar. Bu çeşit insanlar, belirli kalıpların, belirli formül ve öğretilerin içinde kalmaya mahkumdurlar ve gerçek anlamda yapıcı ve yaratıcı olamazlar. Örneğin, eleştirel düşünemeyen bir birey sanatçı ise, sanatını icra ederken ilham aldığı nesne bir gerçek değil ancak daha önce keşfi yapılmış örnek olabilir. Bu birey, bilim ve düşünce adamı ise, sadece daha önceden çevirisi yapılmış bilgilerden yararlanır, kendi toplumunun gerçekleriyle bilimsel veriler arasında bir ilişki kuramaz.

Halbuki, eleştirel düşünüşe varmış bir birey, hayatta hiçbir şeyin baskı ve zorlamayla değiştirilemeyeceğine inanır. Eleştirel düşünen bir birey, bazı bireylerin düşüncelerinin kör inançtan ibaret de olsa, bilimsel gerçeklikten uzak da olsa, bu düşüncelere baskı ve zorlama olmadan sadece düşünme kullanılarak karşı çıkılmasını savunur. Kısaca söylemek gerekirse, eleştirel düşünen kişi düşüncelerini beğenmediği kimseye, "Düşüncelerini kabul etmiyorum ama, onları özgürce söyleme hakkını ölünceye kadar savunacağım" diyen büyük Fransız düşünürü Voltaire'in bu sözünü bir ilke olarak benimsemiştir (Özdemir,1973: Aktaran Demirci, 2004).

Eleştirel düşünmenin sağladığı yararlar oldukça fazlayken ve eleştirel düşünmeden yoksun olmak araştırmacılara göre büyük bir kayıpken, güçlü bir eleştirel düşünürün nasıl olması gerektiği de incelenmesi gereken bir konudur.

**Güçlü Eleştirel Düşünür.** Ennis (2002), güçlü eleştirel düşünürün temel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Açık fikirlidir ve alternatifleri düşünür.
2. İyi bilgilendirilmiş olmaya çalışır.
3. Kaynakların geçerliliğini iyi yargılar.
4. Sonuçları, nedenleri ve varsayımları tanımlar.
5. Nedenlerinin, varsayımlarının ve kanıtlarının kabul edilebilirliği de içinde olmak üzere bir karşı görüşün kalitesini iyi yargılar.
6. Mantıklı bir fikri iyi geliştirir ve savunur.
7. Açıklayıcı, uygun sorular sorar.
8. Olası hipotezler kurar, deneyleri iyi planlar.
9. Terimleri bağlama uygun tanımlar.
10. Dikkatlice sonuçlar çıkartır.
11. Bir şeye inanmak için veya yapmaya karar verirken bu listedeki bütün maddeleri birleştirir (Ennis, 2002).

Ennis'in de belirttiği gibi, güçlü bir eleştirel düşünür bilgiye değer veren insandır. Bilgi, eleştirel düşünür için sadece alınıp, zihnin bir yerine yerleştirilip, beklemeye alınacak bir kavram değildir. Bilgi, sorgulanmak, alternatifleri değerlendirirken, gözlem yapılırken, bir şeye inanırken, karşı görüşlerin geçerliliğini



değerlendirirken kullanılacak bir malzemedir. Bilgi çağı toplumunda güçlü bir eleştirel düşünür olmak bir gerekliliktir.

Araştırmacılar, güçlü eleştirel düşünürleri tanımlamak için çeşitli sıfatlar kullanmışlardır:

- Dürüsttüler: Uzmanlıklarını ve sınırlılıklarını bilirler.
- Alçak gönüllüdürler: Sınırlılıklarını bilmek entelektüel alçak gönüllüğü gerektirir. Daha çok bildikçe, aslında ne kadar az bildiklerini fark ederler.
- Entelektüel cesarete sahiptirler: Entelektüel cesaret bir kişinin bilgisinin sınırları konusunda bilinçli olmasıdır. Benmerkezciliğin işleyeceği durumların da farkında olmaktır. Bu kişinin önyargılarını, görüşünün sınırlarını, cehaletinin sınırlarını da bilmek anlamına gelir.
- Sabırlıdır: Hemen sonuçlara atlamazlar.
- Bilinçlidirler: Kendilerinin farkındadırlar. Herkesin bir bakış açısı vardır, kimse tamamen nesnel olamaz. Belli varsayımlara ve önyargılara sahip olduklarını bilirler. Herkesin gerçeği gördüğü bakış açıları vardır. Bu bakış açıları hep gerçeği görmeyi sağlar hem de gerçeği anlamaya yardımcı olur. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek bu lensleri cilalamaktır, daha açık gördükçe dünya daha iyi görülür ve daha iyi anlaşılır.
- Sosyal olarak etkindirler: Başkalarıyla etkileşim gerektiğini bilirler. Diğer insanların fikirleriyle ilgilenmek gerektir, çünkü bir kişinin bütün fikirlerinin mantıklı olması pek mümkün değildir (Kelly, 2001: 6-8).
- Adil zihinlidirler: Etik olarak sorumlu bir şekilde düşünmeyi kullanırlar. Başkalarının görüşlerini anlamak ve kabul etmek için çalışırlar. Savunmadıkları savları da dinlemek için isteklidirler. Daha iyi akıl yürütmeye karşılaştıklarında kendi görüşlerini değiştirirler. Düşünmelerini diğerlerini yönlendirmek, gerçeği saklamak için kullanmaktansa, etik ve mantıklı bir yolda kullanırlar (Paul ve Elder, 2002).

Smith, Knudsvig ve Walter'a göre (1998), bütün bu yukarıda sayılan özellikler güçlü eleştirel düşünürü tanımlasa da güçlü eleştirel düşünürlerin bir özellikleri çok ön plandadır. Güçlü düşünürler, öğrenme sürecinin önemli bir

bölümünün kendi düşüncelerini arkadaşlarının düşünceleriyle karşılaştırmak olduğuna inanırlar. Cevaplar ve düşünceler karşılaştırıldığında, problemlere ve sorulara farklı bakış açılarından bakılması öğrenilir. Birçok sorunun birden fazla doğru cevabı vardır.

Güçlü eleştirel düşünürler, önlerindeki bilgiyi alıp, onu var olan bilgileriyle özümseyen insanlardır. Var olan bilgi veya inançlarına yeni olan veya çatışan bilgiyi yerleştirebilirler. Cevaplar geliştirirler, ama her zaman yeni ve geçerli bilgi karşısında kendi cevap ve görüşlerini adapte etmeye hazırdırlar. Bu yüzdendir ki, büyük düşünür ve bilim adamları zaman içinde inançlarını değiştirirler ve yeni bilgiye dayanarak bazen var olan inanç sistemleriyle çatışan farklı görüşler geliştirirler.

Güçlü eleştirel düşünürler, büyük yaratıcı problem çözerlerdir. Hep yeni ve farklı bilgiye açıktırlar. Bir pozisyona bağlı değildirlar. Farklı kaynaklardan aldıkları sağlam iddialara ve bilgilere dayanarak dünya görüşlerini değiştirmeye isteklidirler. Yeni bilgiyi özümsemeye ve yerleştirmeye ve yeni fikirler oluşturmaya açıktırlar.

Güçlü bir düşünür olmak için, fikirler ve düşünceler hep tekrar incelenmeli, her zaman yeni ve heyecanlı bakış açılarını dinlemeye hazır olmalı, hazır olan en iyi bilgiye dayanarak pozisyonlar veya inançlar ayarlanabilmelidir. Ancak böyle gerçekten başarılı eleştirel düşünür olunabilir (Smith, Knudsvig ve Walter, 1998: 50,51).

**Eleştirel Düşünme Becerileri.** Eleştirel düşünmenin iki bileşeni vardır :

1. Bilgi ve inançları toplamak ve işlemekten geçirmek için bir beceri dizisi ve
2. Bu becerileri davranışa rehberlik etmeleri için kullanmada entelektüel bağlılığa dayanan alışkanlık ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).

Eleştirel düşünme alanında çalışmış olan hemen herkes eleştirel düşünmeye temel olarak gördüğü bir düşünme becerileri listesi oluşturmuştur. Bu araştırma ve daha birçok eleştirel düşünmenin ölçülmesini amaçlayan araştırmada kullanılan

“Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği”nin (WGEAYGÖ) yazarlarından biri olan Glaser, eleştirel düşünme becerilerini şöyle tanımlamıştır:

- a. Problemleri tanıma,
- b. Problemleri çözmek için yollar bulma,
- c. İlgili bilgiyi toplama ve düzenleme,
- d. Belirtilmemiş varsayımları ve değerleri tanıma,
- e. Dili doğruluk, açıklık ve ince farkları gözetererek anlama ve kullanma,
- f. Verileri yorumlama,
- g. Kanıtların değerini tahmin etme ve ifadeleri değerlendirme,
- h. Öneriler arasındaki mantıklı ilişkilerin varlığını tanıma,
- i. Sonuç ve genellemeler çıkartma,
- j. Sonuç ve genellemeleri ölçme,
- k. Daha geniş bir deneyimin temelinde bireyin inançlarını tekrar yapılandırması,
- l. Günlük hayattaki belirli şeyler ve kaliteler hakkında yargıya varma  
(Glaser, 1941: Aktaran Fisher, 2001: 10).

Watson ve Glaser hazırlamış oldukları WGEAYGÖ’de beş adet eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesine yer vermişlerdir.

Bunlar;

**I. Çıkarısama:** Çıkarısama, bireyin bir şeyin doğruluğunu, başka bir şeyin doğruluğuna veya doğru izlenimi vermesine dayanarak kabul ettiği entelektüel bir hareket, zihnin bir adımıdır. İnsanlar çevrelerinde olan şeyleri kavramak için otomatik olarak çıkarısamalarda bulunurlar ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).

Kurland’a göre, çıkarısama insan olmanın temeli ve bir parçasıdır. Bireyler, birbirlerinin hareketlerinin, bazı davranış özelliklerinden, amaçlardan, belirli duyguların dışavurumundan kaynaklandığını düşünerek çıkarısamalarda bulunurlar. Çıkarısamalar gelişigüzel değildir. Bunun aksine, oldukça sistematik olarak gelişmektedirler. Çıkarısamalar, birer tahmin olabilirler ama onları destekleyen kanıtlara dayanan bilinçli tahminlerdir. Çıkarısamalar, bireyin önceki bilgilerini ve tecrübelerini olduğu kadar inançlarını ve varsayımlarını da yansıtır. Çıkarısamalar, bu

yüzdendir ki, bireyin bir konu hakkındaki fikirlerini yansıtır. Bireyler arasındaki fikir uyumsuzluğu çoğu kez akıl yürütmedeki farklılıklardan değil, değerler, varsayımlar ve elde edilen bilgilerdeki farklılıklardan kaynaklanır. Bireyin elindeki kanıt fazlaştıkça, yaptığı akıl yürütme daha dikkatli, yaptığı çıkarımlar ise daha geçerli olmaktadır (Kurland, 2000: Aktaran [www.criticalreading.com](http://www.criticalreading.com), 2000).

Çıkarımlar varsayımlarla yakından ilişkidir. Çıkarımlar, varsayımların yorumuna bağlı olarak sonuçlara varan bilinçli düşünme sürecidir. Çıkarımları anlamak ancak varsayımları değerlendirmekle ve doğru sonuçlara ulaşmak için öne sürülen fikirleri iyi yargılamakla mümkündür. Eleştirel düşünen bireyler öncelikle elde edilen bilgiyi yorumlamakta, dikkatlice değerlendirmekte ve sonra da bu bilginin altında yatan varsayımların geçerliğini ölçmektedirler. Bu analiz ve değerlendirme sayesinde geçerli sonuçlar elde edilmektedir ([www.airpower.maxwell.af.mil](http://www.airpower.maxwell.af.mil), 2004).

Eleştirel düşünmenin önemli bir işlevi, bireyin bilinçaltına dayanan düşünmesini, bilinçli bir hale getirmesidir. Bireyin, tecrübelerinin, o tecrübeler sırasında yaptığı çıkarımlar tarafından şekillendiğini tanıması da bu işlevin bir parçasıdır. Eleştirel düşünmenin bu işlevi, bireyin tecrübelerini iki kategoride gruplandırmasını sağlar. Birinci grup, bireyin tecrübesinin işlenmemiş verileridir. İkinci grup ise bu verilerin yorumları veya bu veriler hakkında yapılan çıkarımlardır. Sonuç olarak, bireyin, yaptığı çıkarımların kendi bakış açısı ve insanlar ve olaylar hakkında yaptığı varsayımlar tarafından etkilendiğini fark etmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde birey bakış açısını genişletebilir, olayları birden fazla bakış açısıyla görebilir ve açık zihinli bir insan haline gelebilir. Eleştirel düşünen bireyler yaptıkları çıkarımların, ve bu çıkarımların altında yatan varsayımlarının farkındadırlar ve bu onların düşünmeleri üzerinde kontrol sahibi olduğunu göstermektedir ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).

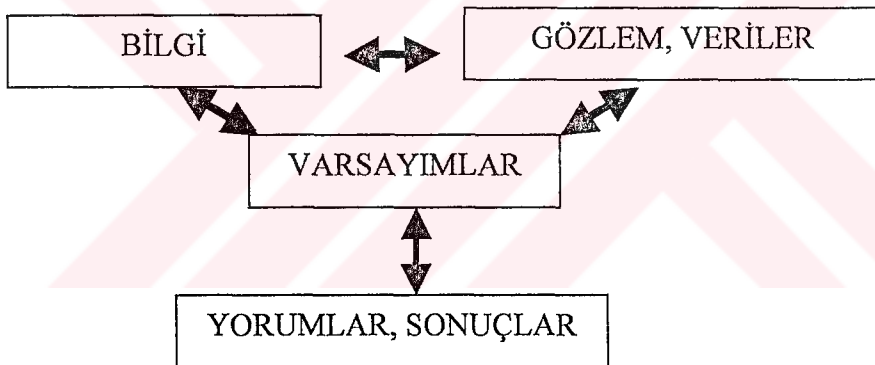
Çıkarıma, bireylerin elde ettikleri bilgileri sorgularken ihtiyaç duydukları becerilerden bir tanesidir. Bireyin, akıl yürütmesinde bilgileri, görüşleri, tecrübeleri, gözlemleri analiz ederken kullandığı bir beceridir. Çıkarıma, bir diğer beceri olan

varsayımla yakından bağlantılıdır. Çıkarsama yaparken birey hem kendi varsayımlarının hem de diğer bireylerin yaptığı varsayımların farkına varma becerisini de kullanmaktadır.

**II. Varsayımların Farkına Varma:** Aşağıdaki eleştirel düşünmenin modelini gösteren şekilde, varsayımın, eleştirel düşünmedeki yeri ve önemi vurgulanmıştır. Aşağıda görülen Şekil 1’de,

- bilginin giriş ve başlangıç pozisyonu,
- bilgi ve gözlemler arasındaki etkileşim,
- gözlemler ve yorumlar arasındaki fark,
- yorumların şartlı doğası özetlenmektedir.

**Şekil 1: Bilgi, Gözlem ve Veriler, Varsayımlar, Yorumlar ve Sonuçlar Arasındaki İlişki**



([www.winstonbrill.com](http://www.winstonbrill.com), 2005)

Bu şekil incelendiğinde bireyin elde ettiği bilginin, gözlemlerin ve bu gözlemlerden elde ettiği verilerin etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Buna göre birey gözlemlerine göre de bilgiyi elde ediyor olabilir veya edindiği bilgi, gözlemlerine katkıda bulunuyor olabilir. Birey kazandığı bilgi ve gözlemler sonucunda çeşitli varsayımlarda bulunmaktadır. Buna karşılık, yapılan varsayımlar da edinilen bilgi ve gözlemleri etkilemektedir. Yapılan varsayımlarla da bu varsayımların yorumlanması ve elde edilen sonuçlar da etkileşim halindedir. Birey hem varsayımları doğrultusunda çeşitli yorumlar yapabilir ve sonuçlara ulaşabilir hem de yapılan bu yorumlar ve varılan sonuçlar varsayımları etkileyebilir. Bireyin

bilgisi, gözlemleri, varsayımları ve bunların yorumları arasındaki bu sorgulamalı ilişki eleştirel düşünmeyi ortaya koymaktadır.

Varsayımlar bireyin sorgulamadığı inançlarının bir parçasıdır. Bu inançların doğruluğu kabul edilir ve birey çevresindeki dünyayı yorumlamak için bu varsayımları kullanır. Bireyler doğal ve düzenli olarak inançlarını varsayım olarak kullanmakta ve bu varsayımlara dayanarak çıkarsamalar yapmaktadırlar. Varsayımlar ve çıkarsamalar insan hayatının içine işlemiş durumdadırlar. Bireyler devamlı olarak kendileri, işleri, arkadaşları, öğrencileri, çocukları, genel olarak dünya hakkında varsayımlarda bulunmaktadır. Bireyler, her şeyi sorgulayamadıkları için, bazı şeyleri kanıksamaktadırlar. Bu kanıksanan şeyler bazen yanlış inançlar olmaktadır. Birçok varsayım sağlam gerekçelere dayandırılabilse de, birçoğu hiçbir gerekçeye dayandırılmamaktadır. Öğrencilerin yaptıkları çıkarsamaları ve bu çıkarsamaları yaparken dayandıkları varsayımları tanımaya başlamaları için onların bu çıkarsama ve varsayımların farkında olmalarını geliştirmek gerekmektedir ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).

Öğrencilerin, öğrendikleri konu dahilinde yaptıkları çıkarsamaları fark etmeye başlamalarını sağlayarak onlara yardım edilebilir. Öğrencilerin, okumaları için verilen bir ders kitabının veya makalenin yazarının yaptığı çıkarsamaları belirlemelerine yardım edilebilir. Bu çıkarsamalar belirlendikten sonra öğrencilerden, bulunan çıkarsamaların altında yatan varsayımların bulunması istenebilir. Öğrenciler çıkarsama ve varsayımları tanımada pratik kazandıkça, yapılan çıkarsamaların altında yatan varsayımların gerekçelendirilemediğini fark ettikleri zaman o çıkarsamaların mantıksız olduğunu anlamaya başlayabilirler. Buna karşılık, iyi gerekçelendirilmiş varsayımlardan gelen yüksek kalite çıkarsamaları da anlamaya başlayabilirler. Öğrencilere, ders kitapları dışında, gerçek hayatta da çıkarsamaların yapıldığını göstermek amacıyla onların, günlük olaylarda yapılan çıkarsamalar hakkında da düşünceleri sağlanabilir. Kendi varsayım ve çıkarsamalarını tanımada becerili hale geldikten sonra, öğrenciler kendi varsayımlarından hangilerinin gerekçelendirilmiş, hangilerinin iyi bir gerekçeye dayanmamakta olduğunu sorgulamada daha iyi bir konumda olacaklardır ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), 2004).

Eleştirel düşünürler varsayımlarının farkına varmaktadırlar. Bireyin sorgulaması gereken varsayımlar günlük hayatı kolaylaştıran varsayımlar değildir. Buna karşın, sonuçlara ulaşmak için yapılan varsayımlar dikkatli düşünme gerektirir. Eleştirel düşünen bireyin, bilinçaltındaki düşüncelerini ve varsayımlarını bilinçli bir kavrama seviyesine getirmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde, bu varsayımlar sorgulanabilir, analiz edilebilir, değerlendirilebilir ve geçerli veya geçersiz kılınabilirler ([www.airpower.maxwell.af.mil](http://www.airpower.maxwell.af.mil), 2004).

Varsayımların farkına varma, eleştirel düşünmeyi öğrenmede önemli bir adımdır. Bir birey bir inanişaya sahip olurken, elde ettiği bazı bilgileri gözlemlerinin, tecrübelerinin ışığında sorguladığı gibi, bazı bilgilerin de doğru olduğunu varsayarak bu bilgileri sorgulamaz. Varsayımı yapan birey elde ettiği ve doğru olduğunu varsaydığı bu inanişayı diğer bireylere karşı rahatlıkla savunabilir. Bu inaniş karşısında, eleştirel düşünen diğer bireylerin bu inancın içinde, kanıtı olan bilgilerle beraber, kanıtı bulunmayan bilgilerin de olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Bu varsayımların farkına varmadır. Varsayımların farkına varan bireyler, diğer bireylerin inançlarına körü körüne inanmaz ve neyi sorgulayacaklarını daha iyi bilebilirler.

**III. Tümdengelim:** Tümdengelim, bir sonucun doğru ve geçerli olduğuna karar vermek için elde edilen kanıtları kullanma sürecidir. Tümdengelim geleneksel şekli kıyas kullanmaktır. Kıyas, üç terimin birbirleriyle olan ilişkilerini göstermek için kullanılan tümdengelimsel bir iddiadır. Örneğin, bir öğrencinin, öğrenci işleri sekreteriyle ders kayıtları hakkında yaptığı bir görüşmede şöyle bir kıyas yapılabilir:

- İsimleri “L” harfi ile başlayan tüm öğrenciler Salı günü kayıt işlemlerini yaptırmalıdır.
- “Lale” de “L” harfi ile başlayan bir isimdir.
- “Lale” isimli öğrenci de, Salı günü kayıt işlemlerini yaptırmalıdır.

Kıyasın, düzgün bir şekilde yapılandırılması, öne sürülen iddianın geçerli olduğu anlamına gelmektedir. Önermelerin doğru olmaları, sonucun da doğru olmasını gerektirmektedir (Boostrom, 1992: 219).

Tümdengelimsel iddialar “eğer”li yapılar üzerine de kurulabilirler. Bu yapı bir şart, ve bu şartın yerine getirilmesi halinde elde edilecek olan sonucu içermektedir. “Eğer”li yapılar, iki tür ifadeden oluşmaktadırlar. Birinci ifade “eğer” kalıbıyla başlamakta ve yerine getirilmesi gereken şartı içermektedir. İkinci ifade ise “o halde” kalıbıyla başlamakta, bu ifade ise diğer şartı takip eden, ancak “eğer”li ifadedeki şart yerine getirilse, buna bağlı olarak elde edilecek sonucu içermektedir. “Eğer”li cümleler iki değişken arasındaki ilişkiyi önerirler. Bu ilişkiye göre, tümdengelim yapılar varılacak sonuç, elde olan bilgiden çıkarım yapılarak sağlanmaktadır (Arık, 1998: 95,6).

“Eğer”li ifadelerde, geçerli bir sonuca varabilmek için iki yol vardır. Birincisi, “eğer”li ifadedeki şart, doğruysa, sonucun da doğru olmasıdır. İkincisi ise, varılan sonuç yanlış olduğunda, “eğer”li ifadedeki şartın da yanlış olduğu çıkarımının yapılmasıdır (Boostrom, 1992: 226).

**IV. Yorumlama:** Geniş çeşitlilikte deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, inançların, geleneklerin, kuralların, yöntemlerin veya ölçütlerin anlamının kavranması ve ifade edilmesidir. Yorum, kategorilendirme, anlamı açıklama gibi alt becerileri içerir (Facione, 1998).

Eleştirel düşünür olmak için, bireyin çeşitli kaynaklardan elde ettiği verileri yorumlayabilmesi ve bunlardan genellemeler yapabilmesi gerekmektedir. Bu veriler, istatistikler, yazılı metinler, grafikler, formüller, hatta karikatürler bile olabilir. Yorumlama, bireyin, bunları özümsemesi ve bunlardan anlam çıkarmasıdır. Yorumlama ayrıca, önemli gerçek veya düşünceleri fark etmeyi, bunları birbirleriyle ilişkilendirmeyi ve genellemelere ulaşmayı da içermektedir ([www.hert.ac.uk](http://www.hert.ac.uk), 2005).

Eleştirel düşünme, verilerin güvenilirliğini değerlendirmeyi ve sınırlarını tanımayı da içermektedir. Bazı veriler güvenilir değildir. Yorumlama yaparken, bireylerin güvenilir olmayan verileri fark etmesi gerekmektedir. Verilerin güvenilir olmamasına yol açan bazı özellikler şöyle sıralanmıştır:



- Birden fazla anlama gelen terimler ve ifadeler verinin güvenilirliğini azaltır. Eğer bir kelimenin veya cümlenin anlamı birden fazla yoruma açıksa, verinin kalitesi sorgulanmalıdır.
- Belirsiz, içerikten yoksun ifadeler verinin sağlamlığını yok eder. Örneğin, “iyi”, “kötü”, “çok”, “ağır” gibi ifadeler bireylerin, bilgiyi, farklı şekillerde yorumlamasına yol açar.
- Tutarsız ifadeler de güvenilir olmayan veriler içinde sayılır ve kabul edilmemelidirler. Tutarsız ifadeler, çelişkili terimler ve iddialardır (karşı görüş).
- Kanıtların yanlış rapor edilmesi de verilerin güvenilirliğini azaltır. Eğer bir karşı görüşü desteklemek için kullanılan kanıtlar, yanlış açıklandıysa veya yanlış biçimde kullanıldıysa, verinin geçerliği şüphelidir.
- Verilerin içinde yer alan “canlı”, “uğraştırıcı”, “ilginç” gibi duyulara hitap eden sıfatlar, verilerin geçerliliğini azaltır ([www.herts.ac.uk](http://www.herts.ac.uk), 2005).

