



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİ İLE ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Emine SUR

Danışman
Doç. Dr. Murat ATEŞ

Konya 2020

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin başından sonuna kadar her türlü desteğini esirgemeyen, görüş ve önerileriyle çalışmama yön veren tezimin tamamlanmasında olduğu kadar akademik ve bilimsel gelişimime de katkıları olan, kendisinden çok şey öğrendiğim tez danışmanım Doç. Dr. Murat ATEŞ'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışma süresince yapıcı eleştirileri ile tezimin oluşmasına katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Zehra GÖRE ve Prof. Dr. Ömer BEYHAN'a çok teşekkür ederim. Doktora öğrenimim boyunca hem ders aşamasında hem de tez aşamasında beni yönlendiren ve değerli görüşleriyle çalışmama büyük katkılar sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Serdar DERMAN'a çok teşekkür ederim. Bu süreçte desteğini esirgemeyen, görüşleriyle tezime önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Emre Ünal'a, Dr. Öğr. Üyesi Cafer Çarkıt'a ve Dr. Öğretim Üyesi Hasan Kurnaz'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin daha iyi bir noktaya gelmesi için görüş ve önerilerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Handan ÇELİK'e, Dr. Elif TÜRKÖZ'e ve Ali ÖZDİN'e bana her zaman destek olan mesai arkadaşlarım Nilgün ÇATAL'a ve Mustafa KORAŞ'a çok teşekkür ederim. Araştırma verilerini topladığım okulların idarecileri ve öğretmenlerine hoşgörülü tutumları ve yardımları için, araştırmaya katılan bütün öğrencilere katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Benim bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan annem, babam ve kardeşlerim başta olmak üzere bütün aileme, dostlarıma en içten duygularıyla teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Son olarak, doktora eğitimim süresince, 2211-A burs programı kapsamında beni maddi olarak destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığına teşekkürü bir borç bilirim.

Emine SUR

Konya, 2020

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	İİ
TEZ KABUL	Vİ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	Vİİ
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	Vİİİ
TABLolar LİSTESİ.....	İX
ÖZET	XİV
ABSTRACT.....	XV
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Varsayımlar (Sayıtlar)	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar:.....	8
BÖLÜM 2	11
ALAN YAZIN	11
2.1 Düşünme Becerisi	11
2.2 Eleştirel Düşünme	14
2.2.1 Eleştirel düşünürler hangi özellikleri taşırlar?	19
2.2.2 Eleştirel düşünme becerileri.....	21
2.2.3 Eleştirel düşünme eğitimi	26
2.3 Yaratıcı Düşünme	30
2.3.1 Yaratıcı düşünme süreci.....	35
2.3.2 Yaratıcılığı etkileyen faktörler	38
2.3.3 Yaratıcı düşünme eğitimi	43
2.3.4 Yaratıcı düşünme eğitimini engelleyen faktörler.....	46
2.4 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	49
2.5 Anlama Becerisi.....	52

2.5.1. Dinleme.....	53
2.5.2 Okuma.....	59
2.6 İlgili Araştırmalar.....	66
2.6.1 Anlama becerisi ile ilgili araştırmalar.....	66
2.6.2 Yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili araştırmalar.....	73
2.6.3 Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili araştırmalar.....	75
2.6.4. Yaratıcı, eleştirel düşünme ve anlama becerilerinin birlikte ele alındığı araştırmalar.....	79
BÖLÜM 3.....	85
YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırmanın Modeli.....	85
3.2. Çalışma Grubu.....	85
3.3 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetleri, Anne-baba Eğitim Durumları, Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	86
3.3.1.Cinsiyet.....	87
3.3.2 Anne eğitim durumu.....	87
3.3.3 Baba eğitim durumu.....	88
3.3.4 Ailelerin aylık ortalama geliri.....	88
3.3.5 Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları.....	89
3.4 Verilerin Toplanması.....	89
3.4.1. Veri toplama araçları.....	90
3.5 Araştırmada Toplanan Verilerin Analizi.....	103
BÖLÜM 4.....	106
BULGULAR VE YORUM.....	106
4.1 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	106
4.2 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Beceri Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	107
4.3 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	115
4.4 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	116
4.5 Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular.....	127
BÖLÜM 5.....	131
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	131

5.1 Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Tartışma	131
5.2 Öneriler	151
KAYNAKÇA.....	153
EK 1: Uygulama İzni	206
EK 2: Kişisel Bilgi Formu	207
EK 3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	208
EK 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi	209
EK 5: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu	220
EK 6: Dinlediğini Anlama Başarı Testi	221
EK 7: Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi için Uzman Görüşü Formu	225
EK: 8 Torrance Yaratıcı Düşünme Katılım Belgesi ve İzin Formu.....	226
.....	227
EK 9: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	228
EK 10: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Akademik Kullanım İzni	238