Yorumlama, bireyin elde ettiği bilginin içeriğini kavramasıyla ilgilidir. Yorumlama yapabilen bir birey, bilgiyi kendi ifadelerini kullanarak yeniden yazabilir, söyleyebilir. Eleştirel düşünen bir birey, elde ettiği bilgiye dair, kendi gözlem ve deneyimlerini kullanarak örnekler verebilmeli, önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmelidir.

**V. Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi:** Eleştirel düşünmede “karşı görüş” kelimesinin anlamı “anlaşmazlık” kelimesinden daha farklı olarak anlaşılmaktadır. Sadece anlaşmazlık yeterli değildir. Bir bireyin diğerini ikna etmek için bir girişimde bulunması şartı vardır. Bir birey bir karşı görüşü kurgularken bu görüşün nedenlerini ve sonuçlarını belirtmesi ve belirtilen neden sonuç ilişkisinin karşıdaki bireyi ikna edici özellik taşıması gerekmektedir. Belirtilen sonuçlar, karşı görüşün asıl amacını içinde bulundurur, bireyin diğer bireylerin hangi konuda ikna olmasını istediğini belirtmeye yararlar. Belirtilen nedenler ise bu sonucu destekleyici nitelikte olmalıdır. Karşı görüşlere hemen her yerde rastlanabilir. Gazete, magazin, televizyon, radyo bunlardan bazılarıdır. Bazı görüşler güçlü, bazı görüşler ise zayıf olurlar. Bir bireyin, bir diğer bireyi ikna edebilmek için kullanabileceği yollar çok çeşitli olduğu için, eleştirel düşünen bir birey, bunlardan hangisinin güçlü, hangisinin zayıf olduğunu

değerlendirmek için bir görüşte verilen neden sonuç ilişkisini inceleyebilmelidir. Bir görüşte verilen nedenler, ulaşılması gereken sonucu destekleyici nitelikte olmalıdır. Eğer nedenler, sonucu yeterince iyi desteklememektelerse, belirtilen sonuca varmak yanlış bir davranış olabilir. Nedenlerin sonucu iyi destekleyip desteklemediğinin anlaşılması için atılacak adımlardan ilki, görüşün sonucunu desteklemek için verilen nedenlerin birbirleriyle ilişkili olup olmadığını değerlendirebilmektir. İkincisi ise karşı görüşün neyi iddia ettiğinin incelenmesidir. Eğer bir birey bir şeyi ispat etmeye çalışıyorsa, nedenler sonucu yeterli derecede destekliyor olmalıdır. Buna karşılık, eğer sonuç zayıfsa, neden sonuç ilişkisi de zayıftır (Brink-Budgen, 1999: 9-15).

Bu becerilerin, bireylere kazandırılma süreci çok çaba gerektiren ve uzun bir süreçtir. Bazı bireyler bu becerilere sahip değildirler. Bazıları da sahip olsa da bunun farkında değildirler. Bu becerilere sahip olmama veya sahip olunduğunun farkında olmamanın sebebi bireylerin düşüncelerine ket vurmalarıdır. Eleştirel düşünmenin öğretimi sürecine başlanmadan önce eleştirel düşünmenin engelleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

**Eleştirel Düşünme Engelleri.** Boostrom, eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engellerden birinin önyargı olduğunu vurgulamıştır. Önyargılar milliyetçilikle, ırkla, dinle, sınıfla, etniklikle veya cinsiyetle ilgilidir. Bazı şekillerde herkes önyargılıdır, çünkü herkesin doğru ve yanlış hakkında bir fikri vardır (Boostrom, 1994: Aktaran Üstünlüoğlu, 2005). Eleştirel düşünür olmak demek, fikirsiz olmak demek değildir. Bundan ziyade, birey fikirlerinin farkında olmalıdır ve diğerlerinin düşüncelerini adil bir şekilde dinleyebilmelidir (Boostrom, 1992: 202).

Kelly'e (2001) göre, varsayımlar eleştirel düşünmenin önündeki engellerden biridir çünkü bunlar söylenmeyen inançlardır. Bu inançların doğru oldukları varsayılır. Varsayım yapmaktan kaçınılamaz ama eleştirel düşünürken birey kendisinin ve başkalarının ne varsayımlar yaptığını kendisine sormalıdır ve bunları açık hale getirmek gerekir. Böylece neyin iddia edildiği değerlendirilebilir (Kelly, 2001: 22).

Algular da eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerden biridir. Bireyin gerçeği görüş açısı geçmiş yaşantılarıyla, eğitimiyle, kültürel değerleriyle ve rol gerekliliğiyle bozulmaya uğrayabilir. Algular, bireyin dünya görüşünü oluşturur. Dünya görüşü var olan hakkında bireyin ne bildiği, nasıl bildiği, nasıl yaşaması gerektiği ve insanların genelde nasıl yaşadığı hakkındaki alguları içerir. Bu algular, bireyin kişiliği ve değerleri gibi dünyaya baktığı lensin parçalarıdır. Bireyin algılarının farkına varması ve bunları düzenlemesi gerekmektedir.

Alışkanlıklar bir diğer eleştirel düşünme engellerinden biridir. Alışkanlıklar özellikle de devamlı tekrarladığımız alışkanlıklar yararlıdır. Alışkanlıklar olmasaydı, birey bir sonraki yapacağı şey konusunda düşünerek zamanını boşa harcayabilirdi. Buna karşılık, yaratıcı veya eleştirel düşünmek gerektiğinde alışkanlıklardan vazgeçmek gerekmektedir. İyi düşünürler yaratıcıdır; bir metot işlemediği zaman, yeni yollar denerler. Bir tek bir yolla çözümü bulmak yerine birkaç olasılık düşünürler. İyi düşünürler plan yaptıklarında, daha iyi bir plan için eski planlarında vazgeçebilirler. Tek yol yerine alternatifler yaratırlar.

Duygular da eleştirel düşünmenin önündeki engellerdendir. Güçlü duygular birçok konu hakkında rasyonel düşünme yeteneğini ve olayları açıklık ve nesnellikle görmeyi engellerler.

Bazı konular hakkındaki duyguları görmezden gelmek mümkün değildir. Ama onları görmezden gelmek değil, onların farkında olmak önemlidir. Duygular bilindiği zaman birey kendisini anlar ve önemli konular hakkında dikkatli düşünme yeteneğini artırır. Eleştirel düşünür olmak duygulara sahip olmamak değil, duyguları değiştirebilecek fikirlere açık olmak demektir.

Eleştirel düşünmeye engel bir diğer faktör bireylerin oluşturduğu tiplerdir. Bu tipler bir grup insan hakkında ve genellikle negatif olan yargılardır ve bu sınırlı bir örneğe dayanır.

Tiplmeler rasyonel düşünceyi engeller ve insanların saygı görmesine izin vermez. Tiplmeler, ön yargıyı doğurmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin diğer bireyleri nesnel bir şekilde değerlendirmesine engel teşkil etmektedir.

Dar görüşlülük eleştirel düşünmenin önünden kaldırılması gereken engellerden biridir. Dar görüşlü insanlar inançları konusunda yanlış olabilecekleri ihtimaline açık değildirlen. Hep doğru olma istekleri vardır. Kendi inançlarının daha iyi olduğuna inanmak isterler.

Eleştirel düşünmeye engel olan başka bir özellik tembelliktir. Eleştirel düşünür düşünme açısından tembel olmamalıdır çünkü eleştirel düşünme zaman, enerji, sabır ve karışık konular hakkında uzun ve derin düşünme için azim gerektirir. Fiziksel egzersiz gibi sıkı çalışma gerektirir.

Kültürleme de eleştirel düşünme engellerinden biridir. Kültürleme, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun, onların dünya görüşlerini belirlemesi, değiştirmesidir. Bireylerin görüşlerinin içinde yaşadıkları toplum tarafından belirlendiğini anlamaları, dünyaya bakış açılarını da anlamalarını sağlayacaklardır çünkü tüm insanlar bir toplumda yaşadıkları için kültürlemenin bir ürünüdürler. Kültürleme, eleştirel düşünmeye bir engel olarak görülmektedir, çünkü bireyler bunun farkına varamamakta ve kendilerine ve topluma eleştirel gözle bakamamaktadırlar. Buna rağmen, bireylerin değerleri bir dereceye kadar kültürlerinin şartlayıcı ve şekillendirici etkilerinin bir sonucudur. Bireylerin değerlerine etki eden başka etmenler de bulunmaktadır.

Eleştirel düşünmeye engel olan üzerinde durulması gereken en son faktör nesnellik hakkındaki düşüncelerdir. Bazı insanlar dünyaya nesnel bakabilme becerileri olduğunu iddia ederler. Aslında bireyler, kişisel özelliklerinden ötürü nesnelliklerini her zaman koruyamamaktadırlar. Bir birey, bir çok konuya ait düşüncelerinde kişisel özelliklerinden dolayı nesnel olamayacağı olasılığını düşünürse, nesnelleğe daha kolay ulaşabilir. Böylece, bireyler ulaşılmaz amaçlar

peşinde koşmaktansa, daha gerçekçi bir şekilde fikir yürütebilir, karar verebilirler. Bireyi birey yapan faktörler şunlardır:

1. **Genler:** Doğuştan gelen beceri ve eğilimlerdir. Bireyler doğduklarında bazı özelliklere sahip olurlar. Bunlar kalıtsal özelliklerdir ve bireyin kişiliğini, düşünce tarzını belirlemede etkilidirler.
2. **Yetiştirilme:** Aile, yakın çevre, bireyi ve dünya görüşünü şekillendirmeye katkıda bulunmuştur. Bireyin genlerinin yanı sıra, yetiştirilme tarzı da bireyin karakterinin şekillenmesinde, düşünce tarzının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.
3. **Tarihsel durum:** Bireyin yaşadığı yüzyılın, yaşadığı ülkenin, sosyal-statüsünün, bireyin hayat görüşünün gelişmesine büyük katkısı olmaktadır.
4. **Eğitim:** Bireyin hangi okula gittiği, nerde okula gittiği, o okullarda bireye ne öğretildiği, nasıl öğretildiğidir. Eğitim de bireyin gelişiminde büyük rol oynamaktadır çünkü birey sahip olduğu bilgiyi, tecrübeyi büyük ölçüde gördüğü eğitim sayesinde kazanmaktadır.

Bu faktörler bireylerin her konuda öznel olduklarını göstermez ama tamamen nesnel olduğunu savunanlara şüpheyi bakmayı sağlar. Bireylerin her konuda nesnel olabilmeleri için bu faktörlerin ötesine geçmeleri gerekmektedir, bu faktörlerin bireylerin kişiliklerini belirleyen özelliklere sahip olduğu düşünülürse tümenden nesnellik olası bir durum değildir (Kelly, 2001: 22-8).

**Eleştirel Düşünmeyi Öğretme.** Tarih boyunca filozoflar eleştirel düşünmenin bireyin yaşamındaki önemini anlatmışlar, öğrencilere öğretilmesini savunmuşlardır. Eleştirel düşünme özellikle bilgi çağında gerçek bilgiye ulaşma çabası sayesinde önem kazanmıştır. Gerçek bilgiye ulaşma bireyin eleştirel düşünmesi sayesinde; yani bireyin bilgiye ulaştığı kaynaklar karşısında kendi bilgisini sınaması, düşünmesi hakkında sistematik düşünceler oluşturmasıyla

gerçekleşir. Düzenli, sistemli düşünme ve düşünceyi ve bilgiyi sorgulama olağan düşünmenin işleyişinden farklıdır ve öğretilmesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminde bugün, öğretmenlerin cevapları ve çözümleri öğrencilere sundukları bir sistem uygulanmaktadır. Bunu yapan öğretmenler, öğrencilerin düşünmesine, soru sormasına, şüphe etmesine, reddetmesine fırsat vermediklerinin farkında değildirler (Kabilan, 2005).

Öğrencileri hiçbir şey bilmeyen, sadece bilgiyle doldurulması gereken bireyler olarak gören öğretmenler vardır. Bu öğretmenler, öğrencilerin derslerde öğretilen konulara dair hiçbir ön bilgi veya tecrübeye sahip olmadığını varsaymaya eğilimlidirler. Öğrencilerin bireyselliğini bilerek veya bilmeyerek görmezden gelmektedirler. Öğrencilerin kendilerine ait tecrübeleri, kavramları, dünya görüşleri olduğunu anlama yanlısı değildirler. Bu tip öğretmenler, öğrencilerden en az düzeyde katılım bekledikleri için sıkıcı ve hayalgücü kullanımından yoksun bireyler yetiştirmektedirler. Bu öğretmenlerin öğrencileri, fikirlerinin ve inançlarının önemsiz olduğunu düşünmektedirler. Bu tip öğrenci öğretmen ilişkisi pasif öğrenme ortamına yol açmakta ve yaratıcı ve eleştirel düşünmenin engellerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin fikir ve inançlarını dinleyerek daha çok kazanımda bulunabilirler. Bu kazanımlardan biri bir konunun tartışılması sırasında tecrübenin, fikirlerin zenginleştirilmesidir. Bunun gerçekleşmesi için öğretmenlerin öğrencileriyle karşılıklı bir ilişki geliştirmeleri gerekmektedir (Kabilan, 2005).

Eleştirel düşünmenin öğretiminde öncelikle bireylerin düşünme süreçleri üzerinde durmak gerekmektedir. Bireylerin düşünme süreçlerinden haberdar olmanın yolu iletişim kurmakla mümkün olur. İletişim karşılıklı düşünce ve duygu paylaşımıdır.

Chaffee'ye (2000) göre, bireyler sembolize etme yeteneklerinden ötürü, düşüncelerini ve duygularını paylaşabilmektedirler. Kelimeler en çok kullanılan sembollerdir. Kelimeler kendi içlerinde anlamları olmayan sadece ses veya yazılı

işaretler de olsalar, nesnelere, fikirler ve insan deneyiminin diğer özellikleri yerine geçerler.

Kelimeler veya dil sembolleri iki şekil alabilirler: Konuşulabilir ses veya yazılı işaretler olabilirler. Diğer insanlar sembolün ne olduğunu anladığı sürece, her iki yolla da bahsedilen şeyi iletirler (Chaffee, 2000: 216,217). Chaffee'nin sözünü ettiği bu iki yol konuşma ve okumadır. Bu yüzden, eleştirel düşünmenin öğretiminde dilin ve okumanın önemi yadsınamaz.

**1. Dil ve Düşünme İlişkisi:** Düşünme, dille çok yakından bağlantılıdır. Vygotsky'ye göre dilbilimsel iletişim insan düşünmesi ve öğrenmesinin en önemli aracıdır (Fisher, 1998: 12).

Bir dili oluşturan kelimeler ve dilbilgisi o dili konuşan ve o dilde yazan kişilerin kendileri, toplumun diğer üyeleri ve çevrelerindeki dünya hakkında düşünmesini belirlemektedir. Buna göre dil, insanların kendileri ve etraflarındaki dünya hakkında nasıl düşüneceğini belirlemektedir (Goatly, 2000).

Chaffee'ye (2000) göre, birey dili kullandığı zaman düşündükleri hakkında bir mesaj gönderir. Dil, düşünme şemaları tarafından güçlendirilen bir araçtır. Bireyin düşünce, duygu ve deneyimlerini sembolik olarak temsil etme gücü ile dil, düşünme sürecinin en önemli aracıdır. Birey dili kullanma süreci sırasında fikir üretmekte ve dil bireyin düşünmesini şekillendirmekte ve etkilemektedir. Kısaca, bireyin düşünme becerilerinin gelişimi ve kullanımı, dil becerilerinin gelişimi ve kullanımına bağlıdır.

Dilde düşünme ve iletişim kurma bireyin duygularını, düşüncelerini ve tecrübelerini tanımlama, temsil etme ve şekillendirmesini sağlar. Birey, düşünce, duygu ve tecrübelerini temsil ederek, aynı dil sistemini kullanan kişilerle paylaşabilmektedir. Ancak, etkili düşünme ve iletişimin anahtarı dili açık ve kesin olarak kullanmada yatar. İnsanların birbirlerinin iletmeye çalıştığı duyguları

anlayabilmeleri için temel bir gerekliliktir. Aynı zamanda, dili açık ve kesin olarak kullanma açık ve kesin düşünmeye de neden olur (Chaffee, 2000: 235-249).

Dil bireyin eleştirel düşünme gücü düzeyini belirlemede önemli bir faktördür. Bunun sebebi, dilin düşüncenin ifade edilme aracı olduğuna inanılmasıdır. Bireyler dili kullanarak düşüncelerini diğer bireylere iletebilirler. Dilin kullanımında çok açık olunması gerekliliği bundan kaynaklanmaktadır. Birey söylediklerinin ne anlama geldiğinden emin olmak durumundadır, kelimenin gücünden haberdar olunmalıdır çünkü çoğu zaman kelimeler farklı bağlamlarda farklı anlamda kullanılabilirler. Eleştirel düşünme becerilerinin ilerlemesini sağlamak için kelimenin hangi bağlamda kullanıldığından emin olmak önemlidir. Kelimeler zaman içinde farklı anlamlara da sahip olurlar. Bu nedenle, problemlerin çözümünde, kararların verilmesinde, çatışmaların çözülmesinde, kişiler arası ilişkilerin ilerletilmesinde başarılı olunması için, kelimelerin büründükleri farklı anlamları takip etmek gerekmektedir. Birey ifadesinde açık olduğu sürece, diğer bireyleri ileri sürdüğü iddialara onay vermeleri için daha kolay ikna edebilir ([www.coping.org](http://www.coping.org), 2005).

Dil tanımlamak, bilgilendirmek ve ikna etmek için kullanılan bir araçtır. İkna etmek bir bireyin, diğer bireyleri kendi düşünme yolunun doğru olduğuna inandırmasıdır; bu nedenle, mantık, akıl yürütme, problem çözme, ikna etmeyi içinde bulundurur ([www.coping.org](http://www.coping.org), 2005).

Eleştirel düşünmede ve eleştirel düşünmenin öğretilmesinde dilin önemi büyüktür. Dil, bireyin düşünmesini diğer insanlara iletmek için kullandığı araçtır.

Bireyler kullandığı dil ile diğer insanların bilgilerinden, düşüncelerinden, iletin mesajın taşıdığı anlamdan haberdar olurlar. Dil ile görsel, işitsel kaynaklara ulaşır, edinilen bilgiler ışığında kendi düşüncelerini sorgulama, dolayısıyla eleştirel düşünme olanağına sahip olurlar. Geçmiş yıllarda bireylerin birbirleriyle etkileşim olanaklarının kısıtlılığının sebebi de dile bağlanabilir. Bunun sebebi de şöyle açıklanabilir:



Bilgi çağı, endüstri çağının yerini almış; zamanı ve mesafeyi kısaltmıştır. Coğrafya ve sınırları görmezden gelerek, bilgi devrimi dünyamızı yeniden tanımlamaktadır. 20 yıldan kısa bir zamanda bilgiyi işleme bilgisayar ve internetin yolunu açmıştır. Bilgisayar ortamı iletişim ise insanları ortak bir dil kullanmaya teşvik etmiştir. Bu ortak dil İngilizcedir. Çünkü bilgi giderek artan bir hızla alınmaya ve verilmeye başlanmıştır. Hükümetlerin, endüstrilerin ve firmaların teknolojik olarak ilerlemeleri o teknolojinin dili olan İngilizce'yi anlamalarını gerektirmektedir (Hasman, 2000). İngilizce dünya standartlarında bir dildir. Bilgi çağında anahtar kelime olan küreselleşmeyi de sağlayacak olan unsurlardan biri de bu ortak dilin kullanılmasıdır çünkü eleştirel düşünen bireyler görüşlerini, düşündüklerini ortak bir dil kullanarak paylaşmaktadırlar.

Eleştirel düşünme, bilginin, tecrübenin ve dünya bilgisinin kullanımını içermektedir. Eleştirel düşünme gücü düzeyi yüksek olan bir birey, alternatifler arayabilmekte, sorular sorabilmekte, problemler çözebilmekte ve bu sayede kavradıklarını birçok karmaşık yol kullanarak gösterebilmektedir ([www.alliance.brown.edu](http://www.alliance.brown.edu), 2005). Bireylerin, yabancı dilde eleştirel düşünme becerilerini göstermesi de bu yüzden bir gerekliliktir. Bireylerin elde ettikleri bilgilerin kaynağını yabancı dilde yazılmış kaynaklar oluşturduğu sürece, bireylerin de bu bilgileri algılamak için eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleri gerekmektedir.

Van Duzer ve Florez'e göre, eleştirel düşünme, dil programlarını tasarlamak ve geliştirirken vurgulanması gereken düşünme becerilerinden biridir çünkü içinde yaşanan dünya gittikçe anlaşılması zor bir hale gelmektedir ve bireyin bilgiyi nasıl işlediği, sadece bilginin elde edilmesinden daha önemli bir hale gelmiştir. Bu sebepten ötürü, dil öğretmenlerinin, öğrencilerini, basit okuma becerilerini kullanmaktansa, kelimelerin yüzeysel görünümünün altında yatan derin anlamları keşfetmeye teşvik etmeleri gerekmektedir (Van Duzer ve Florez, 1999: Aktaran Üstünlüoğlu, 2002).

**2. Eleştirel Okuma:** Bireyler arası iletişimi sağlayan ve bilgiye ulaşım aracı olan sembollerin alabildiği birinci şekil ses iken, diğeri yazılı işaretlerdir. Bu demektir ki,

dil dışında düşünme hakkında mesaj gönderilebilen ve alınabilen etkileşim yollarında biri de okumadır. Günümüzde bilgiye ulaşım kolaylaştıkça, bireyler, her taraftan bilgiyle yüklenmektedirler. Gerçek bilgiye ulaşmaya çalışırken kaynakların iyi değerlendirilme gerekliliği doğar. Bu da eleştirel okumanın önemini vurgulamaktadır.

Paul'a göre, okuma, yazarın düşüncelerinin okuyucunun anlayabileceği anlamlara çevrilme sürecidir. Yazar mesajları kelimelere kodlar ve bu mesajları, kitap ya da basılmış olan materyaller yardımıyla yayar. Okuyucular, bu mesajları, kendi anlamaları için bu kodları çözmek için karmaşık bir işlemde geçirirler. Yazarın mesajını anlamak için kitabın amacını, yazarın amacını ve kitapta hangi konuların veya problemlerin tartışıldığını anlamak durumundadırlar. Okunan şeyin okuyucunun kendi kelimeleriyle ifade edilmesini veya metni oluşturan cümlelerin anlamlarının hatırlanmasını gerektiren bu anlayış eleştirel anlama için yeterli değildir. Okuyucu, metnin arkasındaki anlamı anladığını göstermelidir (Paul, 1993: Aktaran İrfaner, 2002: 30).

Eleştirel okuma dikkatli, etkin, analitik okumadır. Eleştirel düşünme ise, bireyin okuduğu metni önceden kazanılmış bilgisi ve dünya anlayışı ışığında irdelemesidir. Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme birlikte işlemektedirler. Eleştirel düşünme eleştirel okumaya dayanmaktadır. Bir metin hakkında eleştirel düşünmek için önce metnin kavranması gerekmektedir. Ancak bu süreçlerden sonra o metindeki düşünceler hakkında bir fikir sahibi olunabilir ([www.criticalreading.com](http://www.criticalreading.com), 2000).

Eleştirel okuma aslında iki-basamaklı bir süreçtir: Anlama için okuma ve okunanı analiz etme. Bir metin değerlendirilmek istendiğinde, önce okunan parçanın kavrandığından emin olunmalıdır. Ancak yazarın görüşü, amacı ve desteklemek için kullandığı metotlar anlaşıldığı zaman okuma parçası etkili bir şekilde eleştirilebilir ([www.karn.ohiolink.edu](http://www.karn.ohiolink.edu), 2004).

Kısaca, eleştirel okuma okuyucunun, açıklık ve kavramayla sonuçlanan belirli işlemleri, modelleri, soruları ve teorileri uygulamasıdır. Eleştirel okumada, metnin sadece taranmasından daha fazla çaba ve kavrama vardır. Metni tarama ve eleştirel okumanın farkı, tarama sırasında okuyucu yüzcysel özellikler ve bilgiden daha

fazlasına ulaşamaz; fakat eleştirel okuma daha derinlere, yani mantıklı uyum, ton ve metnin içindeki düzene ulaşabilir ([www.csuohio.edu](http://www.csuohio.edu), 2004):

Eleştirel okuyucular şöyle tanımlanmışlardır: Eleştirel okuyucular,

- okudukları metinlerdeki fikirler üzerinde düşünmek için zaman harcamaya istekli,
- okuduklarını ezberlenecek gerçekleri dizisi olarak görmek yerine, bunları değerlendirebilen ve problem çözebilen,
- mantıklı düşünebilen,
- gerçeği aramada uğraş verebilen,
- bir konu hakkındaki fikirlerini ifade etmeye istekli,
- bir konu hakkında alternatif görüşler arayabilen,
- bir konu hakkındaki önceki düşünceleriyle uyuşmasa da yeni fikirlere açık olan,
- yargılarını fikirler ve kanıtlara dayandırabilen,
- hem okudukları metinlerdeki iddiaların iyi olanlarını tanıyabilen, hem de iddialardaki yanlışlıkları fark edebilen,
- konulara eleştirel gözle bakabilen,
- fikirleri değerlendirmek için fikirleri daha iyi anlamalarını sağlayacak sorular soran,
- bir konu hakkındaki fikirleriyle ve kişisel düşünceleriyle yakın temasta bulunan,
- yeni ve uyumsuz bir kanıt sunulduğunda ve değerlendirildiğinde, görüşlerini yeniden değerlendirebilen,
- iddiaları tanıyabilen,
- konular arasında bağlantıları görebilen ve
- okuma ve öğrenme tecrübelerini geliştirmek için diğer disiplinlerden bilgi kullanabilen bireylerdir ([www.kcmetro.cc.mo.us](http://www.kcmetro.cc.mo.us), 2005).