TABLolar LİSTESİ

1. Tablo 2.2.2 Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gruplandığı Temel Yapılar.....	23
2. Tablo 2.3 Alana Öncülük Eden Teorisyenlerin Yaratıcılığa Bakış Açıları.....	32
3. Tablo 3.2.1 Uygulama Yapılan Okulların Listesi.....	87
4. Tablo 3.3.1 Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	88
5. Tablo 3.3.2 Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	88
6. Tablo 3.3.3 Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	89
7. Tablo 3.3.4 Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	89
8. Tablo 3.3.5. Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Saati Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....	90
9. Tablo 3.3.5.2 Öğrencilerin Haftalık Okudukları Kitap Sayfası Değişkenine Göre Dağılımları.....	90
10. 3.4.1.1 Uygulamada Kullanılması Düşünülen Okuma Metinlerinin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar.....	92
11. 3.4.1.2 Okuduğunu Anlama Başarı Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri.....	94
12. Tablo 3.4.1.3 Uygulamada Kullanılması Düşünülen Dinleme Metinlerinin Uzman Görüşü Puanları.....	97
13. Tablo 3.4.1.4 Dinlediğini Anlama Başarı Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri.....	98
14. Tablo 4.1.1 Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular.....	107
15. Tablo 4.1.2 Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin Bulgular.....	107
16. Tablo 4.2.1 Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Değerlendirilmesi.....	108
17. Tablo 4.2.2 Cinsiyete Göre Dinlediğini Anlama Başarı Testinin Değerlendirilmesi.....	108

18. Tablo 4.2.3 Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	109
19. Tablo 4.2.4 Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	110
20. Tablo 4.2.5 Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruscal Wallis Analizi Sonuçları.....	110
21. Tablo 4.2.6 Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	111
22. Tablo 4.2.7 Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	112
23. Tablo 4.2.8 Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	112
24. Tablo 4.2.9 Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Kruscal Wallis Analizi Sonuçları.....	113
25. Tablo 4.2.10 Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçlar...	114
26. Tablo 4.2.11 Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	114
27. Tablo 4.2.12 Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	115
28. Tablo 4.3.1 Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular (Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum).....	116
29. Tablo 4.3.2 Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular (Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum).....	117
30. Tablo 4.4.1 Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	118
31. Tablo 4.4.2 Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	118

32. Tablo 4.4.3	Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	119
33. Tablo 4.4.4	Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	119
34. Tablo 4.4.5	Yaratıcı Düşünme Başarı Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	120
35. Tablo 4.4.6	Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	121
36. Tablo 4.4.7	Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	122
37. Tablo 4.4.8	Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Aile Geliri Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	123
38. Tablo 4.4.9	Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	124
39. Tablo 4.4.10	Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	125
40. Tablo 4.4.11	Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	125

41. Tablo 4.4.12 Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	127
42. Tablo 4.5.1 Okuduğunu Anlama ile Dinlediğini Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	129
43. Tablo 4.5.2 Okuduğunu Anlama ile Dinlediğini Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

1. Şekil 2.3: Gelişimsel Yaratıcılık Yörüngesi.....	34
---	----

SİMGELER

N: Birey sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

pj: madde güçlük indeksi

r: Korelasyon katsayısı

rj: madde ayırt edicilik indeksi

sd: Serbestlik derecesi

U: Mann Whitney-U testi değeri

%: Yüzdeler değeri

χ^2 : Kay-kare değeri

\bar{x} : Aritmetik ortalama

KISALTMALAR

Akt.: Aktaran

DABT: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

mak.: maksimum

min.: minimum

OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

ss.: sayfa sayısı

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı

vb.: ve benzeri

ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emine SUR

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri dijital çağda bireylerin karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelebilmeleri ve yeni çağa uyum sağlamaları için edilmeleri gereken en temel yeterliliklerdir.

Bu çalışmanın genel amacı; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama düzeylerini tespit etmek ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ayrıca bazı demografik değişkenlere bağlı olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısında görülen farklılıkların tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu, Karatay, Meram ve Ereğli ilçelerindeki okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 8 farklı ortaokulda öğrenim gören 380 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, “Kişisel Bilgi Formu” ve Torrance tarafından geliştirilen Aslan (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Formu”, Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilen “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; “bağımsız t testi”, “mann whitney-u testi”, “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)”, “kruskal wallis testi”, “pearson korelasyon analizi”, “spearman korelasyon katsayısı” ve “regresyon analizi” kullanılmıştır. Analizler SPSS 25 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Okuduğunu anlama başarısı üzerinde anne ($\eta^2 = .10$) ve baba eğitim durumu ($\eta^2 = .11$), okunan sayfa sayısı ($\eta^2 = .12$) kitap okuma saati ($\eta^2 = .07$) orta; cinsiyet ($d = .43$) ve aile gelir düzeyi ($\eta^2 = .05$) zayıf düzeyde etkiye sahiptir. Dinlediğini anlama başarısı üzerinde cinsiyet ($d = .59$), anne ($\eta^2 = .12$) ve baba eğitim durumu ($\eta^2 = .13$), kitap okuma saati ($\eta^2 = .08$) ve okunan sayfa sayısı ($\eta^2 = .15$) orta; aile gelir düzeyi ($\eta^2 = .03$) zayıf düzeyde etkiye sahiptir. Eleştirel düşünme becerisi üzerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmezken baba eğitim durumu ($\eta^2 = .12$), anne eğitim durumu ($\eta^2 = .10$), okunan sayfa sayısı ($\eta^2 = .08$) orta; gelir durumu ($\eta^2 = .05$) ve kitap okuma saati ($\eta^2 = .04$) zayıf düzeyde etkiye sahiptir. Yaratıcı düşünme becerisi üzerinde cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmezken, gelir durumu ($\eta^2 = .02$), kitap okuma saati ($\eta^2 = .04$) ve okunan sayfa sayısı ($\eta^2 = .04$) zayıf düzeyde etkiye sahiptir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasında pozitif yönlü, yüksek; okuduğunu anlama ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü, düşük; okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü, orta; dinlediğini anlama ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü, düşük; dinlediğini anlama ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü, orta ve yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın %50’sinin dinlediğini anlama ve %6’sının eleştirel düşünme performansı ile açıklandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme.

ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS CRITICAL AND CREATIVE THINKING SKILLS AND COMPREHENSION SKILLS

Emine SUR

Critical thinking, creative thinking, reading comprehension and listening comprehension are the most basic competences individuals must acquire in order to overcome the difficulties they may face in the digital age and adapt to the new age.

The general purpose of this study is to determine the levels of critical thinking, creative thinking, reading comprehension and listening comprehension of middle school 7th grade students and to examine the relationship between these skills. The study that depending on some demographic variables also aimed to examine the differences in the achievement of critical thinking, creative thinking and comprehension skills. The study group of the study was selected from 7th grade students studying at schools in Selçuklu, Karatay, Meram and Ereğli districts of Konya province in the 2019-2020 academic year. The study group consists of 380 students studying in 8 different secondary schools, determined using the simple random sampling method.

Within the scope of the research, "Reading Comprehension Achievement Test", "Listening Comprehension Achievement Test", "Personal Information Form" developed by the Researcher, "Torrance Creative Thinking Test Verbal Form" adapted into Turkish by Aslan (2001), developed by Torrance, "Cornell Critical Thinking Test Level X" developed by Ennis and Millman (1985) were used as data collection tools. In the analysis of research data "Independent t test", "mann whitney-u Test", "one-way analysis of variance (ANOVA)", "kruskal wallis test", "pearson correlation analysis", "spearman correlation coefficient" and "regression analysis" were used. The analyzes were made using the SPSS 25 package program.

Mothers education level ($\eta^2 = .10$), fathers education level ($\eta^2 = .11$), book reading time ($\eta^2 = .07$), number of pages read ($\eta^2 = .12$) had a medium effect on reading comprehension success; however gender ($d=.43$) and family income level ($\eta^2 = .05$) had a weak effect. Gender ($d=.59$), mother's education level ($\eta^2 = .12$), father's education level ($\eta^2 = .13$), book reading time ($\eta^2 = .08$), and number of pages read ($\eta^2 = .15$) had a medium effect on listening comprehension success while family income level ($\eta^2 = .03$) had a weak effect. There was no significant difference between the variables in terms of gender regarding critical thinking skill and while father's education level ($\eta^2 = .12$), mother's education level ($\eta^2 = .10$), and number of pages read ($\eta^2 = .08$) had a medium effect, family income ($\eta^2 = .05$) and book reading time ($\eta^2 = .04$) had a weak effect on critical thinking. There was no significant difference between gender, father's education level, and mother's education level in terms of affecting creative thinking; however, family income level ($\eta^2 = .02$), book reading time ($\eta^2 = .04$), and number of pages read ($\eta^2 = .04$) had a weak effect on creative thinking.

As a result of the correlation analysis "High positively between reading comprehension skill and listening comprehension skill, positive weakness between reading comprehension and creative thinking, positive way middle between reading comprehension and critical thinking, weak positively between listening comprehension and creative thinking and positive way middle between creative and critical thinking " relationships has been identified. As a result of the regression studies, it was seen that 50% of the total variance in reading comprehension was explained by listening comprehension while 6% was explained by critical thinking performance.

Keywords: Reading comprehension, listening comprehension, critical thinking and creative thinking.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

“Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın bu bölümünde; araştırmayla ilgili kuramsal bilgilere, problem durumuna, konusuna, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Yaşam standardını hızla yükselten insanoğlu, bilim ve teknikte çığır açan buluşlarıyla dünyayı önemli ölçüde değiştirmiş; eskisinden çok daha karmaşık, yeni bir dünya düzeni yaratmıştır. Ortaya çıkan yeni düzen kişisel, sosyal ve ekonomik yaşamı büyük ölçüde değiştirip kolaylaştırmasının yanı sıra birçok zorluğu da beraberinde getirmiştir. Niteliksiz bilgide yaşanan büyük artış, reklam gibi maksatlı mesajlarla kitlelerin sürekli yönlendirilmesi, yapay iletişim ortamının insanları anti sosyal yaşama itmesi (Söylemez, 2016: 372), zaman zaman tüm dünyayı saran ve toplumlar üzerinde yıkıcı etkisi bulunan salgın hastalık, ekonomik kriz ve doğal afet gibi sorunlar bu zorlukların birkaçını oluşturmaktadır.