Özetle, bireyler, eleştirel okuma yapabilmek için, okudukları bir metinde karşılaştıkları fikirlerin, iddiaların, o metnin yazarının bilgisi, gözlemleri, tecrübeleri doğrultusunda oluşturulan varsayımların ve çıkarsamaların ışığında kurgulanmış fikirler, iddialar olduğunu fark edebilmelidirler. Bu fark etme sonrasında bu fikirlerin, iddiaların kaynaklarını kendi bilgileri, gözlemleri ve tecrübeleri ışığında

sorgulayabilmelidirler. Bunun sonucu olarak da, hangi iddiaların iyi gerekçelendirilmiş olduğunu ve hangilerinin iyi gerekçelere dayandırılmadığını görebilmelidirler.

Eleştirel okuma becerisini öğrencilere kazandırmayı kolaylaştırmak için sunulmuş olan bazı stratejiler şöyledir:

- **Açıklamalı Notlar Yazma:** Metin üzerinde açıklamalı notlar yazma bu stratejilerin en temel olanıdır. Eleştirel bir okuyucunun, bir metni okurken, anahtar kelimelerin veya cümlelerin altını çizmesi; sayfa kenarlarına yorumlar ve sorular yazması; metnin önemli kısımlarını parantez içine alması; fikirleri çizgiler veya oklarla yapılandırması; ilgili kısımları numaralarla sıralaması; önemli, ilginç ve sorgulama gerektiren noktaları belirlemesi bu stratejinin özetidir.
- **Ön okuma:** Eleştirel bir okuma için, bireyin elindeki metni okumadan önce göz gezdirerek metin hakkında bir fikir sahibi olması gerekmektedir. Metnin alt başlıklarına bakarak metinde öne sürülen fikirler hakkında ön bilgi edinmesi eleştirel okumanın stratejilerinden biridir. Ön okuma metnin nasıl düzenlendiği hakkında okuyucuya bilgi verir.
- **Bağlama göre İnceleme:** Normal bir okuyucu, bir metni okurken kendi tecrübeleri ışığında o metni okur. Metinde yer alan kelimeler ve bu kelimelerin önemini kendi bilgi ve tecrübesine göre değerlendirir. Fakat, okunan bütün metinler geçmişte ve bazen farklı bir zaman ve yerde yazılmıştır. Bu yüzden, o metnin tarihsel, biyografik, kültürel bağlamını göz ardı etmemek gerekir. Eleştirel bir okuyucu olabilmek için, bireyin kendi değerlerini ve tutumlarını, metinde temsil edilen değerler ve tutumlardan ayırmayı öğrenmesi gerekmektedir.
- **Anlamak ve Hatırlamak için Sorular Sormak:** Sorular, öğrencilerin, metinleri anlamaları ve bu metinler hakkında fikir sahibi olabilmeleri için tasarlanmıştır. Eleştirel okuyabilmek için bireyin, her paragraf için bir soru yazması iyi bir

stratejidir. Soru yazmak için bireyin ilgili bölümü dikkatlice okuması gerekmektedir. Bu da metni incelemek için bir fırsat yaratır.

- **İnançlar ve Değerlerle Çelişen Noktalarda Düşünme:** Eleştirel okuma yapabilmek için bir diğer strateji de bireyin inançları ve değerleriyle çelişen noktaları bulması ve bu hususlar üzerinde düşünmesidir. Birey, ilk okuma sırasında tutumları, inançlarıyla çelişen bölümlere bir işaret koymakla işe başlayabilir. Daha sonra, bu bölümler konusunda ne hissettiğini not edebilir. Okuma bittikten sonra bu noktalar üzerinde neden böyle düşündüğünü, fikirlerinin değişip, değişmediğini irdeleyebilmelidir.
- **Metnin Ana Hatlarını Ortaya Çıkartma ve Metni Özetleme:** Metnin ana hatlarını ortaya çıkartma metnin içeriğini ve yapısını anlamak için iyi bir stratejidir. Birey, bu sayede, metinde yer alan ana fikirleri ve bu fikirleri desteklemek için verilen fikirleri ve örnekleri bir şema halinde görme fırsatı bulur. Bu da metnin yazarının zihninde oluşturduğu şemayı görme açısından faydalıdır. Bu fikirler ortaya çıktıktan sonra, özetlenirse birey tarafından yeni bir metin oluşturulmuş olur. Özetleme yaratıcı bir sentez gerektiren bir süreçtir. Bu da metnin okuyucu tarafından daha derin bir şekilde kavranmasını sağlar.
- **İddiaları Değerlendirme:** Bu strateji, okunan metnin mantığını, güvenilirliğini ve duygusal açıdan yarattığı etkiyi ölçmek için iyi bir yoldur. Her yazar, okuyucusunun kabul etmesini istediği bazı iddialarda bulunurlar. Fakat, eleştirel bir okuyucunun bu iddiaları sadece yüzeysel değerlerine bakarak kabul etmeyip, bu iddiaları değerlendirmesi gerekmektedir. Her iddia iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi iddianın kendisidir. İkincisi ise bu iddiayı desteklemek için sunulan ifadelerdir. İddia edilen şeyin bir sonucu vardır. Bu sonuç bir fikir, bir yargı ya da bir görüş olabilir. Destek için verilen ifade ise nedenleri (ortak inançlar, varsayımlar ve değerler) ve kanıtları (gerçekler, örnekler, istatistikler ve otoriteler) içerir. Bu sayede okuyucuya bu iddiayı kabul etmesi için bir baz sağlanmış olur. Bir iddianın kabul edilebilir olması için iddianın ve destekleyici ifadelerin birbirleriyle uyumlu olması gerekmektedir.

Eleştirel okuyabilmek için, bireyin bu iddiaları ve destekleyici ifadeleri tanımlayıp, birbirleriyle uyumluluğunu değerlendirmesi gerekmektedir.

- **Benzer Metinlerle Karşılaştırma:** Bu strateji, okunan metnin, benzer metinlerle karşılaştırılarak daha iyi kavranmasını sağlar. Metinler arasındaki benzerlik ve farklılıklara bakılarak, metinler daha iyi analiz edilebilir. Yazarlar, konulara farklı şekillerde yaklaşır. Bir yazarın ne şekilde metine yaklaştığını anlamak, o yazarın görüşleri hakkında daha iyi bilgi edinilmesini sağlar. Bu sayede, eleştirel okuyucu, yazarın fikirlerini kendi fikirleriyle kıyaslama olanağı bulur ([www.kcmetro.cc.mo.us](http://www.kcmetro.cc.mo.us), 2005).

Eleştirel düşünme ile dil ve eleştirel düşünme ile okuma arasındaki ilişki bu araştırmanın konusu olan yabancı dilde eleştirel düşünme bakımından oldukça anlamlıdır. Öğrenci gerçek bilgiye ulaşmak için sadece kendi dilinde değil, bilgi çağında küreselleşmeyi sağlayacak olan ortak dil olan İngilizce kaynaklardan da yararlanacaktır. Bu kaynaklar sözlü veya yazılı olabilirler. Öğrenciler bilgiye ulaşırken, sözlü veya yazılı olan bu kaynaklar karşısında sistemli düşünecek, sorgulayacak ve değerlendirmelerde bulunacaklardır. Tıpkı genel olarak eleştirel düşünmenin öğretilmesinde olduğu gibi yabancı dilde eleştirel düşünmenin öğretilmesinde öğretmen merkezli bir sistem yerine, öğrenciyi aktif hale getiren bir sistem hedeflenmelidir. Öğrencinin katılımını amaç edinen, öğrencide düşünme değişikliği yaratacak, bilgiye ulaşmasını sağlayacak etkinlikler planlanmalıdır.

**Yabancı Dilde Eleştirel Düşünme Stratejileri.** Bireylerde eleştirel düşünme becerileri birdenbire ortaya çıkmadığı gibi yabancı dilde eleştirel düşünme becerileri de birdenbire ortaya çıkmazlar. Bu becerilerin öğretilmesinde, öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öğretmenler aktif bir rol almak yerine, öğrencinin aktif hale gelmesini sağlayacak, öğrencilere rehberlik edici bir rol üstlenmelidirler. Dil sınıfları materyal zenginliğinden ve kullanılan etkileşimli yaklaşımlardan ötürü eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesine özellikle uygun bir yapıya sahiptirler (Üstünlüoğlu, 2002).

Genel anlamda eleştirel düşünmeye ulaşmak için kullanılacak adımlar, yabancı dilde eleştirel düşünmeyi öğretmek için de kullanılabilir. Araştırmacılar, bunları üç adımda özetlemektedir:

1. Öğrenci düşünme sürecinin bilincine varmalıdır: Öğrenci, düşünmesinin kendisinden ayrı bir işleyiş olduğunu düşünmemelidir. Düşünmesine hakim olabileceğini, düşünmesini sistemli bir hale getirip düşünmesine bir yön verebileceğini fark etmelidir. Bunun için uygulanabilecek stratejiler şunlardır:

a. Soru sorma: Eleştirel düşünme sorunların üzerine gitmek, zor durumlarla karşılaşmak ve konuları analiz etmek için aktif bir şekilde düşünme becerilerini kullanmayı içerir. Uygun ve anlamalarına yarayan sorular sorma sahip olunan en güçlü düşünme araçlarından biridir. Ama birçok insan bu aracı tam anlamıyla kullanmaz. Aktif öğrenenler içinde buldukları öğrenme durumunu ellerindeki görevi veya materyali anlamalarını sağlayacak sorularla sorgularlar ve sonra bu yeni anlayışı bilgi çerçevelerine eklerler. Buna karşılık, pasif öğrenenler çok az soru sorarlar. Soru sormak yerine, bilgiyi sünger gibi içlerine sindirirler (Chaffee, 2000). Soru sorabilmek birdenbire gelişebilecek bir beceri değildir. Öğretim ortamında önce öğretmenin doğru soruları kullanarak öğrenciyi aktif hale getirmesi, daha sonra da öğrencilerin kendilerinin soruları yaratarak düşünmelerinin farkına varmalarını sağlaması gerekmektedir. Bloom ve arkadaşlarının oluşturduğu hedefler soru sormanın düzenlenmesi için kullanılabilir. Düşük seviye olarak bilinen ilk üç seviyeyi (Bilgi, Kavrama, Uygulama) hedefleyerek hazırlanan sorular öğrencilerin hazırlığını, kavramasını, öğrendiklerini tekrarlamasını sağlar. Bunlar eleştirel düşünmeye yönelik değildirler. Üst seviye olarak bilinen son üç seviyeyi (Analiz, Sentez, Değerlendirme) hedefleyerek hazırlanan sorular ise öğrencilerin yaratıcı düşünmesini, eleştirel düşünmesini ve problem çözmesini sağlar. Bu üst seviyelere ilişkin örnek sorular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 4: Yüksek Seviye Düşünme Becerileri**

<b>Yüksek seviye düşünme becerileri</b>	<b>Analiz</b>	... ile nasıl ilişkilendirilebilir? ... hakkında ne düşünüyorsun: ... parçalarını listelermisin: ... hakkında hangi sonuçları elde edersin? ... arasındaki ilişki nadir: ... arasında ayırım yapabilir misin?
	<b>Sentez</b>	... olsaydı, ne olurdu? ... hakkında bir alternatif sunar mısın? ... çözmek için nasıl değişiklikler yaparsın? ... nasıl tasarlırsın?
	<b>Değerlendirme</b>	... nasıl değerlendiriyorsun? ... neden daha iyidir? ... nasıl karşılaştırırdın? ... için neyi seçerdin? ... nasıl kanıtlarsın? ... nasıl çürütürsün?

Öğretmenlerin sorduğu sorular bir yandan öğrencilerin düşünme süreçlerini harekete geçirirken, öğrencilere de ileride sormaları gereken sorular hakkında onlara ışık tutar. Öğrencilerin soru sormalarını sağlamak için de birçok aktivite mevcuttur:

i. Karşılıklı Öğretim: Bu aktif öğrenimde kullanılan bir yöntemdir. Öğrencilerin kendilerine öğretmenlik yapması, öğretmenlerin rehber olması anlayışını güder. Öğrenciler öğrenilecek materyali anlamaya çalışırken sorular sorarlar ve bu soruları cevaplarlar. Bu soruları sormak da öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Konu hakkında bilgi edindikçe soruların kalitesi de yükselecek, daha üst düzey öğrenme gerçekleşecektir.

ii. Hikayeyi yeniden yazma: Öğretmenin varolan bir hikayenin sonunu öğrencilere anlatmasıyla başlayan bu teknik öğrencilerin sorularla hikayenin başlangıç ve gelişme bölümünü keşfetmesiyle son bulur. Amaç öğrencilerin sorularını hedefe yönelik bir şekilde ilerletmeleridir. Öğrenciler sorularını sorarken, daha önce sorulan soruları ve cevapları göz önünde tutmak, tahminlerde bulunup, akıl yürütmek durumundadırlar.



iii. Ayrıntıları keşfetme: Bu aktivite öğretmenin öğrencilere bir konu hakkında ana bilgiyi verip, ayrıntıları gizlemesiyle oluşur. Öğrenciler ayrıntıları bulmak için gerekli soruları sormaya çalışırlar. Bunu yapmak için genel konuyu değerlendirme, hangi bilgilerin verilir, hangi bilgilerin eksik olduğunu fark etmeleri gerekmektedir.

b. Sessizliğin Kullanımı: Günümüzde öğrenciyi pasifize etmeye yönelik eğitim sisteminde birçok öğretmen bir soru sorduktan sonra başka bir çocuğa söz vermek için sadece bir ya da iki saniye bekler, veya cevabı kendisi verir. Az bekleme süresi kısa cevapları teşvik eder. Eğer öğretmen daha çok beklerse, çocuklar tam cümlelerle ve bütün düşüncelerle tepki vermeye gayret etmektedirler. Fisher'a (1990) göre, eğer öğretmen soru sorduktan sonra veya çocuk cevap verdikten sonra beklerse, çocuklar daha geniş daha düşünceli yollarla cevap vermekteler. Sessizliğin kullanımı öğretmenin sadece cevabı beklemediğini, aynı zamanda çocuğun doğru cevabı bulabileceğini düşündüğünü de göstermektedir.

c. Mantıklı Muhakeme: Mantıklı muhakeme neden sonuç ilişkileri kurmaktır. Bireyin sorgulama yapması bu ilişkileri kurmakla mümkün olur. Bunun için gerekli adımlar şöyledir:

- Olayların bağlandığı şeyleri araştırmak ve sınıflandırmak
- Karşılaştırmak, benzerlikleri farklılıkları fark etmek
- Bir şeyi değişik yollarla anlatmak ve kullanmak
- Bir şeyin sahip olmadığı özellikleri anlatmak
- 'Bazı' ve 'hepsi' ni ayırmak, alt gruplarını sınıflandırmak
- *Eğer...öyleyse* yi, nedensel ve mantıksal bağlantıları anlamak
- Nesnelere, olayları bazı boyutlara veya ilişkilere göre sıralamak
- Birden fazla sonuç çıkarma
  - Sonucu neden gibi kullanma: Sonuç neden görevini görür ve bireyi bir sonraki sonraki sonuca yönlendirir.
  - Varsayımları arama: Öne sürülen iddianın belirtilmemiş, ama sonuca onsuz varılamayacak olan kısmını bulma, neden-sonuç ilişkisini kurmayı kolaylaştırır.

d. Deneyimin Şemalandırılması: Bireylere düşünme öğretilirken kavramlar arasında mümkün olduğu kadar çok bağlantı yapmayı, ilişkileri algılamayı, anlama yapıları kurmayı öğretmek hedeflenmektedir. Böylece gelecek deneyimlerini şemalandırma fırsatı sağlanır.

i. Sıralama: Mantık kurma fikirler ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlama ve algılama becerisidir. Bu ilişkilerden biri sıralamadır. Doğru sırayı bulmak bir aktivite veya araştırma için şarttır. Sıralamanın bir sürü çeşidi vardır. Zamanda sıralama, nesnelere sıralanması, aktivitelerin sıralanması bunlardan bazılarıdır.

- Olay akışı çizelgesi bilginin mantıklı sıralanmasında yardımcı olabilir. Hedef, aktiviteyi küçük basamaklara bölmektir. Olay akışı çizelgesinin 4 temel ögesi aktiviteye başlama, ne yapılacağı, karar verme ve aktivitenin sonunun belirlenmesi şeklindedir.

ii. Sınıflandırma.

Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirmeleri için fikirleri sınıflandırma yapması, organize etmesi, ayırması ve kategorilendirmesi gerekir. Bireylerin gelişimleri benzerlik ve farklılıkları tanıyabilme becerilerine bağlıdır. Nesnelere sınıflandırmakla başlarlar, daha sonra zihinlerindeki fikirleri ve görüntüleri yönlendirebilirler. Öğrencilerin sınıflandırma becerilerini geliştirmek için avantajlar ve dezavantajlar üzerinde durulabilir veya artılar eksiler ve ilginç olanlar gibi sınıflandırmalar üzerinde çalışılabilir.

iii. Yargıya varma.

Öğrenciler genelde ne bildiklerini, ne bilmediklerinden ayırmakta güçlük çekerler. Eleştirel düşünmede çok görülen engellerden biri ifadeleri onaylama veya karşı çıkmadaki aceledir. Bireyler gerçeği yargılamak için bilmeleri gereken şeyleri düşünmezler. Eleştirel olmayan zihnin en güçlü eğilimi her şeyi siyah ya da beyaz görmesidir. Öğrencilerin ifadelerinden emin olmaları için ifadelerini kanıtlarla desteklemeye teşvik edilmeleri gerekmektedir.

#### iv. Tahmin etme.

Tahmin etme eleştirel düşünmeyi harekete geçirecek olan önemli bir tekniktir çünkü tahmin etmek için öğrenci eldeki bilgisini sınavacak, bunu yeni durumlara aktarma için yollar arayacaktır. Bir çeşit neden ve sonuç bulma gibidir. Eldeki nedenlerle olası sonuç yürütülür. Bu aşamada öğrencilerin niye o sonuçları yürüttüklerinin farkında olmaları gerekmektedir.

#### v. Kuramlaştırma.

Bir kuram eleştirel sorgulamanın ilk basamağını temsil edebilir. Öğrencinin teorisi kanıtlama için ve teoriyi destekleyen iyi nedenleri harekete geçirebilir.

2. Öğrenci başkalarının düşünme süreçlerini inceleyebilmelidir: Birey kendi düşünme sürecinin farkına varmasını öğrendikten sonra, başkalarının düşünce süreçlerini anlama konusunda eğitilmelidir. Başkalarının düşünce süreçlerini anlayabilme becerisine sahip olduktan sonra birey, kendi düşünme sürecini ve diğerlerinin düşünme süreçlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilir. Bu da kendi düşünmesini daha etkili hale getirebilecek yöntemlerden biridir. Çünkü kendisinin düşünmediği çözümler onun zihnini harekete geçirecektir ve bireyin kendisi de sorunları çözmek için bu adımları atacaktır. Aynı zamanda bu süreç bireyin kendi kalıplarının farkına varmasını ve bu kalıpların dışına çıkarak yeni görüşlere açık olmasını sağlar. Bunun için kullanılacak stratejiler şöyledir:

a. Hikayeler: Okunan hikayelerdeki karakterlerin nasıl hissettiği, görüşleri, niyetleri, hisleri, planları tartışılabilir. Hikayenin sonu, karakterler arasında geçebilecek olan diyaloglar öğrencilere yazdırılabilir. Bu gibi aktiviteler öğrencilerin diğer bireylerin düşünme biçimlerini gözlerinin önüne getirmelerine yardımcı olur ve böylece hem kendi, hem de başkalarının düşünme süreçleri hakkında bilgi edinmiş olurlar.

b. Yaratıcı drama: Öğrencilere bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir kavramı ya da davranışı oyuna benzer bir süreç içinde anlamlandırıp, canlandırmalarını sağlamaktır. Bunu yapabilmek için öğrenciler gözlemlerini, deneyimlerini, yaşantılarını gözden

geçirirler, ve bunları yepyeni bir duruma aktarırlar. Fakat bu yaşantı ya da olay bir başkasının hayatıyla ilgili olduğu için bu bireylere karşılarındakini anlama ve kendilerini karşılarındakinin yerine koyarak onun hissettiklerini hissetme, düşündüklerini düşünme olanağı tanır.

c. Tartışma: Tartışma da başka birisinin yerine geçme, onun yerine düşünmenin nasıl bir his olduğu konusunda öğrencilerin fikir sahibi olmalarını sağlayabilir. Bir problemi çözmek için bir araya gelen öğrencilerin verileri analiz etmesi, sorunu değerlendirmesi ve çözümler önerip, bu çözümleri değerlendirme sürecidir. Birbirlerinin bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmaları, kendi kalıplarından kurtulmaları açısından etkili bir yöntemdir.

3. Öğrenci öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmelidir: Öğrencinin kendi düşünme sürecini anlaması, karşılarındakilerin düşünme süreçlerini anlaması ve bunları karşılaştırıp kendi düşünme sürecini değerlendirmesine yönelik etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ilerletme yolunda öğretimde atılacak sağlam adımlardır. Bu becerilerin sadece öğrenme ortamında değil bireylerin günlük yaşamlarında da uygulanabilmesi hedeflenmelidir. Bunun için izlenebilecek yollar şöyledir:

a. Olgu ve görüş arasındaki farklılığı öğretme: Olgular tartışmasız kabul edilen genel geçer doğrulardır. Bunların tek doğru yanıtı vardır. Görüşler ise tek doğru yanıt olmayan, seçimleri ifade etmeye yarayan ifadelerdir. Görüşler neden sonuçlarla desteklenebilirler. Görüşler, akıl yürüterek, eleştirel düşünerek değiştirilebilirlerken olgular sabittirler. Öğrencilerin bunların farkını anlaması günlük hayatlarında onlara kolaylık sağlayacaktır.

b. İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri: Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gerçek hayatlarında uygulayabilmelerini sağlamanın bir yolu da gruplar içinde öğrenme durumları yaratmaktır. Öğrenciler küçük gruplarda bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek için birlikte çalışırlar. Öğretmen bu grupları yönlendirme ve öğrencilere rehberlik etme görevine sahiptir. Öğrenciler grup içinde

farklı rollere sahip olarak yaptıkları çalışmalar sayesinde burada kazandıkları becerileri günlük hayata daha kolay taşıma olanağına sahip olacaklardır.

c. Sınıf-içi değerlendirme teknikleri: Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanıp kullanmadığının günlük hayatta öğretmenler tarafından gözlenmesi mümkün değildir. Bunu gözlemlemenin en iyi yolları öğrencilere sınıf içinde eleştirel düşüncelerini sağlayarak değerlendirme yaptırmaktır. Öğrenciler derste öğrendikleri şeyleri gözden geçirip, en önemli şeye karar verebilirler. Veya ders hakkında akıllarında yer eden bir soru düşünebilirler. Değerlendirme yapıldığı zaman yansımali, yaratıcı olarak ve eleştirel düşünme gerçekleşir. Düşünürken tüm deneyimler göz önünde bulundurulur. Sorulan sorular türlü şekiller alabilir ama hepsi şu soruya yönlendirirler: "... ne anlam ifade ediyor?" Bu gibi etkinlikler öğrencilerin düşünme süreçlerinin aktif bir şekilde farkında olmalarını ve bunu iletmelerini sağlar (Şahinel, 2002, Fisher, 1998; Boostrom, 1992).

Bu etkileşimli yaklaşım ve materyaller sayesinde öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünmeye engel oluşturan algılarının, varsayımlarının, önyargılarının, değerlerinin farkına varmalarını sağlayabilirler ve öğrencilerin eski alışkanlıklarından vazgeçip yeni bakış açıları yapılandırılmalarını sağlayabilirler.

### **Amaç ve Önem**

Bu araştırmanın temel amacı, İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde (İEU) 4 yıllık bölümlerde öğrenim gören hazırlık okumuş veya hazırlıktan muaf olmuş öğrencilerin yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenleri belirlemektir.