21. yüzyılın getirdiği değişikliklere bireylerin uyum sağlaması, bu süreçte karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesi bir dizi bilişsel beceri ve yeterliliğe sahip olmalarına bağlıdır. Çağdaş toplumun gerektirdiği beceri ve yeterliliklere sahip olmak hem bireyin kendi gelişimini tamamlamasını hem de parçası olduğu toplumun ilerlemesine hizmet etmesini sağlayacaktır. Bilgi çağında dünyadaki gelişmelere ayak uydurmak hatta değişimi yaratarak medeniyetin ulaştığı seviyeyi bir adım öteye taşımak isteyen her toplum çocuklarını

- Mevcut bilgilerle yetinmeyen,
- İlgi ve ihtiyaçlarını bilen,
- İlgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hedefler belirleyen,
- Belirlediği hedefleri ihtiyaçlar ve şartlar değiştikçe güncelleyebilen,
- Mevcut bilgileri kullanarak yeni ve yararlı bilgiler üreten,
- Bilgi demetlerini ihtiyacına göre önemli / önemsiz şekilde sınıflandırabilen,

- Bilgi tüketmek yerine bilgi üretmenin bir vatandaşlık görevi olduğunu bilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yurdakal, 2018: 21).

Eğitimin en önemli amacı değişime uyum sağlamakla birlikte gerektiğinde değişimi yaratabilen, esnek ve akılcı düşünen bireylerden oluşan toplum inşa etmektir. Okullar bu hedef doğrultusunda küçük yaşlardan itibaren eğitmeye başladığı çocukları, 21. yüzyıl yeterlilikleri olarak adlandırılan becerilere sahip bireylere dönüştürmeye çalışmaktadır. Üst düzey bilişsel beceriler arasında yer alan analitik ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri, bilgi çağının gerektirdiği birey modelinin sahip olması gereken temel yeterliliklerdir. Birbirini olumlu yönde etkileyen bu üç beceriden anlama becerisi dış dünyadaki bilgiye ulaşmanın en sağlam ve en etkili yoludur. Karşılaşılan sorunlara yeni çözümlerin üretilmesine katkıda bulunan, dünyanın bugünkü şeklini almasında önemli rol oynayan yaratıcı düşünme ve ulaşılan fikirlerin ne kadar etkili olduğunun tespit edilmesine yarayan analitik düşünmenin temelinde bilgi yatmaktadır. Bilgi düşünmenin ham maddesidir. Üst düzey becerilerin harekete geçmesi edinilen bilgilerin işlenmesine bağlıdır. Bilgi işleme hem yeni bilgilerin üretilmesini sağlamakta hem de bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarmaktadır (Paul, 1991: 5; Schreghmann, 2016: 3).

Eğitim sistemini oluşturan bütün disiplinler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek ve bilgi çağında toplumların ihtiyaç duydukları bilgiyi üretmelerini kolaylaştıracak şekilde hazırlanmıştır. Ancak dört temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı Türkçe dersinin bilişsel beceri eğitiminde çok daha önemli yerinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü dil ve düşünme birbiriyle iç içe geçmiş becerilerdir, birindeki gelişme diğerindeki ilerlemenin önünü açmaktadır. Türkçe dersinin temelini oluşturan okuma ve dinleme öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin aktif kullanılmasını gerektirmektedir (MEB, 2015: 6). Bu yönüyle anlama becerisi bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilerken zihin gelişimine diğer dil becerilerine göre daha fazla katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2007: 117).

Türkçe dersinin bilişsel becerileri geliştirmedeki misyonu ezberci anlayıştan uzaklaşıp öğrencinin merkeze alındığı 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine uygun olarak hazırlanan 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı, bilişsel beceri öğretimini Türkçe dersinin merkezine yerleştirmiştir. Öğretim programında dinlediğini, izlediğini ve okuduğunu anlayan,

eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci; olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırmayı, sorgulamayı, eleştirmeyi ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesi en temel hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2006: 3). 2006 Programı'nda olduğu gibi 2015, 2017, 2018, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda öğrencilerin “anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri”, “yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri; bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları” yer almaktadır (MEB, 2006: 4; MEB, 2015: 5; MEB, 2017: 10). Programda yapılan değişikliklerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmesi konusunda ne kadar yeterli olduğu ancak yapılan araştırma ve incelemeler sayesinde tespit edilebilecektir.

Ezberlenmiş bilginin beyinlere istif edilmesinden ziyade bilgiye ulaşmanın, yeni bilgiler üretmenin çok daha değerli olduğu bu çağda okuma ve dinleme becerisini üst düzey bilişsel becerilerle harmanlayarak kullanan bireyler yetiştirmek Türk eğitim sisteminin en önemli amacı haline gelmiştir. Verimli okuma ve dinleme süreci üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasını zorunlu kılarken okuma ve dinleme faaliyeti de üst düzey düşünme becerilerin gelişmesine hizmet etmektedir. Bu bağlamdan yola çıkıldığında bu çalışmanın konusu birbirleri üzerinde olumlu etkide bulunan, Türkçe dersi öğretim programının en nihai hedefi olan anlama becerilerinin ve üst düzey bilişsel beceriler arasında yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin öğrencilere ne düzeyde kazandırılabilirdiğini incelemektir. Bununla birlikte iki üst düzey bilişsel beceri ile anlama becerileri arasındaki ilişki düzeyini tespit etmek araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Örgün eğitim kurumlarında verilecek ana dili eğitimi öğrencilerin dil kurallarını öğrenmesinde ve dili kurallara uygun kullanmasında önemli rol oynayacaktır. Bir dilin eğitimini almış ve onu öğrenmiş olmak o dille konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri yerine getirebilmekle mümkündür (Temizkan, 2007: 1). Dil eğitimi ile amaç bilgi kazandırmakla birlikte hem anlama becerilerini etkin kullanan hem de yazılı ya da sözlü olarak kendini doğru ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Alıcı beceriler içerisinde yer alan dinleme öncelikle anne, baba ve aile