Çağdaş bilgi toplumunda bireylere bilginin, hazır bir şekilde sunulması yerine, bireylerin bilgiyi elde ettikten sonra neyi kabul edip, neye inanacaklarına karar vermek için bilgiyi, kendi gözlem, deneyim ve görüşlerinin ışığında değerlendirip yapılandırmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretilmesi bu yüzden önemlidir. Bilgiyi elde etmek kadar, bilginin nereden elde edildiği de önem kazanmaktadır. Bireylerin, bilgiye sadece çeviri kaynaklardan değil, orijinal kaynaklardan da ulaşabilmeleri eğitim sisteminin amaçlarından biri olmalıdır. Yabancı dilin öğretilmesi de bu yüzden önem kazanmaktadır. Fakat, bireylere yabancı dil öğretilirken, bireylerin kelimeleri, yapıları sadece göründükleri gibi pasif bir şekilde ezberlemeleri değil, bu kelimelerin, yapıların arkasında yatan anlamları düşünmeleri de amaçlanmalıdır. Bireyler bu sayede, bir metindeki bilgi ve fikirleri keşfedebilirler. Eleştirel okumanın önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada, eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin kazanılması kadar, bu becerilere etki eden etmenlerin belirlenmesinin de üzerinde durulmuştur. Bu etmenler, bazı bireylerin neden diğerlerinden daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu açıklamaktadır. Bireylerin, eleştirel düşünme eğiliminin ve bu eğilime etki eden etmenlerin belirlenmesinin, öğrencilere, bu becerileri kazandırmak için geliştirilecek programlara katkıda bulunacağı umulmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde 4 yıllık bölümlerde öğrenim gören hazırlık okumuş veya hazırlıktan muaf olmuş öğrencilerin yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenler nelerdir?

### Alt Problemler

İEU'da 4 yıllık bölümlerde öğrenim gören hazırlık okumuş veya hazırlıktan muaf olmuş öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri (EDE), onların

1. cinsiyetlerine,
2. öğrenim görmekte oldukları fakültelere,
3. burs durumlarına,
4. yaşlarına,
5. annelerinin eğitim durumlarına,
6. babalarının eğitim durumlarına,
7. annelerinin iş durumlarına,
8. babalarının iş durumlarına,
9. sosyo-ekonomik düzeylerine,
10. mezun oldukları liselerin konumlarına,
11. mezun oldukları liselerin türlerine,
12. mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dallara,
13. mezun oldukları liselerde öğrenmiş oldukları dillere,
14. İEU Hazırlık okuluna başlamış oldukları seviyeye,
15. bir işte çalışma durumlarına,
16. katıldıkları sosyal etkinliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Sayıtlar

Bu araştırma şu sayılıya dayanmaktadır: Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin, veri toplama araçlarını gerçekçi ve içten cevaplamışlardır.

### Sınırlılıklar

- Bu çalışmada, eleştirel düşünme eğiliminin ölçülmesi, sadece öğrencilerin okudukları metinlerde eleştirel düşünme becerilerini göstermeleri ile sınırlıdır. Öğrencilerin davranışlarıyla eleştirel düşünme eğilimini göstermeleri çalışmaya dahil edilmemiştir.

- Bu araştırma, 2004-2005 yılında İEU'nun 4 yıllık lisans bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. 2 yıllık lisans bölümü öğrencileri araştırma kapsamına alınmamıştır.

### Tanımlar

Araştırmanın bu kısmında, daha önce konu içinde geçen önemli kavramların tanımı verilmiştir.

**Eleştirel Düşünme:** “Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimidir” (Şahinel, 2002:v)

**Yaratıcı Düşünme:** Bir problem için olası çözümler veya bir bilinmeyen için olası açıklamalar üretmektir (Moore, McCann ve McCann, 1985: 5).

**Problem:** Bireyin hayatında karşısına çıkan, çözümünün üretilme aşamasında karakterini güçlendiren zorluklardır (Chaffee, 2000:91).

**Eleştirel Okuma:** Dikkatli, etkin, analitik okumadır ([www.criticalreading.com](http://www.criticalreading.com), 2000).

### Kısaltmalar

**İEÜ:** İzmir Ekonomi Üniversitesi

**YDYO:** Yabancı Diller Yüksekokulu

**EDE:** Eleştirel Düşünme Eğilimi

**WGEAYG (WGCT):** Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü

**CCTDI:** California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

**CCTST:** California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi



## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, İngilizce hazırlık eğitimi görmüş öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ve bu eğilime düşünmeye etki eden değişkenlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın konusuyla ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

Eleştirel düşünme konusunda incelen araştırmalar iki grupta toplanabilir. İlk grupta eleştirel düşünme gücünün ve bu güce etki eden etmenlerin belirlenmesine yönelik Türkiye’de yapılmış olan araştırmalar; ikinci grupta ise eleştirel düşünme gücünün ve bu güce etki eden etmenlerin belirlenmesine yönelik yurtdışında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır.

#### **Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Özçınar (1996) Hacettepe Üniversitesi Hazırlık Okulunda orta seviyede İngilizce öğrenim gören 56 öğrenciyle yaptığı deneysel çalışmasında, orta seviyede İngilizce öğrenim gören öğrencilerin, okuma, yazma ve konuşma aktiviteleri sırasında problem çözme, akıl yürütme, karar verme, hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini uygulayarak eleştirel düşünme stratejilerini kullanarak kullanamayacaklarını bulmayı amaçlamıştır. Her sınıfta 28 öğrenci olmak üzere, öğrenciler kontrol ve deneme grubu olarak iki grupta toplanmışlardır. 8 hafta süren deneyde öğrencilerin okuma ve yazmada eleştirel düşünme becerilerini ilerletmeyi hedefleyen 20 aktivite kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için öğretmenler tarafından tasarlanmış olan 6 gerçek hayat problemine çözüm bulmalarını gerektiren bir sınav verilmiştir. Deneyin sonunda deneme grubu

öğrencilerinin hayal gücü, yaratıcılığı ve okuma becerileri daha yüksek bulunmuştur. Özçınar'a göre eleştirel düşünme kısa bir zamanda sadece İngilizce derslerinde öğrencilere kazandırılacak bir şey değildir; aksine, eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin eğitim hayatının başından başlaması gerekmektedir. Bu araştırmadan elde edilen başka bir bulgu da, eleştirel düşünme eğitimi verecek öğretmenlerin sınıflarında eleştirel düşünme uygulamaları yapabilmeleri için gerekli eğitimi almaları gerekliliğidir.

Kaya (1997) İstanbul Üniversitesi'nde mezuniyet aşamasına gelmiş öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyini ve eleştirel düşünme gücüne etki eden etmenleri belirlemek amacıyla 72 Sosyal Bilimler, 39 Fen Bilimleri, 45 Mühendislik Bilimleri, 88 Sağlık Bilimleri öğrencisiyle ilişki arayıcı çalışmasını yürütmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini belirlemek için WGEAYG Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mühendislik ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasında yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri etkinliklere katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin de eleştirel düşünme gücü düzeyine etki eden bir etmen olarak bulunduğu bu araştırmada, kendilerini risk alan ve araştırmacı olarak tanımlayan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Kaya'nın (1997) çalışmasında, cinsiyetin, çalışma durumunun, birlikte yaşanan kişiler, aile yapısının, anne-baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini etkileyen etmenlerden olmadığı bulunmuştur.

Dil (2001), Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu Beslenme Diyetetik Bölümlerinde toplam 184 öğrenciyle

gerçekleştirdiği tanımlayıcı çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın kontrol grubunu Hacettepe Üniversitesi Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu Beslenme ve Diyetetik Bölümünden 92 öğrenci, araştırma grubunu ise Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulundan 92 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini belirlemek için WGEAYG Ölçeği kullanılmıştır. Her iki gruba ait öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin, araştırma grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bir seviyede olduğu görülmüştür.

Dil'in (2001) çalışmasında araştırma grubu IV. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü testinden ve alt testlerden biri olan *tümdengelim* bölümünden aldıkları puanlar araştırma grubunun diğer sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanlardan daha yüksek aldıkları görülmüştür. Kontrol grubunun III. sınıf öğrencileri uygulanan testin *çıkarsama* boyutundan diğer sınıf öğrencilerden daha çok puan almışlardır. Testin *yorumlama* boyutunda, yüksek sosyo-ekonomik gruba ait kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Lise öğreniminin yapıldığı coğrafik bölgeye bakıldığında, araştırma grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu fark İç Anadolu bölgesinde öğrenimlerini yapmış olan öğrenciler yararınadır. Mezun olunan liselerin niteliğine göre kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin, sadece testin son boyutu olan *tartışmaların değerlendirilmesi* bölümünde araştırma grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bölüme göre meslek liselerinden mezun olan kontrol grubu öğrencileri diğerlerinden daha yüksek eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip bulunmuştur.

Dil'in (2001) çalışmasında, yaşın, medeni durumun, anne-baba eğitim düzeyinin ve anne ve babalarının çalıştığı işlerin, öğrencilerin lise öğrenimlerini yaptıkları coğrafik bölgenin ve ana-baba tutumlarının, araştırma ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyine etki etmediği ortaya çıkmıştır. Buna ek

olarak, araştırma grubu öğrencilerin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey, bu öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puanlarını etkilememektedir.

Evcen (2002) psikoloji bir ölçme aracı olarak Watson – Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin lise 1. ve 3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için uygulanabilirliğini araştırmayı amaçlamıştır. Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki 8 lisenin ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Test orijinal dili olan İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Test araştırmaya katılan bütün gruplar için orta güçlükte bir eleştirel düşünme gücü testi olarak bulunmuştur. Alt testlerden Çıkarsama, Yorumlama gruplar için güç bir test olarak, “Varsayımların Farkına Varma”, “Tümdengelim” ve “Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi” ise orta güçlükte bir test olarak ortaya çıkmıştır. Alt testler ve toplam test puanı arasındaki ilişkiler orta düzeyde ve anlamlı çıkmıştır. Alt testler arası ilişkiler düşük bulunmuştur. Grupların testlerden aldığı puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Üniversite grubunun puan ortalamalarının, lise grubunun puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, orijinal testin ve çeviri testin uygulamasından elde edilen test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Lise grubunun testten aldığı puan ortalamaları ile 1. dönem sonu genel başarısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Kürüm (2002) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 5 bölümünde 11 öğretmenlik programında 1220 öğretmen adayıyla yaptığı araştırmasında Watson WGEAYG Ölçeği kullanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeğin bütününden aldıkları puanın aritmetik ortalaması 60,7 olarak bulunmuştur. Bu da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinin “orta” olduğunu göstermektedir. Düşünme becerileri ayrı ayrı ele alındığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü aritmetik ortalamaları, *çıkarsama* testinden 8,65; ikinci test olan *varsayımların farkına varma* testinden 10,16; *tümdengelim* testinden 16,7; *yorumlama* testinden 16,93 ve son test olan *karşı görüşlerin değerlendirilmesi* testinden ise 8.69 olarak

hesaplanmıştır. Tüm alt düzeylerden alınan puanlar öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Kürüm (2002) araştırmasında yaş düzeyleri küçük öğretmen adaylarının, yaş düzeyi büyük öğretmen adaylarından daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri öğrenim gördükleri ortaöğretim kurumuna göre de farklılık göstermektedir. Bu fark Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin lehinedir. Buna ek olarak, üniversiteye giriş puan düzeyi yüksek ve orta puan düzeyde olan öğretmen adayları üniversiteye giriş puan düzeyi düşük olan öğretmen adaylarından daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahiptirler. Üniversiteye giriş puan türüne göre, “sayısal” puan türü ile yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri, “sözel”, “eşit ağırlıklı” ve “yabancı dil” ile yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir değişken olan öğrenim görülen öğretmenlik eğitimi programına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri karşılaştırıldığında, Almanca Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer programlarda okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. İngilizce Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında okuyanlar öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer adayların eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, eleştirel düşünme gücü testinin bütününde ve *yorumlama* testinde anneleri “yükseköğretim” grubunda olan adayların eleştirel düşünme gücü düzeyleri anneleri “okuryazar olmayan” grupta olan adaylardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde, babaları “yükseköğretim” grubunda olan adayların, babaları “okuryazar olmayan” grupta olan adaylardan daha yüksek eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasındaki farka gelir düzeyinin de önemli bir şekilde etki ettiği görülmüştür. “Yüksek” ve “orta” gelir düzey gruplarında olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri “düşük” gelir düzey grubunda olan adayların eleştirel düşünme gücü düzeylerinden

daha yüksektir. Bu araştırmada son olarak “kendini geliştirme etkinlikleri” değişken olarak belirlenmiştir. Buna göre, “sosyo kültürel” etkinliklere katılan öğretmen adayları, “spor”, “bilimsel”, “diğer” etkinliklere katılan adaylardan daha yüksek eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip olarak bulunmuşlardır. Ayrıca “çok yönlü” etkinliklere katılan adayların eleştirel düşünme gücü düzeyleri, sadece “spor” etkinliklerine katılan adayların eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Kürüm (2002) çalışmasında, cinsiyetin, öğretmenlerin adaylarının, eleştirel düşünme gücüne bir etki etmediğini bulmuştur.

Akbıyık (2002) TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi IX. öğrencileriyle gerçekleştirdiği betimsel çalışmasında yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasında akademik başarı farkı olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Uygulama Formu”nu kullanılmıştır. Grupların Genel, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Coğrafya dersleri akademik başarı puanları karşılaştırıldığında, yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olan grubun akademik başarı puanları, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grubun akademik başarı puanlarından yüksek bulunmuştur.

Akçayoğlu (2002), Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, ikinci dilde yeterliliğin ve sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünme gücü düzeyini etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, toplam 240 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin İngilizce seviyesini belirlemek için Michigan İngilizce Yeterlik Sınavı kullanılmıştır. Öğrenciler, başlangıç, başlangıç üstü, orta ve ileri seviye olarak 4 gruba ayrılmışlardır. Araştırmada kullanılan bir diğer test de Kişisel Bilgi Anketidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmek içinse WGEAYG Ölçeği kullanılmıştır. İngilizce yeterliği daha yüksek olan öğrencilerin testin tüm alt becerilerinde eleştirel düşünme gücü düzeyleri, İngilizce

yeterliği düşük olan öğrencilerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Anadolu lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri, devlet lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Gazete okuma, bilgisayar kullanabilme de eleştirel düşünme gücüne etki eden etmenler olarak bulunmuşlardır. Gazete okuyan ve bilgisayar kullanan öğrenciler daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahiptirler. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı da eleştirel düşünme gücü düzeyi üzerinde etkili bulunmuştur. Kardeş sayısı azaldıkça, eleştirel düşünme gücü artmaktadır.

### **Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Facione, Facione ve Giancarlo (1997) Phoenix lisesinde İngilizce ve İspanyolca konuşan öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarında, cinsiyetin öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığını bulmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI; Facione & Facione, 1992) kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü testinden aldıkları toplam puanlarda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemişse de, alt beceriler olan Açık Zihinlilik ve Bilişsel Olgunluk testlerinde İngilizce konuşan kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip bulunmuştur. Analitiklik alt testinde ise İspanyolca konuşan kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip olarak ortaya çıkmışlardır. Gerçeği Arama alt testinde ise, İspanyolca konuşan erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip bulunmuşlardır.

Gadzella, Masten ve Huanq (1999) yaptıkları araştırmada Afrikalı-Amerikalı öğrencilerin ve Kafkas Amerikalı öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği (WGCTA), (Watson & Glaser, 1980a) ve Öğrenme Süreçleri Anketi kullanılmıştır. Araştırma bir güneybatı devlet üniversitesinde 51 Afrikalı-Amerikalı ve 52 Kafkas Amerikalı öğrenciyle yürütülmüştür. Afrikalı-Amerikalı öğrencilerin ve Kafkas Amerikalı öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunmuştur. Kafkas Amerikalı öğrenciler Çıkarsama, Tümdengelim, Yorumlama ve Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi alt-testlerinde Afrikalı-Amerikalı öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Onwuegbuzie (2001) tarafından bir güneydoğu üniversitesinde 101 yüksek lisans ve 19 doktora öğrencisiyle yapılan çalışmada yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasında bir fark bulunup bulunmadığı amaçlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST; Facione, 1990a, 1990b, 1992) ile ölçülmüştür. Bu araştırma en yüksek eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip öğrencilerin doktora öğrencileri olduğunu belirtmiştir.

Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan (2001) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyal statüsünün eleştirel düşünme gücü düzeylerine, öğrenmelerine, güdülerine etki edip etmediğini araştırmışlardır. Bu araştırma 577 Hong Kong Üniversitesi öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu çalışmada İngilizce bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmada sosyal-statüsü yüksek aile mensubu öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sosyal-statüsü daha düşük aile mensubu öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Babaları işveren veya kendi işlerinin başında olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin anlamlı bir şekilde etkilendiği görülmüştür. Yüksek eleştirel düşünme gücü düzeyi ve dışsal güdüye sahip olmada babanın sosyal-statüsü annenininkinden daha önemli bulunmuştur. Babanın iş durumunun, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür. Babaların eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, babaları daha az eğitilmiş olan öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bir işte çalışmasının daha düşük eleştirel düşünme gücü düzeyine sebep olduğu görülmüştür. Zamanı ve kaynakları kısıtlı olan, düşük sosyal statüye sahip ve sık olarak bir işte çalışan öğrencilerin, boş zamanı bol olan öğrencilerden daha düşük eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip oldukları ve daha az öğrenme gerçekleştirdikleri bulunmuştur.



Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan (2001), çalışmalarında, cinsiyetin, öğrenim alanının, seviyesinin, yılının, annenin sosyal sınıfının ve iş durumunun, öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerine bir etki etmediğini ortaya çıkarmışlardır.

Facione (2001) öğrencilerin 4 yıllık lisans eğitimleri sırasında eleştirel düşünme eğilimlerinin değişip değişmediğini ve farklı demografik özelliklere veya farklı akademik sınıflandırılmış olan öğrenciler arasında eleştirel düşünme eğilimleri bakımından farklılık olup olmadığını amaçlayan bu çalışmada özel, Katolik bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerle çalışmıştır. Bu ölçek öğrenciler ilk önce 1992 yılında öğrenciler 1. sınıfta öğrenim görmekte iken uygulanmış, daha sonra da 1996 yılında bu öğrencilerin birçoğu 4. sınıfta öğrenimlerini sürdürmekte iken uygulanmıştır. 1992 veya 1996 yıllarında 438'i kız, 647'si erkek 1117 öğrenci araştırmada katılımcı olmuştur. 57'si erkek, 90'ı kız toplam 147 öğrenci hem 1992, hem de 1996 yılında çalışmaya katılmıştır. Bu çalışmada California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI; Facione & Facione, 1992) kullanılmıştır. Öğrencilerin 4 yıl içinde eleştirel düşünme eğilimlerinin ya aynı kaldığı ya da yükseldiği bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Gerçeği Arama, Eleştirel Düşünmede Kendine Güven alt bölümlerinden ve ölçeğin bütününden alınan puanlarda yıllara oranla anlamlı bir yükselme olmuştur.

Facione'nin araştırmasının ikinci amacı olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin demografik özelliklere göre farklılık yaratıp yaratmadığını bulunması için sadece her iki yılda da katılımcı olan 147 öğrencinin özelliklerine bakılmıştır. Kızların Açık Zihinlilik ve Yargının Olgunluğu alt testlerinde, erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Beşeri Bilimler, Edebiyat öğrencileri eleştirel düşünmeye diğer öğrencilerden daha eğilimli bulunmuşlardır. Öğrencilerin genel not ortalamalarına bakıldığında, genel not ortalamaları yüksek olan öğrenciler eleştirel düşünmeye daha eğilimli olarak bulunmuşlardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi ve iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma olduğundan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır (Karasar, 99). Böylece, var olan durum betimlenmeye çalışılmakta ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İzmir Ekonomi Üniversitesi'nin 4 yıllık bölümlerinde öğrenim gören ve hazırlık okulunda okumuş veya hazırlık okulundan muaf olmuş birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış, örnekleme gidilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı 2003-2004 akademik yılında İzmir Ekonomi Üniversitesi'ne kayıt olmuşlardır. 2003-2004 akademik yılında hazırlık eğitimi almışlar, eğitimleri sonucunda verilen İngilizce yeterlik sınavında başarılı olarak 1. sınıf öğrencisi olmaya hak kazanmışlardır. Diğer grup ise 2004-2005 yılında Üniversite'ye kayıt olmuşlar, hazırlık sınıfından muaf olarak 1.sınıfta eğitim görmeye hak kazanmışlardır. Araştırmanın çalışma evreni ile ilgili sayısal bilgiler Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5: Araştırmanın Çalışma Evreni**

Küme	Çalışma Evrenini Oluşturan Sayı	Araştırmaya Katılan Sayı	Değerlendirme Dışı Bırakılan Sayı	Değerlendirmeye Alınan Sayı
İEU 1. Sınıf Öğrencileri	600	420	6	414

Tablo 5’de görüldüğü gibi, 2004-2005 öğretim yılında İEU’nun 4 yıllık bölümlerinin, 1. sınıflarında öğrenim gören toplam 600 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Buna göre 600 öğrenciye kişisel bilgi formu ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi” verilmiş, bu öğrencilerden 420’si bu formu doldurmuş ve testi çözmüştür. Veri toplama aracının uygulanmasından sonra, yapılan istatistiksel incelemelerde 6 öğrencinin gerek kişisel bilgi formunu gerekse ölçeği eksik bıraktıkları veya yanlış kodladıkları belirlenmiştir. Bu nedenden ötürü, bu formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak değerlendirmeye alınan form ve test sayısı 414’dür. Testin uygulandığı ve geçerli sonuçlar alındığı öğrencilerin kişisel özellikleri tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Kişisel Özellikleri**

Özellikler	Değişkenler	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	192	46,3
	Erkek	221	53,3
Fakülteler	Bilgisayar Bilimleri	85	20,5
	İktisadi İdari Bilimler	239	57,6
	Güzel Sanatlar	40	9,6
	İletişim	26	6,3
	Mütercim Tercümanlık	24	5,8
Burs Durumu	Burslu	46	11,1
	Burssuz	356	85,8
Yaş	17-19	125	30,1
	20-22	267	64,3
	23-25	18	4,3
	26 ve üzeri	4	1
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	35	8,4
	Ortaokul	37	8,9
	Lise	177	42,7
	Üniversite	142	34,2
	Yüksek Lisans	23	5,5

Baba Eğitim Durumu	İlkokul	23	5,5
	Ortaokul	20	4,8
	Lise	110	26,5
	Üniversite	219	52,8
	Yüksek Lisans	42	10,1
Anne İş Durumu	Çalışmıyor	303	73
	Serbest Meslek	37	8,9
	Bir Kurumda Ücretli	74	17,8
Baba İş Durumu	Çalışmıyor	54	13
	Serbest Meslek	261	62,9
	Bir Kurumda Ücretli	99	23,9
Sosyo-Ekonomik Durumu	Düşük	24	5,8
	Orta	316	76,1
	Yüksek	74	17,8
Liselerin Konumu	Büyükşehirde Bulunanlar	340	81,9
	Büyükşehirlerde Bulunmayanlar	74	17,8
Liselerin Türü	Devlet Lisesi	95	22,9
	Özel Lise	138	33,3
	Fen Lisesi	8	1,9
	Anadolu Lisesi	126	30,4
	Süper Lise	41	9,9
	Anadolu Meslek Lisesi	6	1,4
Liselerde Öğrenim Görülen Dallar	Edebiyat ve Sosyal Bilimler	32	7,7
	Fen Bilimleri	165	39,8
	Dil	34	8,2
	Türkçe-Matematik	183	44,1
Liselerde Öğrenilmiş olan Diller	İngilizce	375	90,4
	Almanca	13	3,1
	Fransızca	26	6,3
İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okulundaki Seviyeler	Hazırlık Eğitimi Almayanlar	123	29,6
	Başlangıç ve Başlangıç Üstü	113	27,2
	Orta öncesi ve Orta	178	42,9
Öğrencilerin İş Durumu	Bir İşte Çalışanlar	17	4,1
	Bir İşte Çalışmayanlar	397	95,7
Sosyal Etkinlikler	Hiçbir Etkinliğe Katılmayanlar	283	68,2
	Sanatsal Etkinliklere Katılanlar	30	7,2
	Akademik Etkinliklere Katılanlar	33	8
	Sportif Etkinliklere Katılanlar	68	16,4

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %46,3'ü kız, %53,3'ü ise erkektir. Yüzdeler birbirine yakın olsa da, erkek öğrenciler grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Öğrencilerin İEU'da öğrenim görmekte oldukları fakültelere bakıldığında en büyük grup öğrencinin %57,6 İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %20,5'i Bilgisayar Bilimleri Fakültesi'nde, %9,6'sı Güzel Sanatlar Fakültesi'nde, %6,3'ü İletişim Fakültesi'nde, %5,8'i ise YDYO'ya bağlı Mütercim Tercümanlık Bölümü'nde öğrenim görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu %85,8'i burssuz, %11,1'i burslu olarak öğrenim görmektedirler. Burssuz öğrenciler, burslulardan daha yüksek bir yüzdeye sahiptirler.

Öğrencilerin %30,1'i 17-19 yaşları arasındadırlar. 20-22 yaş aralığında olan öğrenciler örneklemin %64,3'ünü oluşturmaktadır. Bu grup çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrencilerin %4,3'ü 23-25 yaşları arasında olan öğrencilerdir. Son olarak da 26 yaş ve üzeri olan öğrenciler örneklemin %1'ini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin annelerinin %8,4'ü ilkokul mezunudur. %8,9'u Ortaokul, %42,7'si lise mezunu, %34,2'si üniversite mezunu ve %5,5'i ise yüksek lisans mezunudur. Yüzdesi en büyük olan grup anneleri lise mezunu olan öğrencilerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %5,5'i ilkokul mezunudur. Ortaokul mezunu olan babalar örneklemin %4,8'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin babalarının %26,5'i lise mezunu, %52,8'i üniversite mezunu, %10,1'i ise yüksek lisans mezunudur. En büyük yüzdeye sahip olan grup babaları üniversite mezunu olan öğrenci grubudur.

Anne iş durumuna göre öğrenciler gruplandığında en büyük grubu anneleri çalışmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu grubun yüzdesi 73'dir. Anneleri serbest meslekle uğraşan öğrenciler örneklemin %8,9'unu oluşturmaktadır. Öğrencilerin

%17,8'inin anneleri de bir kurumda ücretli olarak çalışmaktadırlar.

Öğrencilerin %62,9'unun babaları serbest meslekle uğraşmaktadırlar. Bu grup yüzdesi en büyük grubu oluşturmaktadır. Örneklemin %13'ü çalışmamakta, %23,9'u ise bir kurumda ücretli olarak çalışmaktadırlar.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına bakıldığında %5,8'i düşük, %76,1'i orta, %17,8'i ise yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmektedir. En büyük yüzdeye sahip olan grup orta sosyo-ekonomik düzeyde olan gruptur.

Öğrencilerin %81,9'u Büyükşehirlerde bulunan liselerden mezun olmuşlardır. Bu grup büyük çoğunluğa sahip olan gruptur. Öğrencilerin %17,8'inin mezun oldukları liseler ise Büyükşehirlerde yer almamaktadır.

Öğrencilerin mezun oldukları liselerin türleri incelediğinde öğrencilerin %22,9'unun Devlet liselerinden, %33,3'ünün Özel liselerden, %1,9'unun Fen liselerinden, %30,4'ünün Anadolu liselerinden, %9,9'unun Süper liselerden, %1,4'ünün ise Anadolu Meslek Liselerinden mezun oldukları görülmektedir. En büyük yüzdeye sahip olan grubu Özel liselerden mezun olmuş olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %7,7'si liselerinde edebiyat ve sosyal bilimler dalında öğrenim görmüşlerdir. Öğrencilerin %39,8'i fen bilimleri, %8,2'si dil dallarında öğrenim görmüşlerdir. En büyük yüzdeye sahip olan grup öğrencileri Türkçe-matematik dalında öğrenim görmüşlerdir. Bu grup örneklemin %44,1'ini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin liselerinde öğrenmiş oldukları dillere bakıldığında, %90,4'ünün İngilizce, %3,1'inin Almanca, %6,3'ünün ise Fransızca öğrenmiş oldukları görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında en büyük yüzdeye sahip olan grubun liselerinde İngilizce öğrenmiş oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden %29,6'sı İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde hazırlık eğitimi almamışlardır. Öğrencilerin %27,2'si Başlangıç ve Başlangıç üstü seviyede, %42,9'u ise Orta öncesi ve Orta seviyede Hazırlık okulunda İngilizce eğitimine başlamışlardır. En büyük çoğunluğa sahip olan grubun Orta öncesi ve Orta seviyeden hazırlık eğitimlerine başlamış oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin iş durumlarına bakıldığında, öğrencilerin %4,1'inin bir işte çalışmakta, %95'inin ise bir işte çalışmamakta olduğu görülmektedir. En büyük yüzdeye sahip olan grup öğrencileri bir işte çalışmamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinlikler incelendiğinde bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun hiçbir etkinliğe katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu grubun yüzdesi 68,2'dir. Öğrencilerin %7,2'si sanatsal etkinliklere, %8'i akademik etkinliklere, %16,4'ü ise sportif etkinliklere katılmaktadırlar.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması için iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki katılımcıların kişilik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmacı tarafından hazırlanan bir "Kişisel Bilgi Formu"dur. İkinci araç olan "Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi" (EDE testi), Watson ve Glaser tarafından hazırlanmış olan WGEAYG ölçeğinden uyarlanmıştır.

Ek 1'de yer alan, araştırmaya katılan öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan "Kişisel Bilgi Formu"nda 16 soruya yer verilmiştir. Bu formda eleştirel düşünmeyi etkilediği düşünülen değişkenleri içeren sorular yer almaktadır. Bu değişkenleri içeren sorular literatür taraması sonucunda belirlenmişlerdir.

Ek 2'de örnek soruları yer alan "Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi", Goodwin Watson ve Edward Glaser tarafından geliştirilen WGEAYG Ölçeği'nden uyarlanmıştır. WGEAYG Ölçeği, 1937 yılından başlayarak çeşitli araştırmalarda

kullanılmıştır. Bu ölçek 1992 yılında Çıkrıkçı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 1992 yılında lise öğrencilerinde, 1996 yılında ise üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Lise öğrencileri ile yapılan çalışmada alt testler arasındaki ilişki 0,21 ile 0,50 arasında, alt testlerin bütünü ile ilişkisi de 0,56 ile 0,79 arasında değişen değerler hesaplanmıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışma da, ölçeğin alt testleri arasındaki ilişki 0,20 ile 0,47 arasında değişen değerler elde edilmiş, testin bütününe ilişkin korelasyon katsayısı 0,63 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek 100 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır (Kürüm, 2002). Bunlar;

- I. Çıkarılma
- II. Varsayımların Farkına Varma
- III. Tümdengelim
- IV. Yorumlama
- V. Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesidir.

Beş boyuttan ve 100 maddeden oluşan bu testin uygulanacağı grup göz önünde bulundurularak, her boyuttaki maddelerin yarısı seçilerek, test 50 maddeye indirgenmiştir. Eksiltme beş boyuttan eşit olarak yapıldığı için madde ve boyut oranları orijinal ölçekteki gibidir.

Testin uyarlaması şu şekilde yapılmıştır: Türkçe olarak Türkiye'de birçok araştırmada uygulanan bu test, araştırma yabancı dilde eleştirel düşünme ile ilgili olduğu için araştırmacı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceye çevrildikten sonra bu alanda uzmanlaşmış dört kişiye okutulmuştur. 2003-2004 öğretim yılında 50 maddeden oluşan bu testin İngilizce versiyonu 44 İzmir Ekonomi Üniversitesi birinci sınıf öğrencisiyle denenmiştir. Finesse (Bolding, 1985) kullanılarak güvenirlik çalışmaları yapılmış ve madde ayırıcılık gücü indeksi 0,22'nin altında olan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 7'de her boyutun güvenirligi, bu boyutlardaki maddelerin madde güçlük indeksleri ( $p_j$ ) ve madde ayırıcılık gücü indeksleri ( $r_{jx}$ ) verilmiştir.



Tablo 7: Test Boyutlarının Güvenirliği

Boyut	Güvenirlik (KR – 20)	Madde	Madde Güçlük İndeksi (p <sub>i</sub> )	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (r <sub>ix</sub> )
ÇIKARSAMA	0,29	1	0,53	0,46
		2	0,41	0,45
		3	0,14	0,35
		4	0,50	0,35
		5	0,33	0,4
		6	0,34	0,41
		7	0,19	0,46
		8	0,34	0,39
VARSAYIMLARI N FARKINA VARMA	0,43	9	0,46	0,38
		10	0,48	0,57
		11	0,61	0,59
		12	0,61	0,4
		13	0,85	0,39
		14	0,56	0,56
		15	0,57	0,42
TÜMDENGELİM	0,51	16	0,43	0,33
		17	0,3	0,47
		18	0,43	0,32
		19	0,68	0,22
		20	0,30	0,46
		21	0,19	0,6
		22	0,29	0,48
		23	0,30	0,35
		24	0,15	0,58
		25	0,26	0,57
YORUMLAMA	0,27	26	0,74	0,32
		27	0,90	0,41
		28	0,54	0,26
		29	0,58	0,3
		30	0,46	0,27
		31	0,27	0,26
		32	0,38	0,49
		33	0,78	0,40
		34	0,78	0,36
		35	0,87	0,43
		36	0,61	0,39
KARŞI GÖRÜŞLERİN DEĞERLEN DİRİLMESİ	0,29	37	0,76	0,39
		38	0,36	0,51
		39	0,38	0,33
		40	0,58	0,54
		41	0,84	0,56
		42	0,66	0,50

5 alt bölümden ve 42 maddeden oluşan bu testte her alt bölümün başında testin nasıl cevaplanacağına ilişkin bir yönerge ve bir de örnek yer almaktadır. Bu yönerge ve örnekler öğrencilerin zamanı daha iyi kullanması amacı güdülerek, Türkçe verilmiştir. Bu yönerge ve örnek durumun ardından o boyutla ilgili maddelere yer verilmiştir. Bu maddeler İngilizce'dir. Güvenirliği azaltan 8 madde çıkartıldıktan sonra ölçekte yer alan bölümler aşağıdaki gibidir:

**I. Çıkarsama:** Bu alt bölümde biri 5, diğeri 3 çıkarsama maddesine sahip olan 2 metin yer almaktadır. Katılımcıların, her bir çıkarsama maddesi için cevap anahtarında doğruluk veya yanlışlık derecesini belirleyen bölümü (D, DO, VY, YO, Y) işaretlemesi beklenmektedir.

**II. Varsayımların Farkına Varma:** Bu alt bölümde 3 ifade yer almaktadır. Bu ifadelerden ilkinde 1, ikinci ve üçüncü ifadelerde 3er olmak üzere 8 varsayım önerilmektedir. Katılımcıların yapmaları beklenen şey bu ifadelerden önerilen varsayımların çıkarılıp çıkarılmayacağını belirlemeleri ve bunun cevap anahtarında uygun yere (Varsayım Yapıldı, Varsayım Yapılmadı) işaretlemeleridir.

**III. Tümdengelim:** Bu alt bölümde 4 önermeye yer verilmiştir. Bu önermelerin birincisine ait 3, ikincisine ait 1, üçüncüsüne ait 2 ve dördüncüsüne ait 4 sonuç önerilmiştir. Katılımcılardan beklenen bu önermelerden önerilen sonuçların izleyip izlemediğinin belirlenmesi ve bunun cevap anahtarında uygun bölüme (Sonucudur, Sonucu Değildir) işaretlenmesidir.

**IV. Yorumlama:** Bu alt bölüm 4 metin ve bu metinleri izleyen sonuçlardan oluşmaktadır. Birinci metni 3, ikinci metni 2, üçüncü metni 3 ve dördüncü metni 3 sonuç izlemektedir. Katılımcılardan beklenen şey bu metinlerden önerilen sonuçların çıkarılıp çıkartılmayacağını belirlenmesi ve bunun uygun bölüme (Sonuç Çıkarılır, Sonuç Çıkarılmaz) işaretlenmesidir.

**V. Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi:** Bu alt bölümde 3 problem yer almaktadır. Bu problemlerin her birini de 2şer görüş izlemektedir. Bu görüşler probleme yönelik gerekçeleri olan birer yanıttır. Katılımcılardan beklenen bu görüşlerin “güçlü mü?” ya da “zayıf mı?” oldukları belirlenip, bunların cevap anahtarında uygun bölüme (Güçlü, Zayıf) işaretlenmesidir.

Veri toplama araçlarının birinci sınıflara uygulanması için Yabancı Diller Bölümü Başkanlığından gerekli izin alındıktan sonra “Kişisel Bilgi Formu”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi” ve cevap anahtarı gerekli sayıda çoğaltılmıştır. Uygulamanın yapılacağı gruplarda İngilizce dersi veren öğretim görevlileri ile görüşülmüş, uygulama için uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Ölçeği uygulayacak olan öğretim görevlilerine uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu grupların ders saatleri aynı zaman dilimleri içinde yer aldığından uygulamanın araştırmacı tarafından yapılması olanaklı olmamış, derslerin öğretim görevlilerinden yardım istenmiştir.

### Veri Çözümleme Teknikleri

Veri toplama aracının uygulanmasından sonra tüm veriler teker teker incelenmiştir. Eksik bırakılan veya kodlaması doğru olmayan testler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınması uygun bulunan testler ve kişisel bilgi formları 1’den başlayarak numaralandırılmıştır. Daha sonra hem testlerdeki, hem de kişisel bilgi formlarındaki yanıtlar SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 11.5 programı kullanılarak, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Testlerdeki cevaplar, test cevap anahtarına göre puanlanmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin testin toplamından aldığı eleştirel düşünme gücü puanı hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde üç tür istatistik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, ikili küme karşılaştırmalarında kullanılan bağımsız gruplar için “t” istatistiği; ikincisi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında kullanılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA); üçüncüsü ise, Varyans çözümlemesi sonucu elde edilen “F” istatistiği anlamlı bulunduğunda, anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testleridir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde uygulanan testlerden elde edilen veriler alt problemlere göre çözümlenmiş, ulaşılan bulgular ve bulgulara dayanan yorumları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

#### **Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenler**

Araştırmada cevaplanması gereken soru öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri fakülte, burs durumları, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, anne ve babalarının çalışma durumları, sosyo-ekonomik durumları, mezun oldukları liselerin bulunduğu şehirler, liselerin türleri, liselerinde öğrenim gördükleri dallar, liselerde öğrenmiş oldukları diller, İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde hazırlık programında başladıkları seviye, öğrencilerin bir işte çalışma durumları, katıldıkları sosyal etkinlikler ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır.

Araştırmanın bu sorusunun cevaplanması için önce öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra da puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için, iki ortalama karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t istatistiği uygulanmış, ikiden çok ortalama karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesi, varyans çözümlemesi sonucu elde edilen "F" istatistiği anlamlı bulunduğu, anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

### Cinsiyet ve Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)

Araştırmada yanıtı aranan ilk alt problem, öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Bu amaçla önce kız ve erkek öğrencilerin EDE testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra da ortalamaları arası farkın anlamlılığını sınamak için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre EDE Puanları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	Önem Düzeyi p
Kız	192	20,30	3,91	411	0,93	0,35*
Erkek	221	19,95	3,85			

\*p>0,05

Tablo 8’de yer alan değerlere göre EDE Testinden alınan puanlara bakıldığında, kız öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları 20,30, erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları 19,95 olarak, kız öğrencilerin puanlarının standart sapması 3,91, erkek öğrencilerin puanlarının standart sapması ise 3,85 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılan EDE puan ortalamaları arasında (p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre EDE puanlarında anlamlı bir fark bulunmamış olması, Cheung, Rodowicz, Lang, Yue ve Kwan’ın (2001) ve Kürüm’ün (2002) araştırmalarında ortaya çıkan sonuçları desteklemese de, Kaya’nın (1997), Facione, Facione ve Giancarlo’nun (1997), Facione’nin (2001) ve Dil’in (2001) araştırmalarında elde ettikleri bulguları desteklemektedir. Kaya’nın (1997), üniversite son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ve eleştirel düşünme gücü düzeylerine etki eden etmenleri belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, cinsiyetin, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puanlarına bir etki yaratmadığı bulunmuştur. Kürüm’ün (2002) bir grup öğretmen adayının eleştirel

düşünme gücünü ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, Karşı Görüşlerin Değerlendirmesi alt testi dışında, diğer alt testler ve testin genelinde kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cheung, Rodowicz, Lang, Yue ve Kwan'ın (2001) öğrencilerin sosyal statüsünün, eleştirel düşünme gücü düzeylerine, öğrenmelerine, güdülerine etki edip etmediğini araştırdıkları çalışmalarında, cinsiyetin, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puanlarına bir etki yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, Facione, Facione ve Giancarlo'nun (1997) cinsiyetin İngilizce ve İspanyolca konuşan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etki edip etmediğini bulmayı amaçladığı araştırmalarında, kullandıkları California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin alt becerileri olan Açık Zihinlilik ve Bilişsel olgunluk testlerinde İngilizce konuşan kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak, Analitiklik testinde İspanyolca konuşan kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu bulmuşlardır. Ortaya çıkan başka bir sonuç ise, Gerçeği Arama alt testinde İspanyolca konuşan erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğudur. Benzer sonuçlar, Facione'nin (2001) öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin demografik özelliklere göre değişip değişmediğini bulmayı amaçlayan araştırmasında da çıkmıştır. Kız öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin Açık Zihinlilik ve Yargının Olgunluğu alt testlerinde, erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları bulunmuştur. Buna ek olarak Dil'in (2001) Hemşirelik ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulları öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında da, cinsiyetin öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerine bir etki yaratmadığı bulunmuştur.

### **Öğrenim Görülen Fakülte ve Yüksekokul ve EDE**

Araştırmada, cinsiyetten sonra öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde öğrenim gördükleri fakültelere ve yüksekokullara göre EDE puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Öğrenciler öğrenim gördükleri fakültelere ve yüksekokullara göre beşe ayrılmaktadır. Fakülteler ve yüksekokul sırasıyla şöyledir: Bilgisayar Bilimleri, İktisadi Bilimler, Güzel Sanatlar, İletişim ve

YDYO'a bağılı olarak açılan Mütercim Tercümanlık. Öncelikle öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere ve yüksekokullara göre EDE puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için de tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu hesaplamalar Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 9: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelere ve Yüksekokullara Göre EDE Puanları**

Ölçek	Fakülteler	N	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	Bilgisayar Bilimleri Fakültesi	85	20,20	4,15
	İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	239	20,10	3,96
	Güzel Sanatlar Fakültesi	40	19,3	3,21
	İletişim Fakültesi	26	19,39	3,45
	Mütercim Tercümanlık	24	22,17	2,82

Tablo 9'da görülen sayısal değerlere göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere ve yüksekokullara göre EDE puan ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Bilgisayar Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin puanlarının ortalaması 20,20, bu puanların standart sapması da 4,15 olarak bulunmuştur. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların ortalaması 20,10, standart sapması da 3,96'dır. Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin EDE puan ortalaması 19,3, standart sapması ise 3,21'dir. İletişim Fakültesi öğrencilerinin EDE puan ortalamaları 19,39, standart sapması 3,45'dir. Mütercim Tercümanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin EDE puan ortalamaları 22,17, standart sapmaları ise 2,82'dir.

Fakültelere ve yüksekokullara göre EDE puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplandıktan sonra puanların ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelere ve Yüksekokullara Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi p
<b>Gruplararası</b>	145,52	4	36,38	2,46	0,045*
<b>Gruplar içi</b>	6049,44	409	14,79		
<b>Toplam</b>	6194,89	413			

\*p<0,05

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere ve yüksekokullara göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak için grupların puan ortalamaları üzerinde yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre EDE puan ortalamaları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere ve yüksekokullara göre eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının kaynağını daha iyi anlamak için LSD testi uygulanmıştır. LSD testinden elde edilen sayısal değerler Tablo 11'de gösterilmiştir.



**Tablo 11:**  
**Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülterlere ve Yüksekokullara Göre EDE**  
**Puanlarına Uygulanan LSD Testi Sonuçları**

Fakülteler	$\bar{X}$	1		2		3		4		5	
		$\bar{X}$	p	$\bar{X}$	P	$\bar{X}$	p	$\bar{X}$	P	$\bar{X}$	p
1. Bilgisayar Bilimleri Fakültesi	20,20	---	---	20,10	0,83	19,3	0,2	19,39	0,35	22,17	0,03*
2. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	20,10	20,20	0,83	---	---	19,3	0,2	19,39	0,37	22,17	0,01*
3. Güzel Sanatlar Fakültesi	19,3	20,20	0,2	20,10	0,2	---	---	19,39	0,89	22,17	0,03*
4. İletişim Fakültesi	19,39	20,20	0,35	20,10	0,37	19,3	0,89	---	---	22,17	0,01*
5. Mütercim Tercümanlık	22,17	20,20	0,03	20,10	0,01	19,3	0,03	19,39	0,01	---	---

\*p<0.05

Yapılan LSD testinin sonuçlarını gösteren tablo 11'deki sayısal değerlere göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülterlere ve yüksekokullara göre EDE puan ortalamaları arasındaki fark YDYO'a bağlı Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur.

Bu bulgulara göre Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri diğer fakülterlerde öğrenim gören öğrencilerden daha fazladır.

Ortaya çıkan bu sonuç, Kaya'nın (1997) araştırma bulgularını desteklemese de, Kürüm'ün (2002) araştırma bulgularını desteklemektedir. Kaya'nın (1997), üniversite son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ve eleştirel düşünme gücü düzeylerine etki eden etmenleri belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, mühendislik bölümlerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puanlarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kürüm'ün (2002) bir grup öğretmen adayının eleştirel düşünme gücünü ölçmeyi amaçladığı çalışmasında ise, İngilizce Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının

eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer adayların eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

### Burs Durumu ve EDE

Araştırmada cevabı aranan üçüncü soru üniversiteden burs alan öğrenciler ve burs almayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark olup olmadığıdır. Bu soruyu yanıtlamak için, öncelikle öğrenciler burs durumlarına göre gruplanmış daha sonra da grupların EDE Testi'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için kullanılan bağımsız gruplar arası t-testi sonucu elde edilen sayısal değerler, Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12: Öğrencilerin Burs Durumlarına göre EDE Puanları**

Burs Durumu	N	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	Önem Düzeyi p
Burslu Öğrenciler	46	21,57	5,5	400	2,67	0,008**
Burssuz Öğrenciler	356	19,94	3,63			

\*\*p<0,01

Tablo 12'de görüldüğü gibi, burslu öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 21,57, standart sapması 5,5, erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 19,94, standart sapması ise 3,63 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin burs durumlarına göre karşılaştırılan EDE puan ortalamaları arasında (p<0,01) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Burslu öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin burssuz öğrencilerden daha fazla olması, bu öğrencilerin üniversiteye giriş sınavında burssuz öğrencilerden daha yüksek puan almalarıyla açıklanabilir. Ortaya çıkan bu sonuç, Kürüm'ün (2002) araştırma bulgularını desteklemektedir. Kürüm (2002), bir grup öğretmen adayının eleştirel düşünme gücünü ölçmeyi amaçladığı çalışmasında üniversiteye giriş puan düzeyi yüksek ve orta puan düzeyde olan öğretmen adaylarının üniversiteye giriş

puan düzeyi düşük olan öğretmen adaylarından daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları bulunmuştur.

### Yaş ve EDE

Araştırmada burs durumundan sonra yanıtlanacak soru öğrencilerin yaşları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrenciler yaşlarına göre dörde ayrılmıştır. 17 ve 19 yaş arası olan öğrenciler ilk grubu, 20 ve 22 yaş arası öğrenciler ikinci grubu, 23 ve 25 yaş arası olan öğrenciler üçüncü grubu ve son olarak da 26 yaş üzeri olan öğrenciler dördüncü grubu oluşturmaktadır. Öncelikle bu puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 13 ve Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 13: Öğrencilerin Yaşlarına Göre EDE Puanları**

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	17-19	125	20,53	3,45
	20-22	267	19,97	4,10
	23-25	18	19,06	3,13
	26 ve üzeri	4	21	2,94

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşlarına göre EDE puan ortalamaları şöyledir: 17-19 yaş arası öğrencilerin EDE puan ortalaması 20,53, standart sapması da 3.45’dir. 20-22 yaş arası öğrencilerin EDE puanlarının aritmetik ortalaması 19,97, standart sapması da 4.10’dur. 23-25 yaş arası öğrencilerin EDE puan ortalaması 19,06, standart sapması ise 3,13’dür. 26 ve üzeri yaşında olan öğrencilerin EDE puan ortalaması 21, standart sapması ise 2,94’dür.

Öğrencilerin yaşlarına göre EDE puanları ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır ve sonuçları tablo 14’de görülmektedir.

**Tablo 14: Öğrencilerin Yaşlarına Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi p
Gruplararası	49,98	3	16,66	1,11	0,34*
Gruplar içi	6144,91	410	14,99		
Toplam	619489	413			

\* $p > 0,05$

Tablo 14'de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşlarına göre EDE puan ortalamalarının arasındaki farkı karşılaştırmak için grupların puan ortalamaları üzerinde yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşlarına göre EDE puan ortalamaları arasında ( $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre EDE puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmediği dolayısıyla, öğrencilerin küçük veya büyük yaşta olmalarının eleştirel düşünme eğilimini etkilemediği söylenebilir.

Ortaya çıkan bu sonuç, Kürüm'ün (2002), araştırmasındaki sonuçlarla uyumsuzluk gösterse de, Dil'in (2001) araştırmasındaki sonuçlarla uyumluluk göstermektedir. Kürüm'ün (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, yaş düzeyleri küçük öğretmen adaylarının, yaş düzeyi büyük öğretmen adaylarından daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip olduğunu bulunmuştur. Buna karşılık, Dil (2001) Hemşirelik ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin, öğrencilerin yaşlarına göre bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

### Anne Eğitim Durumu ve EDE

Araştırmada beşinci olarak yanıtı aranacak soru öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu beşe ayrılmıştır. Anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler birinci grubu oluşturmaktadır. İkinci grup, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerdir. Anneleri lise mezunu olan öğrenciler üçüncü grubu, anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler ise dördüncü grubu oluşturmaktadır. Beşinci grup ise, anneleri yüksek lisans mezunu olan öğrencilerdir. Annelerinin eğitimine göre öğrencilerin eğilimi puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 15: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre EDE Puanları**

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	İlkokul	35	19,66	4,19
	Ortaokul	37	19,68	3,22
	Lise	177	19,77	3,65
	Üniversite	142	20,82	4,15
	Yüksek Lisans	23	19,87	3,99

Tablo 15'de görüldüğü üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre EDE puan ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,66, standart sapması ise 4,19'dur. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların ortalaması 19,68, standart sapması ise 3,22'dir. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 19,77, standart sapması 3,65'dir. Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 20,82, standart sapması ise 4,15'dir. Anneleri yüksek lisans yapmış olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 19,87, standart sapması ise 3,99'dur.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinin sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi P
<b>Gruplararası</b>	108,49	4	27,12	1,82	0,12*
<b>Gruplar içi</b>	6086,4	409	14,88		
<b>Toplam</b>	6194,89	413			

\*p>0,05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre öğrenim görülen fakülteye göre öğrencilerin EDE puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre EDE puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmediği dolayısıyla, öğrencilerin annelerinin ilkokul, ortaokul, lise, üniversite veya yüksek lisans mezunu olmalarının eleştirel düşünme eğilimini etkilemediği söylenebilir.