büyüklerinin yönlendirmesiyle, sosyal çevrenin de desteğiyle informal yollarla öğrenilir; çocukların okula başlamasıyla da MEB tarafından hazırlanan programa uygun olarak öğretmenlerin rehberliğinde bu öğrenme devam eder. Süreç sonunda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları verilen eğitimin öğrencilere ne ölçüde katkıda bulunduğunu ve eksikliklerinin neler olduğunu gösterir. Ancak dinlemenin içsel bir süreç olması, zihinsel faaliyetleri içermesi, dış dünyadan gözlenememesi ve merkezi sınavlarda değerlendirmeye alınmaması araştırmacıların bu alana yönelmemesinde ve dinleme becerisine ilişkin araştırmaların ihmal edilmesinde önemli bir etkidir. Bir diğer alıcı beceri olan okuma ise zihinsel ve fiziksel bir dizi işlemin gerçekleştirildiği çok yönlü ve karmaşık bir süreci içerir. Okuma sırasında gerçekleştirilen zihinsel işlemlerin dış dünyada algılanamaması dinleme becerisinde olduğu gibi okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi ve bu süreci oluşturan aşamaların tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu araştırmada geliştirilen başarı testleri ile ortaokul öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir.

Dilin anlama boyutunu oluşturan okuma ve dinleme becerisinin karmaşık bir süreci ifade etmesi ve dış dünyada gözlenememesi dilin düşünce kaynaklı bir işlem olmasından kaynaklanmaktadır. Dil-düşünme arasındaki ilişki ve bu iki becerinin birbiri üzerindeki etkisi alan uzmanları tarafından kabul edilmektedir ancak ilişkinin ne düzeyde olduğu hâlâ tartışılmaktadır. Bu araştırmada dil ve düşünce arasındaki ilişkinin bir bölümü tespit edilmeye çalışılacaktır.

Bilgi çağında bireylerin varlığını sürdürebilmeleri, yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri, en önemlisi dış dünyanın olumsuz etkilerinden uzaklaşarak etkili düşünürler olabilmeleri üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına bağlıdır. Üst düzey düşünme becerileri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sıralansa da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri alan uzmanlarının üzerinde uzlaştığı üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Bu beceriler arasında yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünme geçmiş yüzyıllara göre zihinleri daha fazla meşgul eden yaşam problemleriyle insanoğlunun baş edebilmesinin en temel yolunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisi insan ilişkilerine etkin şekilde katılmak, yükseköğretime devam etmek ve rekabet gücü yüksek iş dünyası ve mesleklerde başarılı olmak gibi görevleri yerine getirmede ön koşul görevini üstlenmiştir (Freeley ve Steinberg, 2009: 3). Orijinal fikirler ve icatlar eleştirel düşünme ile birleşerek teknolojinin akıl almaz hızla ilerlemesini, yeni dünya düzeninin ortaya

çıkmasını sağlamıştır. Yeni fikirler yaratmak ve hayata geçirmek toplumsal ilerlemenin kaynağını oluşturmaktadır. Yaratıcılık ve yenilikçilik iyi yaşamın anahtarlarıdır (Stobaugh, 2013: 7) ve bu iki yetkinlik bilgi çağında bireylerin değişikliklere ayak uydurabilmeleri için en gerekli beceriler arasındadır.

Araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu, dinlediğini anlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini tespit etmek; bu becerilerin demografik değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak; son olarak da anlama becerileri ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

7. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın temel problem cümlesi “Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Temel problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ne düzeydedir?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
8. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

12. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
13. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
14. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
15. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
16. Dinlediğini anlama, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisi okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

İlk edinilen dil becerisi olan dinlemenin günlük yaşamda yoğun olarak kullanıldığını gösteren birçok araştırma mevcuttur. Szukala (2001) insanların iletişim için harcadıkları sürenin yaklaşık %45'ini dinlemeyle geçirdiğini (Aşılıoğlu, 2009: 46); dört iletişim süreci üzerinde yürütülen araştırmada zamanın %9'unun yazmaya, %16'sının okumaya, %30'unun konuşmaya, neredeyse %45'inin dinlemeye ayrıldığını (Vandergrift, 1999: 169; Iwankovitsch, 2001: 5; Çankaya, 2004: 38); Tompkins (1998) ise insanların okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcadıklarını ifade etmektedir (Akyol, 2010: 2). Diğer dil becerileriyle kıyaslandığında çok daha fazla kullanılan dinleme, toplumsal yaşamda kişinin varlığını sürdürmesi için gerekli olan en temel yaşam becerileri arasında yer almaktadır. Evde, okulda, iş yerinde, sokakta kısaca sosyal yaşamın her yerinde çoğunlukla iletişim, bazen öğrenmek, bazen de keyifli vakit geçirmek için dinleme becerisi yoğun olarak kullanılmaktadır.