Ortaya çıkan bu sonuç, Akçayoğlu’nun (2002) ve Kürüm’ün (2002), araştırmasındaki sonuçlarla uyumsuzluk göstermekte olsa da, Kaya’nın (1997), Dil’in (2001) ve Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan’ın (2001) çalışmalarındaki sonuçlarla uyumludur. Akçayoğlu’nun (2002) İngilizce yeterliği ve eleştirel düşünme gücü arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, eleştirel düşünme gücü düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Kürüm’ün (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, anneleri “yükseköğretim” grubunda olan adayların eleştirel düşünme gücü düzeyleri anneleri “okuryazar olmayan” grupta olan adaylardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, Kaya’nın (1997)

üniversitede mezuniyet aşamasına gelmiş öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında da annenin eğitim düzeyine öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Dil (2001) de Hemşirelik ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulları öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, annenin eğitim düzeyinin, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak, Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan (2001) da, araştırmalarında, annenin eğitim düzeyinin, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını bulmuşlardır.

### **Baba Eğitim Durumu ve EDE**

Araştırmada öğrencilerinin annelerinin eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimini etkileyip etkilemediği sorusundan sonra yanıtı aranacak soru öğrencilerin babalarının eğitim durumu ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu beşe ayrılmıştır. Babaları ilkökul mezunu olan öğrenciler birinci grubu oluşturmaktadır. İkinci grup, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerdir. Babaları lise mezunu olan öğrenciler üçüncü grubu, anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler ise dördüncü grubu oluşturmaktadır. Beşinci grup ise, babaları yüksek lisans mezunu olan öğrencilerdir. Babalarının eğitimine göre öğrencilerin EDE puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 17: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre EDE Puanları**

<b>Ölçek</b>	<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>Sayı</b>	<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
<b>EDE</b>	İlkokul	23	19,13	4,04
	Ortaokul	20	20,7	6,81
	Lise	110	19,67	3,74
	Üniversite	219	20,48	3,63
	Yüksek Lisans	42	19,6	3,39

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre EDE puan ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,13, standart sapması ise 4,04’dür. Babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların ortalaması 20,7, standart sapması ise 6,81’dir. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 19,67, standart sapması 3,74’dür. Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması 20,48, standart sapması ise 3,63’dür. Babaları yüksek lisans yapmış olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 19,6, standart sapması ise 3,39’dur.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme gücü puanları ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara tek yönlü varyans çözümlemesi uygulanmıştır ve sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi (p)
<b>Gruplararası</b>	91,09	4	22,77	1,53	0,19*
<b>Gruplar içi</b>	6103,80	409	14,92		
<b>Toplam</b>	6194,89	413			

\* $p>0,05$

Tablo 18’de verilen varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre EDE puan ortalamaları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre EDE puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmediği dolayısıyla, öğrencilerin babalarının ilkokul, ortaokul, lise, üniversite veya yüksek lisans mezunu olmalarının eleştirel düşünme eğilimini etkilemediği söylenebilir.

Ortaya çıkan bu sonuç, Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan’ın (2001), Akçayoğlu’nun (2002) ve Kürüm’ün (2002) araştırmalarındaki sonuçlarla



uyumsuzluk göstermekte olsa da, Kaya'nın (1997) ve Dil'in (2001) çalışmalarındaki sonuçlarla uyumludur. Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan (2001), araştırmalarında, babalarının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, babaları daha az eğitilmiş olan öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip olduğunu bulmuşlardır. Akçayoğlu'nun (2002) İngilizce yeterliği ve eleştirel düşünme gücü arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, eleştirel düşünme gücü düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Kürüm'ün (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında da, babaları "yükseköğretim" grubunda olan adayların eleştirel düşünme gücü düzeyleri, babaları "okuryazar olmayan" grupta olan adaylardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, Buna rağmen, Kaya'nın (2001) üniversite son sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme gücünü ölçmeyi amaçladığı çalışmasında da babanın eğitim düzeyine öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Dil (2001) de Hemşirelik ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulları öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, babanın eğitim düzeyinin, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır.

### **Anne İş Durumu ve EDE**

Araştırmada yedinci olarak yanıtı aranacak soru öğrencilerin annelerinin iş durumu ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrencilerin annelerinin iş durumu üçe ayrılmıştır. Anneleri çalışmayan öğrenciler birinci grubu oluşturmaktadır. İkinci grup, anneleri serbest meslekle uğraşmakta olan öğrencilerdir. Anneleri bir kurumda ücretli olarak çalışan öğrenciler ise üçüncü grubu oluşturan öğrencilerdir. Annelerinin iş durumuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 19 ve Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 19: Öğrencilerin Annelerinin İş Durumuna Göre EDE Puanları**

Ölçek	Anne İş Durumu	n	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	Çalışmıyor	303	19,92	3,48
	Serbest Meslek	37	20,19	3,41
	Bir kurumda ücretli	74	20,86	5,33

Tablo 19’da görülen sayısal değerlere göre, öğrencilerin annelerinin iş durumuna göre EDE puan ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Anneleri çalışmayan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,92, standart sapması ise 3,48 olarak bulunmuştur. Anneleri serbest meslek sahibi olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 20,19, standart sapması 3,41’dir. Anneleri bir kurumda ücretli olarak çalışan öğrencilerin aritmetik ortalaması 20,86, standart sapması ise 5,33 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin iş durumlarına göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinin sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Öğrencilerin Annelerinin İş Durumlarına Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi p
Gruplararası	53,63	2	26,8	1,79	0,17*
Gruplar içi	6141,26	411	14,94		
Toplam	6194,89	413			

\*p>0,05

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin iş durumlarına göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinin iş durumlarına göre EDE puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin annelerinin iş durumlarına göre EDE puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmediği dolayısıyla, öğrencilerin çalışmamakta olmalarının, serbest meslek sahibi olmalarının veya bir kurumda ücretli olmalarının eleştirel düşünme eğilimine bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Daha önce bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmadan çıkan sonuçlar, Dil'in (2001) ve Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan'ın (2001) araştırmalarında çıkan sonuçları desteklemektedir. Çünkü Dil'in (2001) Hemşirelik ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, annenin iş durumunun, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini etkilemediğini bulunmuştur. Buna ek olarak, Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan'ın (2001) öğrencilerin sosyal statüsünün, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığını bulmaya çalıştıkları araştırmalarında annenin iş durumunun, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerine bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

### **Baba İş Durumu ve EDE**

Araştırmada öğrencilerinin annelerinin iş durumunun eleştirel düşünme eğilimini etkileyip etkilemediği sorusundan sonra yanıtı aranacak soru öğrencilerin babalarının iş durumu ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrencilerin babalarının iş durumu üçe ayrılmıştır Babaları çalışmamakta olan öğrenciler birinci grubu oluşturmaktadır. İkinci grup, babaları serbest meslekle uğraşmakta olan öğrencilerdir. Babaları bir kurumda ücretli olarak çalışan öğrenciler ise üçüncü grubu oluşturan öğrencilerdir. Babalarının iş durumuna göre öğrencilerin EDE puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 21 ve Tablo 22'de verilmiştir.

**Tablo 21: Öğrencilerin Babalarının İş Durumuna Göre EDE Puanları**

<b>Ölçek</b>	<b>Baba İş Durumu</b>	<b>Sayı</b>	<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>
<b>EDE</b>	Çalışmıyor	54	19,48	3,9
	Serbest Meslek	261	20,05	3,95
	Bir kurumda ücretli	99	20,62	3,61

Tablo 21’de görülen sayısal değerlere göre, öğrencilerin babalarının iş durumuna göre EDE puan ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Babaları çalışmayan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,48, standart sapması ise 3,9 olarak bulunmuştur. Babaları serbest meslek sahibi olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 20,05, standart sapması 3,95’dir. Babaları bir kurumda ücretli olarak çalışan öğrencilerin aritmetik ortalaması 20,62, standart sapması ise 3,61 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının iş durumlarına göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır, sonuçları ise tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22:**  
**Öğrencilerin Babalarının İş Durumlarına Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi P
Gruplararası	47,64	2	23,82	1,59	0,20*
Gruplar içi	6147,25	411	14,96		
Toplam	6194,89	413			

\* $p>0,05$

Tablo 22’de yer alan varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin babalarının iş durumlarına göre EDE puan ortalamaları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin babalarının iş durumlarına göre EDE puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmediği dolayısıyla, öğrencilerin babalarının ilkokul, ortaokul, lise, üniversite veya yüksek lisans mezunu olmalarının eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediği söylenebilir.

Ortaya çıkan bu sonuç, Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan’ın (2001) araştırmalarında çıkan sonucu desteklememekle beraber, Dil’in (2001)

araştırmasında çıkan sonuçla uyumludur. Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan'ın (2001) öğrencilerin sosyal statüsünün, eleştirel düşünme gücü becerisine bir etkisi bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmayı amaçladıkları araştırmalarında, babaları kendi işinin başında olan veya yönetici pozisyonunda olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri, babaları normal bir çalışan olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık Dil (2001) Hemşirelik ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulları öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini bulmayı amaçladığı araştırmasında, babanın iş durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerine bir etki etmediğini bulmuştur.

### Sosyo-Ekonomik Düzey ve EDE

Araştırmada dokuzuncu olarak yanıtı aranacak soru öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek düzey olarak üçe ayrılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin EDE puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 23 ve Tablo 24'de verilmiştir.

**Tablo 23: Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre EDE Puanları**

Ölçek	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	Düşük	24	19,83	3,48
	Orta	316	20,29	3,82
	Yüksek	74	19,43	4,16

Tablo 23'de görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre EDE testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ortalaması 19,83, standart sapması ise 3,48'dir. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ortalaması 20,29, standart sapması ise 3,82'dir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ortalaması 19,43, standart sapması ise 4,16'dır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre EDE puanları ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmış ve sonuçları tablo 24’de gösterilmiştir.

**Tablo 24: Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi p
<b>Gruplararası</b>	46,18	2	23,0	1,54	0,22*
<b>Gruplar içi</b>	6148,71	411	14,96		
<b>Toplam</b>	6194,89	413			

\*p>0,05

Tablo 24’de verilen tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğrencilerin EDE puanları arasında (p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre EDE puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için, öğrencilerin düşük, orta veya yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olmalarının eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediği söylenebilir.

Ortaya çıkan bu sonuç, Kaya’nın (1997), Dil’in (2001), Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan’ın (2001) ve Kürüm’ün (2002) araştırmalarında ortaya çıkan sonuçları desteklememektedir. Kaya’nın (1997) üniversite son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak, Dil’in (2001) Hemşirelik ve Sağlık Teknolojisi Yüksekokulları öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, düşük sosyal-statüye sahip öğrencilerin daha düşük eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar, Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan’ın (2001) öğrencilerin sosyal statüsünün,

eleştirel düşünme gücüne etki edip etmediğini bulmayı amaçladıkları araştırmalarında, sosyal-statüsü yüksek aile mensubu öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, sosyal-statüsü daha düşük aile mensubu öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak, Kürüm'ün (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, “yüksek” ve “orta” gelir düzey gruplarında olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri “düşük” gelir düzey grubunda olan adayların eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### Mezun Olunan Lisenin Bulunduğu Şehir ve EDE

Araştırmada cevabı aranan onuncu soru öğrencilerin mezun oldukları liselerin Büyükşehirlerde bulunmalarının, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyip etkilemediğidir. Bu soruyu yanıtlamak için, öncelikle öğrenciler mezun oldukları liselerin Büyükşehirlerde bulunup bulunmamasına göre gruplandırılmışlardır. Birinci grupta liseleri Büyükşehirlerde (Adapazarı, Ankara, Antalya, Bursa, Eskişehir, İstanbul, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Mersin) bulunan öğrenciler bulunmaktadır. İkinci grupta ise liseleri Büyükşehirlerde bulunmayan öğrenciler vardır. Bu gruplarda yer alan öğrencilerin EDE Testi'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için kullanılan bağımsız gruplar arası t-testi sonucu elde edilen sayısal değerler, Tablo 25'de verilmiştir.

**Tablo 25: Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerin Konumuna göre Eleştirel EDE Puanları**

Mezun Olunan Lisenin Konumu	n	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	Önem Düzeyi P
Büyükşehirlerde Olması	340	20,13	3,84	412	0,24	0,81*
Büyükşehirlerde Olmaması	74	20,01	4,06			

\*p>0,05

Tablo 25’de yer alan değerlere göre Büyükşehirlerde liseyi bitirmiş olan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 20,13, standart sapması ise 3,84’dür. Büyükşehirlerde liseyi bitirmemiş olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 20,01, standart sapması ise 4,06’dır.

Öğrencilerin burs durumlarına göre karşılaştırılan EDE puan ortalamaları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaya çıkan bu sonuç, Dil’in (2001) araştırmasında bulunan sonucu desteklemektedir. Dil (2002) Hemşirelik ve Sağlık Teknoloji Yüksekokulları öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini bulmayı amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin mezun oldukları liselerin coğrafi konumunun, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etki etmediğini bulmuştur.

### **Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerin Türleri ve EDE**

Araştırmada öğrencilerin mezun oldukları liselerin konumundan sonra cevabı bulunacak soru, öğrencilerin mezun oldukları liselerin türlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrenciler mezun oldukları liselerin türlerine göre altı gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki öğrenciler Devlet lisesi mezunlardır. İkinci grubu Özel lise mezunu öğrenciler oluşturmaktadırlar. Üçüncü gruptaki öğrenciler Fen Lisesi mezunlardır. Dördüncü grup Anadolu lisesinden mezun olmuş olan öğrencilerden oluşmaktadır. Beşinci grupta bulunan öğrenciler Süper liselerden mezun olmuşlardır. Altıncı grubu ise Anadolu Meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadırlar. Mezun oldukları liselerin türlerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.



**Tablo 26: Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerin Türlerine Göre EDE Puanları**

Ölçek	Mezun Olunan Liselerin Türleri	n	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	Devlet Lisesi	95	19,22	3,43
	Özel Lise	138	20,06	3,64
	Fen Lisesi	8	19	3,25
	Anadolu Lisesi	126	20,89	3,85
	Süper Lise	41	20,41	5,38
	Anadolu Meslek Lisesi	6	18,5	1,38

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğrencilerin mezun oldukları liselerin türlerine göre EDE puan ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Devlet lisesinden mezun olmuş olan öğrencilerin EDE puan ortalaması 19,22, standart sapması ise 3,43’dür. Özel lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 20,06, standart sapması ise 3,64’dür. Fen lisesi mezunu öğrencilerin ortalaması 19, standart sapması ise 3,25’dir. Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin ortalaması 20,89, standart sapması ise 3,85 olarak bulunmuştur. Süper lise mezunlarının ortalaması 20,41, standart sapması ise 5,38’dir. Anadolu Meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin ortalaması 18,5, standart sapması ise 1,38’dir.

Öğrencilerin mezun oldukları liselerin türlerine göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinin sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27: Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerin Türlerine Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi P
<b>Gruplararası</b>	181,1	5	36,22	2,46	0,03*
<b>Gruplar içi</b>	6013,790	408	14,74		
<b>Toplam</b>	6194,89	413			

\*p<0,05

Tablo 27’de yer alan sayısal değerlere göre öğrencilerin mezun oldukları liselerin türlerine göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak için grupların puan

ortalamaları üzerinde yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre öğrencilerin mezun oldukları liselerin türlerine göre öğrencilerin EDE puanları arasında ( $p<0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin mezun oldukları liselerin türlerine göre EDE puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının kaynağını daha iyi anlamak için LSD testi uygulanmıştır. LSD testinden elde edilen sayısal değerler Tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleere Göre EDE Puanlarına Uygulanan LSD Testi Sonuçları**

Lise Türleri	$\bar{X}$	1		2		3		4		5		6	
		$\bar{X}$	P	$\bar{X}$	p	$\bar{X}$	p	$\bar{X}$	p	$\bar{X}$	P	$\bar{X}$	p
1. Devlet	19,22	---	---	20,06	0,1	19	0,88	20,89	0,001**	20,41	0,09	18,5	0,66
2. Özel	20,06	19,22	0,10	---	---	19	0,45	20,89	0,08	20,41	0,6	18,5	0,33
3. Fen	19	19,22	0,88	20,06	0,45	---	---	20,89	0,18	20,41	0,34	18,5	0,8
4. Anadolu	20,89	19,22	0,001**	20,06	0,08	19	0,18	---	---	20,41	0,49	18,5	0,14
5. Süper	20,41	19,22	0,09	20,06	0,6	19	0,34	20,89	0,49	---	---	18,5	0,26
6. Anadolu Meslek	18,5	19,22	0,66	20,06	0,33	19	0,81	20,89	0,14	20,41	0,26	---	---

\*\* $p<0,01$

Yapılan LSD testinin sonuçlarını gösteren tablo 28'deki sayısal değerlere göre, öğrencilerin mezun oldukları liselerin türlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farkın Anadolu lisesi mezunu olan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur.

Bu bulgulara göre Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri diğer liselerden mezun olmuş olan öğrencilerden daha yüksektir.

Ortaya çıkan bu sonuç, Akçayoğlu'nun (2002) ve Kürüm'ün (2002) araştırmasında bulunan sonuçlarla uyumludur. Akçayoğlu'nun (2002) İngilizce yeterliği ve eleştirel düşünme gücü arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığı araştırmasında, Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin, Devlet lisesi mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kürüm'ün (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin, fen lisesi mezunu olan öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme gücü düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

### **Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerde Öğrenim Görmüş Oldukları Dallar ve EDE**

Araştırmada onikinci olarak cevabı bulunacak soru, öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dallara göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrenciler öğrenim görmüş oldukları dallara göre dört gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki öğrenciler Edebiyat ve Sosyal Bilimler dallarında öğrenim görmüşlerdir. İkinci grubu Fen Bilimlerinde öğrenim görmüş olan öğrenciler oluşturmaktadırlar. Üçüncü gruptaki öğrenciler Dil dalında öğrenim görmüşlerdir. Dördüncü grup ise Türkçe-Matematik dalında öğrenim görmüş olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dallara göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 29 ve Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 29: Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerde Öğrenim Görmüş Oldukları Dallara Göre EDE Puanları**

Ölçek	Mezun Olunan Liselerde Öğrenim Görmüş olan Dallar	n	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	Edebiyat ve Sosyal Bilimler	32	18,78	2,97
	Fen Bilimleri	165	20,23	3,79
	Dil	34	21,32	2,9
	Türkçe-Matematik	183	20,01	4,18

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dallara göre EDE puan ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Edebiyat ve Sosyal Bilimler dalında öğrenim görmüş olan öğrencilerinin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 18,78, standart sapması ise 2,97’dir. Fen Bilimleri dalında öğrenim görmüş olan öğrencilerin puan ortalaması 20,23, standart sapması ise 3,79’dur. Dil dalında öğrenim görmüş olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 21,32, standart sapması ise 2,9’dur. Türkçe-Matematik dalında öğrenim görmüş olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 20,01, standart sapması ise 4,18’dir.

Öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dallara göre EDE puanları ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara yapılan tek yönlü varyans çözümlemesinin sonuçları tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30: Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerde Öğrenim Görmüş Oldukları Dallara Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F değeri (F)	Önem Düzeyi (p)
Gruplararası	110,75	3	36,92	2,5	0,06*
Gruplar içi	6084,14	410	14,84		
Toplam	6194,89	413			

\* $p > 0,05$

Tablo 30’da verilen tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre EDE puan ortalamaları ( $p > 0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dalların, eleştirel düşünme eğilimlerine bir etkisi bulunmamaktadır.

### Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerde Öğrenmiş Oldukları Diller ve EDE

Araştırmada öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dallardan sonra bu liselerde öğrenmiş oldukları dillere göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrenciler öğrenmiş oldukları dillere göre üç gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki öğrenciler liselerinde İngilizce öğrenmişlerdir. İkinci grup liselerinde Fransızca öğrenmiş olan öğrencilerden oluşmaktadır. Üçüncü grupta ise liselerinde Almanca öğrenmiş olan öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenmiş oldukları dillere göre öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 31 ve Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 31: Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerde Öğrenmiş Oldukları Dillere Göre EDE Puanları**

Ölçek	Mezun Olunan Liselerde Öğrenilmiş Diller	Sayı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
EDE	İngilizce	375	20,14	3,97
	Fransızca	13	19,92	2,96
	Almanca	26	19,8	2,86

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenmiş oldukları dillere göre EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: İngilizce öğrenmiş olan öğrencilerin puanlarının ortalaması 20,14, standart sapması 3,97’dir. Fransızca öğrenmiş olan öğrencilerin puanlarının ortalaması 19,92, standart sapması ise 2,96’dır. Almanca öğrenmiş olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 19,8, standart sapması ise 2,86’dır.

Öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenmiş oldukları dillere göre EDE puan ortalamaları arasında görülen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak

amacı ile testin bütününden alınan puanlara tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmış ve sonuçları tablo 32’de belirtilmiştir.

**Tablo 32: Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerde Öğrenmiş Oldukları Dillere Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi P
Gruplararası	3,14	2	1,57	0,1	0,9*
Gruplar içi	6191,75	411	15,07		
Toplam	6194,89	413			

\* $p>0,05$

Tablo 32’de verilen tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre EDE puan ortalamaları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenmiş oldukları dillerin eleştirel düşünme eğilimlerine bir etkisi bulunmamaktadır.

### **Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviye ve EDE**

Araştırmada ondördüncü olarak öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna başladıkları seviyelere göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrenciler hazırlık okulunda başladıkları seviyelere göre üçe ayrılmışlardır. Birinci gruptaki öğrenciler Hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerdir. İkinci grubu Başlangıç ve Başlangıç seviyesinin biraz üstünde olan öğrenciler oluşturmaktadırlar. Üçüncü gruptaki öğrenciler Orta öncesi ve Orta seviyeden Hazırlık okuluna başlamışlardır. Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna başladıkları seviyelere göre EDE puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 33 ve Tablo 34’de verilmiştir.

**Tablo 33: Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviyelere Göre EDE Puanları**

Ölçek	Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviyeler	n	$\bar{X}$	$S_x$
EDE	Hazırlık Eğitimi Almayanlar	123	20,9	3,31
	Başlangıç ve Başlangıç Üstü	113	19,04	3,33
	Orta Öncesi ve Orta	178	20,25	4,39

Tablo 33’de görüldüğü gibi, öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna başladıkları seviyelere göre EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları şöyledir: Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 20,9, standart sapması 3,31’dir. Başlangıç ve Başlangıç Üstü seviyeden başlayan öğrencilerin puanlarının ortalaması 19,04, standart sapması ise 3,33’dür. Orta Öncesi ve Orta seviyeden İngilizce eğitimlerine başlayan öğrencilerinin puanlarının ortalaması 20,25, standart sapması ise 4,39’dur.

Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna başladıkları seviyelere göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi Tablo 34’de verilmiştir.

**Tablo 34: Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviyelere Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi p
Gruplararası	211,08	2	105,54	7,25	0,001**
Gruplar içi	5983,81	411	14,56		
<b>Toplam</b>	<b>6194,89</b>	<b>413</b>			

\*\*p<0,01

Tablo 34’de verilen tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna başladıkları seviyelere

göre EDE puan ortalamaları arasında ( $p<0,01$ ) oldukça anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna başladıkları seviyelere göre EDE puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının kaynağını daha iyi anlamak için LSD testi uygulanmıştır. LSD testinden elde edilen sayısal değerler Tablo 35’de gösterilmiştir.

**Tablo 35: Öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna Başladıkları Seviyelere Göre EDE Puanlarına Uygulanan LSD Testi Sonuçları**

Seviyeler	$\bar{X}$	1		2		3	
		$\bar{X}$	p	$\bar{X}$	p	$\bar{X}$	p
<b>1. Hazırlık Eğitimi Almayanlar</b>	20,09	---	---	19,04	0,00**	20,25	0,14
<b>2. Başlangıç ve Başlangıç Üstü</b>	19,04	20,09	0,00**	---	---	20,25	0,009*
<b>3. Orta Öncesi ve Orta</b>	20,25	20,09	0,14	19,04	0,009**	---	---

\*\* $p<0.01$

Yapılan LSD testinin sonuçlarını gösteren tablo 35’deki sayısal değerlere göre, öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okuluna başladıkları seviyelere göre eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farkın Hazırlık eğitimi almamış olan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur.