Dinlediğini anlama olduğu gibi okuduğunu anlama da bireyin yaşamını sürdürmesi için önemli ve gerekli bir diğer dil becerisidir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda teknolojik ilerlemenin yarattığı değişime ancak okuyan, okuduğunu anlayan bireyler ayak yudurabilecektir. Okumak kişinin bugün dünyanın herhangi bir yerinde yaşamını sürdürmesi için sahip olması gerektiği temel beceriler arasında yer almaktadır. Bireyin akademik başarısını, kendine olan özgüvenini artırması, kelime hazinesini zenginleştirilmesi, farklı tecrübelerle karşılaşabilmesi, bilgiye ulaşmada özgürleşebilmesi okumaya ve okuduğunu anlamaya bağlıdır. Günlük yaşamda dinleme ve okuma

becerilerinin yoğun olarak kullanılması örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamalarına yönelik bir dizi çalışmanın yapılmasına, ders içeriklerinin anlama becerilerini geliştirecek şekilde planlanmasını sağlamıştır. Ancak uygulamaların ne kadar etkili olduğunu belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme, yapılan bütün çalışmalarla ilgili somut veri sunacağı için oldukça değerlidir. Bu çalışma kapsamında hazırlanacak ölçme araçları ile ortaokul öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini ne düzeyde anladığı tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anlama becerileri bireyin hayatını sürdürebilmesi için ne kadar önemliyse üst düzey düşünme becerilerinin kazanılması ve günlük yaşamda aktif olarak kullanılması o kadar gereklidir. Çünkü yenilikler yeni ihtiyaçları bazen de yeni sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bilimsel, teknolojik, sosyokültürel değişikliklere uyum sağlamak; yeni dünya düzeni ile ortaya çıkan sorunlara çözümler üretmek; çağdaş ve demokratik bir toplumda yaşamak eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerle mümkün olacaktır. Eleştirel düşünme yetkinliği insan ilişkilerine etkin şekilde katılmak, yükseköğretime devam etmek ve rekabet gücü yüksek iş dünyası ve mesleklerde başarılı olmak gibi görevleri yerine getirmede ön koşul görevini üstlenmiştir (Freeley ve Steinberg, 2009: 3). Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünme yüzyılın temel bilişsel yetkinlikleri olarak kabul edilmektedir. 21. yüzyıl becerilerini ATCS (Assessment and Teaching), P21 (Partnership for), OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union) farklı şekillerde sıralasa da eleştirel ve yaratıcı düşünme hepsinde ortak bulunan beceriler arasındadır (Voogt ve Roblin, 2012: 18).

Üst düzey düşünme becerilerinin önemini ve gerekliliğini erken fark etmiş Batı toplumları, bu alandaki araştırmalara 1900'li yılların başında başlamıştır. Türkiye'nin ise gelişmiş toplumlarla kıyaslandığında bu çalışmalara geç kaldığı ve araştırmaları yüz yıl geriden takip ettiği görülmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, bunların çoğunluğunun deneysel desende yürütüldüğü ve tarama modelinde durum tespitine yönelik az sayıda çalışmanın

yer aldığı görülmektedir. Özellikle sınıf dışında yapılandırılmamış ve örgütlenmemiş okuma ve dinleme faaliyetlerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyip desteklemediği bilimsel temelli çalışma ile ispatlanmamıştır. Delphi raporu eleştirel düşünceyi problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme biçimleri ailesinden biri olarak tanımlamıştır. Facione bu terimlerin kavramsal ve karmaşık şekilde üst üste geldiğine ve aralarındaki ilişkinin tatmin edici şekilde incelenmediğine dikkat çekmektedir (Facione, 1990: 29). Yapılacak çalışma alan yazındaki önemli bir eksikliği giderecek öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin anlama becerileri ile eleştirel ve yaratıcı düşünme beceri düzeylerini belirleyecek ardından bu beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyacaktır.

1.4 Varsayımlar (Sayılılar)

Bu çalışmada kullanılacak olan ölçme araçlarının tamamının amaca hizmet ettiği, araştırmaya katılan öğrencilerin test sorularını içtenlikle yanıtladıkları, araştırmacının objektif davrandığı ve araştırmanın her aşamasında bilimsel verileri temel olarak iletildiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Ortaokul öğrencilerinin anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri; anlama becerileri ile eleştirel ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişki bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testi, kişisel bilgi formu ile eleştirel ve yaratıcı düşünme testleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar:

Dil: Ergin (1994: 7), insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi olarak açıklamaktadır. Karatay (2007: 6) insanların nesiller boyu süren tecrübeleri sonucunda oluşturdukları yazılı ve sözlü iletişim aracı şeklinde tanımlar.

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktardıkları bir araç, ne zaman ortaya çıktığı belli olmayan, zaman içinde gelişmiş, birçok değişim yaşamış ve hâlâ değişmeye devam eden canlı bir varlık, kültürün sonraki kuşaklara taşınmasını sağlayan sembollerden oluşturulmuş anlaşmalar sistemidir.

Anadil: Anadil, kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş dildir (TDK, 2005). Ana dili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2000: 51).

Düşünme: Düşünme genellikle zekâdan ayrılır. Zekâ, yetenek veya yetkinlik anlamına gelirken düşünme, analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, yansıtma, kategorizasyon ve farklı akıl yürütme (tümdengelim, tümevarımsal ve analog dâhil) becerilerini içerir (Siegel, 1991: 43). Düşünme sürecinde zihinsel yeteneklerin gözden geçirilmesiyle fikirler şekillendirilir. Düşünme ile bilinenlerden ve varsayımlardan hareketle yeni bir sonuca ulaşmak amaçlanır.

Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Yaratıcılık çalışmalarının öncüsü Guilford (1950: 1957) yaratıcılığı yeni ilişkileri görme ve ifade etme olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık her bireyde farklı ölçülerde bulunan, eğitimle geliştirilebilen, farklı bağlantılar arasında ilişki kurulmasını yeni, orijinal fikirlerin ortaya çıkmasını gerektiren bir kavramdır. Yaratıcılık genel bir kavram olmasına karşın yaratıcı düşünme bilişsel süreçleri içerir ve daha özel bir kavramı yansıtır. Yaratıcılık önceki bilgilerin ve hayal gücünün yardımıyla bilişsel süreçleri harekete geçirerek yeni bir fikir, icat ya da buluşu ortaya çıkarabilmektir.

Eleştirel ve Eleştirel Düşünme: Ennis (1985: 45) eleştirel düşünmeyi neye inanacağına veya ne yapacağına karar verirken kabul edilebilir, entelektüel beceri ve stratejilerin bulunduğu standartları kullanmak olarak açıklamıştır. Eleştirel düşünme, argümanları ve iddiaları etkili şekilde tanımlamak, analiz etmek ve değerlendirmek önyargıları keşfetmek ve üstesinden gelmek, sonuçları desteklemek için ikna edici nedenler formüle etmek ve sunmak, neye inanacakları ve ne yapacakları hakkında makul ve akıllı kararlar vermektir.

Dinleme: Dinleme 20 desibeli geçen sesli uyarıların işitilip beyne iletilmesiyle başlayan; algılama, yorumlama, değerlendirme gibi zihinsel işlemleri kullanarak

işitilenlerin anlamlandırılmasıyla devam eden ve gerektiğinde davranışların Şekillendirilmesiyle son bulan dil becerisidir.

Okuma: Okuma, gözün satırlar üzerinde sışaması sonucu sözcüklere erişme, duyu organları yoluyla algılama, bunların anlamlarını kavrama, seslendirme, iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, yorumlama ve gerektiğinde tepki verme sürecini ifade etmektedir (Davarcı, 2013: 1; Öz, 2011: 193).



BÖLÜM 2

ALAN YAZIN

Bu bölümde; düşünme becerisi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, anlama, okuma ve dinleme ile ilgili kuramsal bilgiler ile çalışma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ait analizlere yer verilmiştir.

2.1 Düşünme Becerisi

21. yüzyılda ekonomide ve teknolojiye yaşanan ilerlemeler, özellikle internetin varlığı birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. Yeni çağda her yerde bulunan bilgi işlem ve arama motorlarıyla bilgiye çok çabuk erişilmesi insanların yaşam şeklini etkilemiş, bugünkü öğrencilerin karşılaştıkları gelecek şeklini de büyük oranda değiştirmiştir. Gençleri geleceğe hazırlamanın en iyi yolu ise ne düşünecekleri yerine nasıl düşüneceklerini öğretmekten geçmektedir (Kerka, 1992; Chidozie ve diğerleri, 2014: 37; Amanvermez İncirkuş, 2018: 1).

Düşünmek, insan olmanın gereğidir ve onu çevresindeki diğer canlılardan ayıran en temel özelliğidir. Düşünme birçok zihinsel becerinin yardımıyla sorunları gidermeyi, karar vermeyi ve yargıya ulaşmayı sağlayan, genellikle bir problem ya da güçlük karşısında aktif olarak kullanılan; tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Aslan, 2013: 11). Bu süreç kendi haline bırakıldığında ya da bilinçsiz yapıldığında önyargılı, taraflı, çarpıtılmış, eksik, yüzeysel ya da yetersiz düşünceler zihni doldurmaya başlamaktadır (Paul, 1991: 10). Fikirlerin davranışlar üzerindeki yönlendirici etkisi göz önüne alındığında doğru davranışın disiplin ve düzen içinde gerçekleştirilen düşünmeden kaynaklanacağı muhakkaktır.