Bu bulgulara göre Hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri Başlangıç, Başlangıç üstü, Orta öncesi ve Orta seviyelerden Hazırlık okuluna başlamış olan öğrencilerden daha yüksektir. Orta öncesi ve Orta seviyelerden Hazırlık okuluna başlamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ise Başlangıç ve Başlangıç üstü seviyelerden Hazırlık okuluna başlamış öğrencilerden daha yüksektir.



Ortaya çıkan bu sonuç, Akçayoğlu'nun (2002) araştırmasında bulunan sonucu desteklemektedir. Akçayoğlu'nun (2002) İngilizce yeterliği ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin İngilizce seviyeleri yükseldikçe, eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

### Öğrencilerin Bir İşte Çalışma Durumları ve EDE

Araştırmada yanıtı aranan onbeşinci soru, öğrencilerin bir işte çalışma durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Bu amaçla önce bir işte çalışan ve çalışmayan öğrenciler iki gruba alınmış ve EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra da ortalamaları karşılaştırmak için bağımsız gruplar arası t-testi uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler Tablo 36'da verilmiştir.

**Tablo 36: Öğrencilerin Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre EDE Puanları**

Bir İşte Çalışma Durumları	n	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	Önem Düzeyi p
Bir İşte Çalışanlar	17	19,65	3	412	-0,5	0,61*
Bir İşte Çalışmayanlar	397	20,13	3,9			

\* $p > 0,05$

Tablo 36'da yer alan değerlere göre bir işte çalışan öğrencilerin EDE Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,65, standart sapması ise 3'dür. Bir işte çalışmayan öğrencilerin EDE testinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalaması 20,13, standart sapması ise 3,9'dur.

Öğrencilerin bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre karşılaştırılan EDE puan ortalamaları arasındaki fark ( $p > 0,05$ ) anlamlı bulunmamıştır.

Buna göre bir işte çalışıp çalışmamaları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediği bulunmuştur.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, ortaya çıkan bu sonuç, Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan'ın (2001) araştırmasında ortaya çıkan sonucu desteklemese de, Kaya'nın (1997) araştırmasında bulunan sonucu desteklemektedir. Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan'ın (2001) öğrencilerin sosyal statüsünün eleştirel düşünme gücü düzeylerinde bir fark yaratıp yaratmadığını bulmayı amaçladıkları araştırmalarında, öğrencilerin bir işte çalışmalarının, daha düşük eleştirel gücü düzeyine sebep olduğu görülmüştür. Buna karşılık, Kaya'nın (1997) üniversitede mezuniyet aşamasına gelmiş olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin bir işte çalışma veya çalışmama durumunun, eleştirel düşünme gücü düzeylerini etkilemediği bulunmuştur.

#### **Öğrencilerin Katıldıkları Sosyal Etkinlikler ve EDE**

Araştırmada onaltıncı ve sonuncu olarak yanıtı aranacak olan soru öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklere göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunup bulunmadığıdır. Öğrenciler katıldıkları sosyal etkinliklere göre dört gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki öğrenciler hiçbir sosyal etkinliğe katılmamaktadırlar. İkinci grup sanatsal etkinliklere (müzik, dans, resim, vb.) katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Üçüncü grupta ise akademik etkinliklere (Ekonomi kulübü, İşletme kulübü, vb.) katılan öğrenciler bulunmaktadır. Dördüncü grubu ise sportif etkinliklere (Basketbol, Futbol, Yüzme, vb.) katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklere göre öğrencilerin EDE puanlarının, öncelikle aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sayısal değerler Tablo 37 ve Tablo 38'de verilmiştir.

**Tablo 37: Öğrencilerin Katıldıkları Sosyal Etkinliklere Göre EDE Puanları**

Ölçek	Öğrencilerin Katıldıkları Sosyal Etkinlikler	n	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>
EDE	Hiçbir Etkinliğe Katılmayanlar	283	19,93	4
	Sanatsal Etkinliklere Katılanlar	30	21,3	3,48
	Akademik Etkinliklere Katılanlar	33	20,51	3,38
	Sportif Etkinliklere Katılanlar	68	20,15	3,73

Tablo 37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklere göre EDE puan ortalamaları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Hiçbir etkinliğe katılmayan öğrencilerin EDE testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19,93, standart sapması ise 4’dür. Sanatsal etkinliklere katılan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 21,3, standart sapması ise 3,48’dir. Akademik etkinliklere katılan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 20,51, standart sapması ise 3,38’dir. Sportif etkinliklere katılan öğrencilerin puanlarının ortalaması 20,15, standart sapması ise 3,73’dür.

Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklere göre EDE puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile testin bütününden alınan puanlara yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38: Öğrencilerin Katıldıkları Sosyal Etkinliklere Göre EDE Puanlarının Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi p
Gruplararası	57,23	3	19,08	1,27	0,28*
Gruplar içi	6137,66	410	14,97		
Toplam	6194,89	413			

\*p>0,05

Tablo 38’de verilen tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklere göre EDE puan ortalamaları arasında ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklerin, eleştirel düşünme eğilimine bir etkisi bulunmamaktadır.

Ortaya çıkan bu sonuç Kürüm’ün (2002) araştırmasında ortaya çıkan sonuçla uyumluluk göstermemektedir. Çünkü, Kürüm’ün (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri, etkinliklere katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın üzerine kurulduğu problem ve alt problemlere ilişkin bulgular ve bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar üzerinde durulmuş ayrıca, sonraki çalışmalara ışık tutabilecek bazı önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, İzmir Ekonomi Üniversitesi'nin 4 yıllık bölümlerinde öğrenim gören hazırlık okulunda okumuş veya hazırlık okulundan muaf olmuş birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dilde eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden etmenlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, yapılan incelemelerde varılan sonuçları şöyle sıralamak mümkündür:

- Cinsiyet, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde belirleyici bir etmen değildir.

Hem kız hem de erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için aynı eğitim fırsatına sahip oldukları ve bu eğitim fırsatlarını aynı şekillerde değerlendirdikleri söylenebilir.

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte, eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde belirleyici bir etken olarak bulunmuştur. Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri Bilgisayar Bilimleri, İktisadi Bilimler, Güzel Sanatlar, İletişim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

Bunun sebebinin, Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencilerinin İngilizce diline diğer öğrencilerden daha fazla hakim olması olarak söylenebilir.

- Öğrencilerin burs durumu, eleştirel düşünme eğilimine etki eden bir etmen olarak bulunmuştur. Burslu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, burslu olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinden daha yüksektir.

Bunun sebebinin, burslu öğrencilerin üniversiteye giriş sınavında burssuz öğrencilerden daha yüksek puan almaları olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere sağlanan fırsatları burslu öğrencilerin akademik başarılarını devam ettirme çabasıyla burssuz öğrencilerden daha iyi kullandıkları söylenebilir.

- Yaş, eleştirel düşünme eğilimi üzerinde fark yaratan bir etmen olarak bulunmamıştır.

Yaş farkının eleştirel düşünme eğilimini belirleyici bir etmen olmaması, her yaşta öğrencinin, eleştirel düşünme eğilimini ilerletecek etkinliklerden aynı düzeyde yararlanabileceğini göstermektedir.

- Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim ve iş durumları ve sosyo-ekonomik durumları eleştirel düşünme eğilimine etki eden etmenler değildirler.

Ailesel faktörlerin, eleştirel düşünme eğilimini etkileyen bir etmen olmadığı, bu faktörlerden bağımsız olarak öğrencilerin, kendilerine sunulacak olan eğitim fırsatlarından aynı şekilde yararlandıkları söylenebilir.

- Öğrencilerin mezun oldukları liselerin Büyükşehirlerde yer alıp almaması, eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili değildir.

Öğrencilerin mezun oldukları liselerin coğrafi konumunun, eleştirel düşünme eğilimini belirleyici bir etmen olmaması, hem Büyükşehirlerden, hem de Büyükşehir

olmayan şehirlerden gelen öğrencilerin, İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okulunda onlara verilen eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen aktivitelerden aynı şekilde yararlandıkları söylenebilir.

- Öğrencilerin mezun oldukları liselerin türü, eleştirel düşünme eğilimine etki eden bir etmen olarak belirlenmiştir. Anadolu liselerinden mezun olan öğrenciler, Devlet, Özel, Fen, Süper ve Anadolu Meslek liselerinden mezun olmuş olan öğrencilerden daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip olarak bulunmuşlardır.

Anadolu liselerinde öğrenim görmüş olan öğrencilerin, kendilerine sunulan eleştirel düşünmeyi geliştirici aktivitelerden diğer öğrencilerden daha çok yarar sağladıkları söylenebilir. Bu da Anadolu liselerinin, düşünmeye ve düşünmeyi geliştirmeye, diğer lise türlerinden daha çok önem vermesiyle açıklanabilir.

- Öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenim görmüş oldukları dalların, eleştirel düşünme eğilimine bir etkisi yoktur.

Öğrencilerin, mezun oldukları liselerde öğrenimlerini görmüş oldukları dallar Edebiyat ve Sosyal Bilimler de olsa, Fen Bilimleri de olsa, Dil veya Türkçe-Matematik de olsa, onlara sunulan eleştirel düşünme becerisini ilerletmeyi amaçlayan fırsatları aynı şekilde değerlendirmiş oldukları söylenebilir.

- Öğrencilerin mezun oldukları liselerde öğrenmiş oldukları dillerin eleştirel düşünme eğilimlerine bir etkisi bulunmamaktadır. Öğrencilerin, mezun oldukları liselerde İngilizce, Fransızca veya Almanca eğitim almış olmaları, onların farklı eleştirel düşünme eğilimine sahip olmalarına yol açmamıştır. Fakat, İngilizce eğitim almış olanların da bir parça da olsa daha elverişli olanaklara sahip oldukları söylenebilir. Çünkü İngilizce diline hakim olan öğrencilerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Okulundan ya muaf olmuş olma, ya da iyi bir seviyeden giriş yapma fırsatlarının oldukları söylenebilir.

- Öğrencilerin İngilizce seviyeleri, eleştirel düşünme eğilimine etki eden bir etmen olarak belirlenmiştir. Hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri Başlangıç, Başlangıç üstü, Orta öncesi ve Orta seviyelerden Hazırlık okuluna başlamış olan öğrencilerden daha yüksektir. Orta öncesi ve Orta seviyelerden Hazırlık okuluna başlamış olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ise Başlangıç ve Başlangıç üstü seviyelerden Hazırlık okuluna başlamış öğrencilerden daha fazladır.

Dil öğrenme sürecinin öğrencilere eleştirel düşüncelerini geliştirmeleri için bir fırsat verdiği söylenebilir çünkü ikinci dili kullanma, öğrencinin kendi dilini kullanmasından daha karmaşık ve öğrencinin kendisinin ve düşüncelerinin daha çok aktif durumda olduğu bir süreçtir. Bu yüzden, İngilizce seviyesi daha iyi olan öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimlerinin, diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Öğrencilerin bir işte çalışıp çalışmamalarının, eleştirel düşünme eğilimlerini etkilememektedir.

Hiçbir işte çalışmayan öğrencilerin boş zamanlarının, bir işte çalışan öğrencilerden daha fazla olması, onların eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediği görülmektedir. Aynı şekilde, bir işte çalışıp zihinlerini devamlı meşgul tutmaları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlememektedir.

- Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklerin, eleştirel düşünme eğilimlerine bir etkisi bulunmamaktadır. Öğrenciler sosyal etkinliklere katılırlar da katılmaları da eleştirel düşünme becerilerini geliştirici aktivitelerden aynı şekilde yararlanmaktadır. Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklerin yardıma yönelik, akademik, spor veya sanatsal etkinliklerden biri olması da onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirici aktivitelerden farklı şekilde yararlanmalarını sağlamamaktadır.



İzmir Ekonomi Üniversitesinde 4 yıllık bölümlerde öğrenim görmekte olan, Hazırlık okumuş veya Hazırlıktan muaf olmuş 1.sınıf öğrencilerinin 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 etmenlerdir.

### Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için yararlı olacağı düşünülen çalışmalarla ilgili şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin kendi düşünme süreçlerinin farkına varmasını, bu farkındalıkla başkalarının düşünme süreçlerini anlamalarını ve bunları günlük yaşamlarına taşıyabilmelerini mümkün kılacak öğretim aktiviteleri planlanmalı ve bunlara derslerde ve ders dışında yer verilmelidir.
- Öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini birlikte kullanabilecekleri aktiviteler tasarlanmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere öğretim programının içinde daha çok yer verilmelidir.
- İngilizce Yeterlik Sınavında olduğu kadar öğrencinin İngilizce seviyesinin gelişimini takip edici nitelikte olan haftalık sınavlar ve vizelerde de, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayacak egzersizlere yer verilmelidir. Böylece bu becerilerin ne derece kullanıldığı devamlı gözetim altında tutularak, gerektiğinde müdahale edilebilir.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ölçülmesini sağlayan Türk insanına ve yaşamına özgü örneklerle ve sorulara yer veren ölçekler tasarlanmalıdır.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerine etki eden etmenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar daha kapsamlı olacak şekilde devam ettirilmelidir. Böylece daha önceki araştırmalar ve bu çalışmada belirlenememiş etmenler belirlenebilirler ve zaten belirlenmiş olan etmenler desteklenebilirler.
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandıracak program geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

**Diğer araştırmacılara öneriler:**

- Yabancı dilde eğitim yapan özel üniversitelerde sadece hazırlık eğitimi almış 1. sınıf öğrencileri yerine, tüm 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçülebilir.
- Devlet Üniversiteleri araştırma kapsamına alınabilir.

## KAYNAKÇA

1. <<http://karn.ohiolink.edu/~sg-ysu/critread.html>> (8 Mayıs 2005).
2. <<http://www.briantracy.com/main/article.asp?ARTicleID=8>> (28 Mart 2004).
3. <<http://www.csuohio.edu/writingcenter/critread.html>> (10 Haziran 2005).
4. <[http://www.findarticles.com/cf\\_0/m0FCR/4\\_33/62839470/p1/article.jhtml](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCR/4_33/62839470/p1/article.jhtml)> (5 Şubat 2004).
5. <[http://www.findarticles.com/cf\\_0/m1254/n5\\_v30/21164355/p1/article.jhtml](http://www.findarticles.com/cf_0/m1254/n5_v30/21164355/p1/article.jhtml)> (7 Mart 2004).
6. <<http://www.indiana.edu/~1501/partthree.inquiry.html>> (7 Şubat 2004).
7. <<http://www.lgc.peachnet.edu>> (14 Şubat 2004)
8. <<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/drugfree/sa3crit.htm>> (15 Şubat 2004).
9. <<http://sfl.ieu.edu.tr>> (23 Mart 2005).
10. A Brief History of the Idea of Critical Thinking.  
<<http://www.criticalthinking.org/University/cthistory.html>> (9 Mayıs 2004).
11. Açıkgöz, K. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
12. Akbıyık, C. (2002). Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

13. Akçayoğlu, M.M. (2002). The Relationship Between Proficiency in a Foreign Language and Critical Thinking Skills. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.
14. Arık, A. (1998). **Psikolojide Bilimsel Yöntem**. İstanbul: Çantay Kitabevi.
15. Astleitner, H. (2002). Teaching Critical Thinking Online. <[http://www.findarticles.com/cf\\_0/m0FCG/2\\_29/88761499/p1/article.jhtml?term=>](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCG/2_29/88761499/p1/article.jhtml?term=>) (3 Mayıs 2004).
16. Bartu, H. (2002). **A Critical Reading Course**. İstanbul: Boğaziçi University Press.
17. Bentley, T. (1998). **Yaratıcılık**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
18. Boostrom, R. (1992). **Developing Creative & Critical Thinking**. Chicago: National Textbook Company.
19. Brink-Budgen R.(1999). **Critical Thinking for Students. How to Assess Arguments and Effectively Present Your Own**. Wiltshire: Cromwell Press
20. Chaffee, J. (2000). **Thinking Critically**. USA: Houghton Mifflin Company.
21. Cheung, C., Rudowicz, E., Kwan, A.S.F. ve Yue X.D. (2001). Critical Thinking Among University Students: Does the Family Background Matter? <[http://www.findarticles.com/cf\\_0/m0FCR/4\\_35/84017195/pl/article.jhtml?term=>](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCR/4_35/84017195/pl/article.jhtml?term=>) (7 Şubat 2004).
22. Cheung, C., Rudowicz, E., Kwan, A.S.F. ve Yue X.D. (2002). Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking. <[http://www.findarticles.com/cf\\_0/m0FCR/4\\_36/96619957/p1/article.jhtml?term=>](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCR/4_36/96619957/p1/article.jhtml?term=>) (5 Şubat 2004).

23. Critical Reading and Thinking Skills.  
<<http://www.freeminds.org/psych/criticalthinking.htm>> ( 7 Mart 2004).
24. Critical Reading Strategies.  
<<http://www.accd.edu/sac/history/keller/ACCDitg/SSCT.htm>> (24 Mayıs 2005).
25. Critical Thinking Assessment Project.  
<[http://www.csuchico.edu/phil/ct/ct\\_assess.htm#purpose](http://www.csuchico.edu/phil/ct/ct_assess.htm#purpose)> (30 Nisan 2004).
26. Critical Thinking.  
<[http://www.lgc.peachnet.edu/academic/educatn/Blooms/critical\\_thinking.htm](http://www.lgc.peachnet.edu/academic/educatn/Blooms/critical_thinking.htm)> (6 Nisan 2004).
27. Crystal, D. (2003). **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Cüceloğlu, D. (2001). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
29. Demirci, C. (2004). Yaratıcı Düşünme.  
<<http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=print&sid=55>> (24 Mayıs 2005).
30. Demirci, C. Eleştirel Düşünme.  
<<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/c-elistirel-dusunme.html>> (9 Kasım 2002).
31. Demirel Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

32. Dil, S. (2001). Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
33. Dowden, B.H. (1993). **Logical Reasoning**. California: Wadsworth Publishing Company.
34. Ennis, R.H. (2002). A Super-Streamlined Conception of Critical Thinking. <<http://www.criticalthinking.com/articles.html>> (7 Kasım 2002).
35. Erden, M. ve Akman, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
36. Evcen, D. (2002). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S), Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
37. Facione, P.A. (1998). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. <[http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why98.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf)> (18 Mart 2004).
38. Facione, P.A., Facione, N.C. ve Giancarlo C.A.F. (1997). Professional Judgment and the Disposition Toward Critical Thinking.
39. Facione, P.A., Facione, N.C., Giancarlo, C.A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. <[http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/J\\_Infrml\\_Ppr%202000%20-%20Disp%20&%20Skls.PDF](http://www.insightassessment.com/pdf_files/J_Infrml_Ppr%202000%20-%20Disp%20&%20Skls.PDF)> (19 Mart 2004).
40. Fisher, Alec. (2001). **Critical Thinking. An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.

41. Fisher, R. (1998). Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom. London: Cassell.
42. Fisher, R. (1990). Teaching Children to Think. Wiltshire: Basil Blackwell Ltd.
43. Foundation for Critical Thinking. (2004). Critical Thinking: Distinguishing Between Inferences and Assumptions. <<http://www.criticalthinking.org>> (20 Mayıs 2005).
44. Gadzella, B.M., Masten, W.G., Huang, J. (1999). Differences Between African American and Caucasian Students on Critical Thinking and Learning Style.
45. Giancarlo, C.A., Facione, Peter A.(2001). A Look across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking Among Undergraduate Students1. <[http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/Giancarlo&Facione\\_JGE%20001.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/Giancarlo&Facione_JGE%20001.pdf)> (16 Şubat 2004).
46. Goatly, A. (2000). **Critical Reading and Writing.** London: Routledge.
47. Gocsik, K. (1997).  
<<http://www.dartmouth.edu/~compose/faculty/pedagogies/thinking.html#bloom>> (20 Şubat 2004).
48. Gocsik, K. (1997). Teaching Critical Thinking.  
<<http://www.dartmouth.edu/~compose/faculty/pedagogies/thinking.html>> (9 Kasım 2002).
49. Gokhale, A.A. (1995). Colloborative Learning Enhances Critical Thinking. <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>> (5 Şubat 2004).

50. Guillot, W.M. (2004). Critical Thinking For The Military Professional.  
<<http://www.airpower.maxwell.af.mil/airchronicles/cc/guillot.html>> (7 Haziran 2005).
51. Harris, R. (1998). Introduction to Creative Thinking.  
<<http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm>> (19 Mayıs 2005).
52. Hasman, M.A. (2000). The Role of English in the 21st Century.  
<<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol138/no1/p2.htm>> (7 Mart 2005).
53. Hassel, C.A. (2005). Why Critical Thinking?  
<<http://www.extension.umn.edu/distribution/citizenship/DH5645.html>> (11 Şubat 2005).
54. Hedge, Tricia. (2000). **Teaching and Learning in the Language Classroom**. U.K.: Oxford University Press.
55. Hind, D. (1994). Critical Thinking.  
<<http://www.herts.ac.uk/envstrat/HILP/gradskill/intellectual/critthink.htm>> (10 Haziran 2005).
56. Huitt, W.G. (1995). Success in the Information Age: A Paradigm Shift.  
<<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/context/infoage.html>> (8 Eylül 2004).
57. Huitt, W.G. (1998). Critical Thinking: An Overview.  
<<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html>> (9 Eylül 2004).
58. İpşiroğlu, Z. (2002). **Düşünme Korkusu**. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
59. İrfaner, S. (2002). Implementation of the components of critical thinking in an Eng 101. course in the F.Y.E.P. at Bilkent University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi. Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.



60. Kabilan, M.K. Creative and Critical Thinking in Language Classrooms. <<http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>> (28 Mayıs 2005).
61. Kale, N. (2003). **Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?** Ankara: Ütopya Yayınevi.
62. Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
63. Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Akıl Yürütme Gücü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
64. Kelly, S.E. (2001). **Thinking Well. An Introduction to Critical Thinking.** New York: McGraw Hill.
65. Kurland, D.J. (2000). Critical Reading v. Critical Thinking. <<http://criticalreading.com>> (3 Haziran 2005).
66. Kürüm, D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
67. Mechanic, J.J. (1988). **The Logic of Decision Making.** New York: Peter Lang.
68. Messina, J.J. ve Messina, C.M. (1999). <<http://www.coping.org>> (24 Mayıs 2005)
69. Moore, W.E., McCann, H. ve McCann, J. (1985). **Creative and Critical Thinking.** USA: Houghton Mifflin Company.

70. Onwuegbuzie, A.J. (2001). Critical thinking skills: A Comparison of Doctoral-and master's-level students.  
<[http://www.findarticles.com/cf\\_0/m0FCR/3\\_35/80744661/p1/article.jhtml](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCR/3_35/80744661/p1/article.jhtml)>  
(6 Şubat 2004).
71. Özçınar, H.N. (1996). Enhancing Critical Thinking Skills of Preparatory University Students of English at Intermediate Level. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
72. Part III: Conceptualizing Critical Reading and Thinking. 7. Inquiry and Integration: Making, Authoring, Moving Forward.
73. Paul, R.W ve Elder L. (2002). **Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life.** U.S.: Financial Times Prentice Hall.
74. Rudinow, J. ve Barry, V.E. (2004). **Invitation to Critical Thinking.** USA: Thomson
75. Schumm, J.S. ve Post, S.A. (1997). Critical Readers.  
<<http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/definitions.htm>> (17 Mayıs 2005).
76. Scriven, M. ve Paul, R. Defining Critical Thinking.  
<<http://www.criticalthinking.org/University/univclass/Defining.html>> (3 Mayıs 2004).
77. Shermis, S.S. (1999). Reflective Thought, Critical Thinking.  
<<http://reading.indiana.edu/ieo/digests/d143.html>> (18 Şubat 2004).
78. Smith, D.E.P, Knudsvig, G.M. ve Walter, T.L. (1998). **Critical Thinking. Building the Basics.** U.S.: Wadsworth Publishing Company.

79. Stroup, D.J ve Allen, R.D. (1995). **What are You Assuming?** <[http://www.winstonbrill.com/bri1001/html/article\\_index/articles/151-200/article182\\_body.html](http://www.winstonbrill.com/bri1001/html/article_index/articles/151-200/article182_body.html)> (17 Mayıs 2005).
80. Şahinel, S. (2002). **Eleştirel Düşünme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
81. The Education Alliance. Designing Tasks to Promote Critical Thinking. <[http://www.alliance.brown.edu/programs/eac/lncblt\\_v2-9.shtml](http://www.alliance.brown.edu/programs/eac/lncblt_v2-9.shtml)> (24 Mayıs 2005)
82. Tracy, B. A Guide for Creative Thinking.
83. Trosset, C. (1998). Obstacles to Open Discussion and Critical Thinking: The Grinnell College Study.
84. Üstünlüoğlu, E. (2002). Language Teaching through Critical Thinking and Self-Awareness. <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol42/no3/p02.htm>> (7 Mart 2005).
85. Zukowski, J. (2001). **Critical Thinking**. Seminar on Critical Thinking. (Nisan 2001). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

**EKLER****Ek 1****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, İzmir Ekonomi Üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olması için lütfen her soruyu dikkatlice okuyarak cevaplandırmaya özen gösteriniz.

Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Gülnur SARIGÜL

İzmir Ekonomi Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksek Okulu

Adınız: \_\_\_\_\_.

Soyadınız: \_\_\_\_\_.

1. Cinsiyetiniz?

1) Kız

2) Erkek

2. a. Eğitim gördüğünüz fakülte ve bölüm nedir? Yazınız:

b. Öğrencilik durumunuz nedir?

1) Burslu öğrenci

2) Burssuz öğrenci

3. Yaşınız:

1) 17-19

2) 20-22

3) 23-25

4) 26 ve üzeri

4. Annenizin ve babanızın eğitim durumuna ilişkin aşağıdaki bilgileri işaretleyiniz.

	Annenizin eğitim düzeyi:	Babanızın eğitim düzeyi:
1) İlkokul		
2) Ortaokul		
3) Lise		
4) Üniversite		
5) Yüksek lisans		

5.

Annenizin ve babanızın iş durumuna ilişkin aşağıdaki bilgileri işaretleyiniz.

	Annenizin iş durumu:	Babanızın iş durumu:
1) Çalışmıyor		
2) Serbest meslek		
3) Bir kurumda ücretli		

6. Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?  
1) Düşük 2) Orta 3) Yüksek

7. a. Mezun olduğunuz lisenin adı nedir? Yazınız.

8. \_\_\_\_\_  
b. Mezun olduğunuz lisenin bulunduğu il / ilçe / kasaba nedir?  
Yazınız. (İl) \_\_\_\_\_ / (İlçe) \_\_\_\_\_

9. Mezun olduğunuz lisenin türü nedir?

- |                   |                               |
|-------------------|-------------------------------|
| 1) Devlet Lisesi  | 7) Süper lise                 |
| 2) Özel lise      | 8) Anadolu Meslek lisesi      |
| 3) Meslek lisesi  | 9) Turizm ve Otelcilik lisesi |
| 4) Fen lisesi     | 10) Anadolu Ticaret lisesi    |
| 5) Anadolu lisesi | 11) Diğer: _____              |
| 6) Ticaret lisesi |                               |

10. Lisede bitirmiş olduğunuz dal nedir?

- 1) Edebiyat 2) Sosyal Bilimler 3) Fen Bilimleri 4) Dil 5) Türkçe-Matematik

11. Lisede okuduğunuz yabancı dil nedir?

- 1) İngilizce 2) Fransızca 3) Almanca 4) İtalyanca 5) Diğer: \_\_\_\_\_

12. İngilizce hazırlık okuluna ilk giriş yaptığınızda başladığınız seviye nedir?

- |                             |                     |
|-----------------------------|---------------------|
| 1) Hazırlık eğitimi almadım | 4) Elementary       |
| 2) Beginner                 | 5) Pre-Intermediate |
| 3) Late-beginner            | 6) Intermediate     |

13. Şu anda herhangi bir işte çalışıyor musunuz?

- 1) Evet 2) Hayır

Açıklayınız: \_\_\_\_\_

14. Üye olduğunuz kulüpleri açıkça belirtiniz.

\_\_\_\_\_

## Ek 2

### ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ TESTİ (ÖRNEK SORULARI)

Değerli Öğrenciler,

Bu test sizin eleştirel düşünme gücünüzü belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Testten elde edilecek verilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme gücünü geliştirmeye yönelik çabalara önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Testte eleştirel düşünme gücüne dönük “çıkarsama”, “varsayımların farkına varma”, “tümdengelim”, “yorumlama”, “karşı görüşlerin değerlendirilmesi” olmak üzere beş test yer almaktadır. Ayrıca her bölümün başında testi yanıtlarken ne yapmanız gerektiği ile ilgili Türkçe açıklamalar bulunmaktadır. Testlerdeki sorular İngilizce yazılmıştır.

Kişisel bilgilerin dışında, testlerde yer alan maddeleri yanıtlarken, **tüm yanıtlarınızı size verilen yanıt kağıdı üzerine işaretleyiniz. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.** Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Soruları yanıtlarken dikkatli ve gerçekçi davranacağınız umar, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Gülnur SARIGÜL  
İzmir Ekonomi Üniversitesi  
Yabancı Diller Yüksek Okulu  
İzmir

## TEST I

### ÇIKARSAMA

#### YÖNERGE

Çıkarsama, bireyin gözlediği veya doğruluğunu kabul ettiği belirgin durumlardan çıkardığı bir yargıdır. Örneğin, bir kişi bir evden gelen piyano sesinden ve pencereden sızan ışıktan evde birisinin olduğu sonucunu çıkarabilir. Oysa evdekiler dışarıya çıkarken ışığı açık bırakmış olabilirler ya da müzik sesi de açık bırakılmış bir teypten veya radyodan geliyor olabilir.

Bu testteki uygulamalardan her biri, doğru olduğunu kabul etmek durumunda olduğumuz olguları içeren bir metinle başlar. Her metnin altında, bu metne dayalı çeşitli çıkarsamalar verilmiştir. **Her çıkarsama metinde verilen bilgilere göre, kesin doğru veya yanlış ya da doğruya veya yanlışla yakın olabilir.**

Yanıt kağıdında her bir çıkarsama için **D, DO, VY, YO** ve **Y** seçenekleri altında gösterilen boşluklar bulacaksınız. Her çıkarsama için uygun olan seçeneğin altındaki boşluğu, seçeneğin anlamına ilişkin açıklamaları dikkate alarak işaretleyiniz.

- D (Doğru)** : Eğer çıkarsamanın kesinlikle **DOĞRU** olduğunu düşünüyorsanız; yani bunun hiçbir şüpheye yer bırakmadan verilmiş olan olgu ifadesini izlediğini düşünüyorsanız, **D** seçeneğini işaretleyiniz.
- DO (Doğru Olabilir)** : Metinde verilen olguların ışığı altında, çıkarsamanın **DOĞRU OLABİLİR** olduğunu ya da doğru olma olasılığının daha çok olduğunu düşünüyorsanız, **DO** seçeneğini işaretleyiniz.
- VY (Veri Yetersiz)** : Metinde yer alan olgular, bir yargıya varmak için gerekli bilgi ve ipuçlarını vermiyorsa, dolayısıyla verilen çıkarsamanın doğru ya da yanlış olduğunu söyleyemiyorsanız, **VERİ YETERSİZ** anlamına gelen **VY** seçeneğini işaretleyiniz.
- YO (Yanlış Olabilir)** : Verilen olguların ışığı altında çıkarsamanın **YANLIŞ OLABİLİR** olduğunu; yani yanlış olma olasılığının daha çok olduğunu düşünüyorsanız; **YO** seçeneğini işaretleyiniz.
- Y (Yanlış)** : Çıkarsamanın, verilen olguların yanlış yorumlanmasından ya da çıkarsamanın olgulara veya olgulardan çıkarılması gereken çıkarsamalara ters düşmesinden dolayı, kesinlikle **YANLIŞ** olduğunu düşünüyorsanız, **Y** seçeneğini kullanınız.

Bazen bir çıkarsamanın doğru ya da yanlış olabileceğine karar verirken pratik olarak herkesin sahip olduğu ve yaygın kabul gören belirli bilgileri kullanmanız gerekmektedir.

Aşağıdaki örnekte, sağ tarafta yanıtınızın yanıt kağıdında nasıl işaretlenmesi gerektiği gösterilmektedir.

*Teste başlamadan önce aşağıdaki örneği dikkatle inceleyiniz.*

## ÖRNEK

### METİN

ABD’de 8.sınıfta okuyan 200 öğrenci, bir kentte hafta sonu forumu biçiminde düzenlenen bir konferansa gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğrenci konferansında, ırk ilişkileri ile dünya barışını sağlama ve devam ettirme yolları tartışılmıştır. Çünkü, bu konular öğrenciler tarafından bugünün dünyasında önemli konular olarak seçilmiştir.

### ÇIKARSAMALAR

	D	DO	YV	YO	Y
1. Bu toplantıya katılan öğrenciler, insanlığa ilişkin konulara ve yaygın toplumsal sorunlara çoğu 8.sınıf öğrencisinden daha fazla ilgi göstermişlerdir.	( )	(X)	( )	( )	( )
2. Bu öğrencilerin çoğu 17-18 yaşları arasında idi.	( )	( )	( )	(X)	( )
3. Öğrenciler ülkenin değişik yörelerinden gelmekteydiler.	( )	( )	(X)	( )	( )
4. Öğrenciler yalnızca işçi ilişkileri sorunlarını tartışmışlardır.	( )	( )	( )	( )	(X)
5. Bazı 8.sınıf öğrencileri, ırk ilişkilerini ve dünya barışını sağlama ve devam ettirme yollarının tartışılmasını önemli bulmuşlardır.	(X)	( )	( )	( )	( )

### AÇIKLAMA

Yukarıdaki örnekte **1. çıkarsama** doğru olabilir (DO). Çünkü birçok 8. sınıf öğrencisi yaygın toplumsal sorunlarla ciddi olarak, fazla ilgilenme eğiliminde değildirler. Verilen olgulardan, bu çıkarsamanın kesinlikle doğru olduğu sonucuna varılmaz. Çünkü bu olgular diğer 8. sınıf öğrencilerinin dünya sorunlarına gösterebilecekleri ilginin derece ve çeşidi hakkında kesin bilgi sağlamamaktadır. Ayrıca toplantıya katılan öğrencilerden bazılarının gönüllü olarak bir hafta sonunu evden uzakta, başka bir yerde geçirmek istemiş olmaları mümkündür.

**2. çıkarsama** yanlış olabilir (YO). Çünkü (yaygın olarak bilindiği gibi) ABD’de 17 ve 18 yaşları arasında olup da, 8. sınıfa giden çok az öğrenci vardır.

**3. çıkarsama** için, metinde hiçbir kanıt yoktur. Bu bakımdan konu hakkında bir yargıya varılabilmesi için veri yeterli (VY) değildir.



4. **çıkarsama** kesinlikle yanlıştır (Y). Çünkü olgu belirleyen ifade tartışma için seçilen sorunların dünya barışının sağlanması ve ırk ilişkileri konuları olduğu belirtilmiştir.

5. **çıkarsama** metinde verilen olguların kaçınılmaz bir sonucudur, dolayısıyla doğrudur (D).

*BU ÖRNEKTEN HAREKET EDEREK AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARA DEVAM EDİNİZ.*

Aşağıda bir metin ve bu metinle ilgili çeşitli çıkarsamalar verilmiştir. Çıkarsamayı en iyi tanımladığını düşündüğünüz seçeneği, yanıt kağıdında belirtilen yere çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Her ifadenin tek bir yanıtı vardır. Lütfen her ifadenin karşılığı olarak yanıt kağıdına tek bir işaret koyunuz.

**TEXT (METİN)**

A literature teacher made the necessary arrangements for the students in one of her classes to watch the movie “The Great Expectations”. The same teacher made the students in her other classes read the novel without seeing the movie. This teacher wants to see whether movies can be used as effective tools in literature lessons or not. After each practice, she gave the students tests which assess if the subject of the movie is liked and assess the way it is understood. These tests have shown that the class who watched the movie is more successful. This class was so interested in the film that most students in this class voluntarily read the novel before the term ended. The teacher was happy with the pilot experiment she did.

**INFERENCES (ÇIKARSAMALAR)**

1. The tests which aim to assess if the story is liked, and assess the way it is understood, were given both to the students who watched the movie and to the students who only read the novel.
2. The students who learned the subject by watching the movie were asked to read the novel at the beginning of the term.
3. None of the other literature teachers who will do a similar practice can get a similar result.
4. Following this assessment, the teacher who carried out this study (as long as she continues being a literature teacher) will use the appropriate movies as teaching tools when she is allowed to use them.
5. At the end of these two types of teaching practices, no evidence that was obtained proves that the class who saw the movie “The Great Expectations” liked and understood it more than the classes who only read the novel.

## TEST II

### VARSAYIMLARIN FARKINA VARMA

#### YÖNERGE

Varsayım, olduğu ya da doğruluğu kabul edilen bir şeydir. Birisi “Haziranda mezun olacağım” derse, bu kişi haziranda yaşıyor olacağını ya da okulun kendisini mezuniyet için yeterli göreceğini veya benzeri şeyleri kabul etmekte ya da varsaymaktadır.

Aşağıda bazı ifadeler verilmektedir. Her ifadeden sonra önerilen birkaç varsayım yer almaktadır. Her bir varsayım için ifadeyi veren bir kişinin, o ifadede, o varsayımı gerçekten yapıp yapmadığına karar vermeniz beklenmektedir. Varsayımın doğru olduğunu düşünüyorsanız, yanıt kağıdında uygun yerdeki “**VARSAYIM YAPILDI**” ifadesinin altındaki boşluğu işaretleyiniz. Varsayımın, verilen ifadeye dayalı olmadığını düşünüyorsanız “**VARSAYIM YAPILMADI**” ifadesinin altındaki boşluğu işaretleyiniz.

Aşağıda bir örnek verilmiştir. Sağ tarafta ise yanıtların, yanıt kağıdında nasıl işaretleneceği gösterilmiştir. Eğer aşağıdaki örnekte yanıtların niçin doğru olduğunu göremezseniz açıklaması için, test uygulayıcısına sorunuz. Bazı ifadelerde varsayımlardan birden fazlası çıkabilirken diğer ifadelerde hiçbiri çıkmayabilir.

*Teste başlamadan önce aşağıdaki örneği dikkatle inceleyiniz.*

#### ÖRNEK

#### İFADE

“Oraya gitmek için zamandan tasarruf etmemiz gereklidir, onun için uçakla gitmeniz daha iyi olur”.

#### ÖNERİLEN VARSAYIMLAR

	Varsayım Yapıldı	Varsayım Yapılmadı
1. Uçakla gitmek, diğer bir ulaşım aracı ile gitmekten daha az zaman alır. (Verilen ifadede uçağın diğer ulaşım araçlarından daha hızlı olması nedeni ile gidilecek yere daha kısa zamanda varacağı varsayılmaktadır).	( X )	( )
2. Uçakla yolculuk etmek, trenle yolculuk etmekten daha uygundur. (Verilen ifadede böyle bir varsayım yoktur. Çünkü ifade zaman tasarrufu ile ilgilidir ve rahatlık, kolaylık veya seyahatle ilgili özel bir belirlemeden söz etmemektedir).	( )	( X )

*BU ÖRNEKTEN HAREKET EDEREK AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARA DEVAM EDİNİZ.*

**STATEMENT (İFADE)**

“A clever person can save at least 100 – 150 thousand liras a week.”

**SUGGESTED ASSUMPTION (ÖNERİLEN VARSAYIM)**

9. Stupid people are not wise enough to think of saving 100 – 150 thousand liras a week.

**STATEMENT (İFADE)**

“Zenith is a city to live in. It has the lowest taxes.”

**SUGGESTED ASSUMPTIONS (ÖNERİLEN VARSAYIMLAR)**

10. Effective city administration brings about low taxes.
11. When deciding where to live, the most important thing to consider is the existence of a possibility to avoid high taxes.
12. The people living in Zenith are pleased with the current city administration.

### TEST III

#### TÜMDENGELİM

##### YÖNERGE

Bu testte her bir uygulama, iki önerme ifadesi ile bunları izleyen bazı olası sonuçları içermektedir. Bu testin amacı bakımından, iki önermenin de **istisnasız doğru** olduğunu kabul ediniz. Önermelerin altındaki ilk sonucu okuyunuz. Bunun, verilen önermelerin zorunlu bir sonucu olduğunu düşünüyorsanız, yanıt kağıdında “**SONUCUDUR**” başlığı altındaki boşluğu işaretleyiniz. Eğer sonucun verilen önermeyi izlemediğini düşünüyorsanız, genel bilgileriniz çerçevesinde doğru olduğuna inansanız bile “**SONUCU DEĞİLDİR**” başlığı altındaki boşluğu işaretleyiniz.

Bunun gibi diğer her bir sonucu okuyunuz ve karar veriniz. Ön yargılarınızın kararınızı etkilemesine izin vermeyiniz. Yalnızca verilen önermelere bağlı kalınız ve her bir sonucun önermeleri zorunlu izleyip izlemeyeceğine karar veriniz.

Bu önermelerden herhangi birindeki “**some (bazı)**” sözcüğü bir grup şeyin belirsiz bir kısmını ve miktarını ifade etmektedir. “**Some (Bazı)**” ifadesi grubun en az bir kısmını belki de tamamını kastetmektedir. Bu nedenle “bazı tatiller yağmurludur” derken, tatillerden en az birinin, muhtemelen birden fazlasının ve hatta belki de hepsinin yağışlı olduğu söylenmek istenilmektedir.

Aşağıdaki örnekte, sağ tarafta yanıtınızın yanıt kağıdında nasıl işaretlenmesi gerektiği gösterilmektedir.

*Teste başlamadan önce aşağıdaki örneği dikkatle inceleyiniz.*

##### ÖRNEK

##### ÖNERME

Bazı tatiller yağmurludur. Bütün yağmurlu günler sıkıcıdır. Bundan dolayı,

##### OLASI SONUÇLAR

	Sonucudur	Sonucu Değildir
1. Açık havalı günler sıkıcı değildir. (Bu sonuç verilen önermeleri izlemez. Zira önermelerden yağışsız günlerin sıkıcı olup olmadığı anlaşılamamaktadır. Bazıları olabilir).	( )	( X )
2. Bazı tatiller sıkıcıdır. (Önermeden bu sonucu çıkarmak gerekir. Zira önermeye göre yağışlı tatiller sıkıcı olmalıdır).	( X )	( )

*BU ÖRNEKTEN HAREKET EDEREK AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARA DEVAM EDİNİZ.*

**PREMISE (ÖNERME)**

If an opinion cannot be based on a belief, it can be refuted by even the weakest counter arguments. Most of our opinions are not based on a belief; they are accepted randomly. For this reason,

**POSSIBLE IMPLICATIONS (OLASI SONUÇLAR)**

16. It is possible for us to give up most of our beliefs at the end of an argument.
17. Many people have beliefs which they have implicit faith in.
18. If a person's opinion changes or if it is refuted by counter arguments, this means the opinion is not based on a belief.

**PREMISE (ÖNERME)**

If a person is superstitious, then he/she believes in fortune tellers. Some people do not believe in fortune tellers. For this reason,

**POSSIBLE IMPLICATION (OLASI SONUÇ)**

19. If a person is not superstitious, then he/she won't believe in fortune tellers.

## TEST IV

### YORUMLAMA

#### YÖNERGE

Aşağıda yazılı olan her madde, kısa bir paragraf ile bunu izleyen birkaç sonuçtan oluşmaktadır.

**Bu testin amacı bakımından, kısa paragrafta belirtilen her şeyin doğru olduğunu kabul ediniz.** Yapılacak iş, önerilen her bir sonucun mantıken paragrafta verilen bilgilerden, şüphe götürmez bir biçimde çıkarılıp çıkarılmayacağına karar vermektir.

Eğer önerilen sonucun akla uygun, şüphe götürmez bir biçimde verilen paragraftan çıkarılabileceğini düşünüyorsanız (Tamamen ve gerekli bir biçimde izlemese bile) yanıt kağıdında “**SONUÇ ÇIKARTILIR**” başlığı altındaki boşluğu işaretleyiniz. Eğer verilen sonucun şüphe götürmez bir biçimde çıkarılamayacağını düşünüyorsanız o zaman “**SONUÇ ÇIKARTILAMAZ**” başlığı altındaki boşluğu işaretleyiniz.

Bazı durumlarda önerilen sonuçların birden fazlası verilen paragraftan çıkarılabilirken, diğer bazı durumlarda ise hiçbiri çıkarılamayabilir.

**Aşağıdaki örnekte, sağ tarafta yanıtınızın yanıt kağıdında nasıl işaretlenmesi gerektiği gösterilmektedir.**

*Teste başlamadan önce aşağıdaki örneği dikkatle inceleyiniz.*

#### ÖRNEK METİN

8 ay ile 6 yaş arasındaki çocuklarda sözcük bilgisi gelişimini inceleyen bir araştırma, konuşulan kelime sayısının 8.ayda sıfır iken, 6 yaşında 2562'ye yükseldiğini göstermektedir. Bundan dolayı,

#### SONUÇLAR

	Sonuç Çıkarılır	Sonuç Çıkarılmaz
1. Bu araştırmadaki çocuklardan hiçbiri 6 aylık olana kadar konuşmayı öğrenmemiştir. (Paragrafa göre, 8 aylık iken konuşulan kelime sayısı sıfır olduğundan bu sonuç şüphe götürmeksizin çıkarılır).	( X )	( )
2. Kelime bilgisindeki artış, çocukların yürümeyi öğrendiği dönemde en yavaştır. (Bu sonuç çıkarılmaz, çünkü önermede yürümeyle sözcük öğrenmenin gelişimi arasındaki ilişki ile ilgili hiçbir bilgi verilmemiştir).	( )	( X )

*BU ÖRNEKTEN HAREKET EDEREK AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARA DEVAM EDİNİZ.*

**TEXT (METİN)**

In the U.S.A. in a certain year, of the 2.800.000 students who were studying at the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of high schools only 830.000 students registered for science and 660.000 students registered for mathematics.

**CONCLUSIONS (SONUÇLAR)**

26. In that year in some high schools not all of the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students had to take science and mathematics.
27. In the year mentioned, the main reason why almost half of the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students didn't take science and mathematics is that these students had taken these lessons in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades.
28. In that year some 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students in the U.S.A. high schools took neither science nor mathematics.

**TEXT (METİN)**

The last 2000 years of history have shown that wars have become more frequent and more destructive. The 20<sup>th</sup> century displays the worst indicators of these.

**CONCLUSIONS (SONUÇLAR)**

29. Humanity hasn't improved enough in its ability to maintain peace.
30. The stronger weapons science produces, the more destructive the wars have become.

## TEST V

### KARŞI GÖRÜŞLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

#### YÖNERGE

Önemli sorunlara ilişkin kararlar alınırken, söz konusu kararlara dayanak oluşturan güçlü görüşleri ve zayıf görüşleri birbirinden ayırmak gerekir. Bir görüşün güçlü olabilmesi için hem önemli hem de doğrudan sorunla ilgili olması gerekir. Bir görüş, genel anlamda büyük bir önem taşısa bile, doğrudan sorunun özü ile ilgili değilse veya fazla bir önem taşımıyorsa ya da sorunun önemsiz yönleri ile ilgili değilse zayıf bir görüştür.

Aşağıda bir dizi sorun verilmiştir. Her sorunu birkaç görüş izlemektedir. Bu testin amacı bakımından her görüşü doğru kabul etmelisiniz. Sizden istenen bu görüşün “GÜÇLÜ” veya “ZAYIF” olduğuna karar vermenizdir.

Bir görüşün güçlü olduğu görüşünde iseniz yanıt kağıdında görüş “GÜÇLÜ”, değilse “ZAYIF” sözcüğünün altındaki boşluğu işaretleyiniz. Her bir gerekçeyi ayrı ayrı değerlendiriniz, kendi kişisel tutumlarınızın değerlendirmenizi etkilememesine çalışınız.

**Aşağıdaki örnekte, sağ tarafta yanıtınızın yanıt kağıdında nasıl işaretlenmesi gerektiği gösterilmektedir.**

*Teste başlamadan önce aşağıdaki örneği dikkatle inceleyiniz.*

#### ÖRNEK

#### SORUN

ABD’de bütün genç erkekler üniversiteye gitmeli midir?

#### GÖRÜŞLER

- |  | Güçlü | Zayıf |
|--|-------|-------|
| 1. <b>Evet</b> : Çünkü okul onlara okul şarkılarını ve eğlencelerini öğrenmek için olanak sağlar.<br>(Bu, bir üniversitede o kadar yıl geçirmek için saçma bir nedendir).  | ( )   | ( X ) |
| 2. <b>Hayır</b> : Genç erkeklerin büyük bir yüzdesi üniversite eğitiminden yararlanabilmek için yeterli yetenek ve ilgiye sahip değildir.<br>(Eğer bu doğru ise, ki yönerge bizden bunu doğru olarak kabul etmemizi istemektedir, bu, tüm genç erkeklerin üniversiteye gitmelerine karşı olmak için güçlü bir gerekçedir). | ( X ) | ( )   |



*BU ÖRNEKTEN HAREKET EDEREK AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARA DEVAM EDİNİZ.*

**PROBLEM (SORUN)**

Should married women in the U.S.A. be employed as teachers in state schools, if they are qualified enough?

**OPINIONS (GÖRÜŞLER)**

37. **No** : The number of single women is more than the number of teachers needed in the country.

38. **Yes** : Women tend to be better teachers after they get married.

**PROBLEM (SORUN)**

Would it be appropriate to say that the laws are carried out equally for both the poor and the rich people who have conflicts with each other in terms of laws in the courts when the Jury reaches a decision?

**OPINIONS (GÖRÜŞLER)**

39. **No** : Because most Jury members in the court know that the opponent is rich, they are more sympathetic with poor people, and the sympathy of the Jury members influences their decisions.

40. **No** : The number of cases that the rich win against the poor is slightly less than the number of cases the poor win against the rich.

**TEST BİTMİŞTİR. LÜTFEN YANITLARINIZI KONTROL EDİNİZ!**