Güvenilir kaynaklardan bilgi edinmek, bu bilgilerden hareket ederek genellemelerde bulunmak, sonuç çıkarmak, yenilikler yaratmak, problemleri çözmek, eleştirel düşünmek hem kusursuz düşünmenin önünü açmakta hem de değişim çağında ayakta kalabilmenin başlıca yollarını oluşturmaktadır. 21. yüzyıl yeterlilikleri içerisinde yer alan üst düzey düşünme becerileri çağdaş toplumda yaşayan insanların sınırsız bilgi içerisinde doğru olanı ayırt edebilmesinde, karşılaştıkları problemlerle ve belirsizlikle baş etmelerinde ya da karmaşık durumların üstesinden gelmelerinde önemli rol oynayacaktır. Bu nedenle hem Türkiye’de hem de dünyada eğitimcilerin en önemli amacı

öğrencilerin bu becerileri edinmelerini ve gerekli durumlarda kullanmalarını sağlamaktır (Abosalem, 2016: 2).

Gençleri yeniliklere ve değişimlere hazırlamak isteyen eğitim sisteminin ezberci anlayıştan uzak durarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiği konusunda fikir birliği bulunmaktadır. Ancak üst düzey düşünmenin ne olduğu ve bu becerilerin neleri kapsadığına dair yapılan açıklamalar alan yazında önemli bir kafa karışıklığının olduğunu göstermektedir. Düşünme becerilerini tanımlamak hem sosyal bilimciler hem de uygulayıcılar için son derece zahmetlidir (Cuban, 1984: 76); üst düzey düşünmenin belirsiz, çelişkili ve karmaşık yapısı (Resnick, 1987: 3) hâlâ tüm araştırmacıların üzerinde anlaştığı beceri listesinin oluşturulmasına engel olmaktadır. Bu nedenle hem bireysel hem de kurumsal araştırmalarda farklı düşünme becerileri üst düzey düşünme becerileri olarak belirlenmiştir.

Üst düzey düşünme belirli amaç doğrultusunda gerçekleşir; ezberlemekten, bilgiyi gerektiğinde hatırlamaktan hatta anlamaktan daha fazladır. Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin ilk bilimsel araştırma ve çalışma Bloom tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilişsel alanı bilgi, kavrama, uygulama (düşük seviyeli düşünme becerileri); analiz, sentez ve değerlendirme (üst düzey düşünme becerileri) olmak üzere altı kategoriye ayırmıştır. Ancak 2001 yılında Lorin Anderson ve R. Krathwohl orijinal taksonomiye eğitimle ilgili yeni anlayışlar çerçevesinde hatırlama, anlama ve uygulama (düşük seviyeli düşünme becerileri); analiz, değerlendirme ve yaratma (üst düzey düşünme becerileri) olarak revize etmiştir (Stobaugh, 2013: 13, Tikhonova ve Kudinova, 2015: 14). Buradan hareketle düşünme becerilerini üst düzey düşünme ve düşük seviyeli düşünme becerileri olarak iki kategoriye ayırmak mümkündür. Düşük seviyeli düşünme becerileri sahip olunan bilgiyi hatırlama, ne bildiğini anlama ve bildiklerini gerektiğinde basit seviyede uygulama becerilerinden oluşmaktadır. Düşük seviyeli becerilerde ustalaşmadan üst seviyedeki bilişsel becerileri geliştirmek mümkün görünmemektedir.

Costa (1991: 58) karmaşık düşünme becerilerini problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme; Crawford ve Brown (2002: 1) üst düzey düşünme becerilerini kapsamlı düşünme, eleştirel düşünme ve yenilikçi düşünme; Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 199) problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme; Eğitim ve Ekonomik Kalkınma Örgütü (OECD, 2009) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2016) yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme (Wechsler ve diğerleri, 2018: 114); Brookhart (2010: 14) analiz, değerlendirme, oluşturma, mantıksal akıl yürütme, yargı ve eleştirel düşünme, problem

çözme, yaratıcı düşünme; Çakır (2013: 7) analitik, eleştirel düşünme ve problem çözme; Tikhonova ve Kudanova (2015) yaratıcılık, iş birliği, üst biliş, motivasyon, bilgi ve medya okuryazarlığı, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler; Anngraini ve diğerleri (2018: 2) eleştirel, mantıksal, yansıtıcı, metabilişsel ve yaratıcı düşünce; Di ve diğerleri (2019) iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık olarak belirlemektedir. Güneş (2012: 134) düşünme türlerini tümdengelim, tümevarım, analogik, sistemli yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı, üst düzey, altı şapkalı düşünme, klinik düşünme olmak üzere on altı başlığa ayırmıştır. Yapılan açıklamalarda yaratıcılık (Costa, 1991; Crawford ve Brown, 2002; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Tikhonova ve Kudanova, 2015; Anngraini, 2018; Di ve diğerleri, 2019), eleştirel düşünme (Costa, 1991; Crawford ve Brown, 2002; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Anngraini, 2018; Di ve diğerleri, 2019;); üstbiliş (Tikhonova ve Kudanova, 2015; Anngraini, 2018) becerilerinin ortak olması belirli noktalarda fikir birliğine ulaşıldığını göstermektedir.

Üst düzey düşünmeyi bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bunları izlemesi, düşünme süreçlerini kontrol etmesi ve iyileştirmesi olarak açıklayan Güneş (2012: 34) üst düzey düşünmeyi üst bilişle eş değer olarak görmektedir. Alan yazın incelendiğinde üst bilişle üst düzey düşünme becerileri arasında ilişki kabul edilmektedir (Fasko, 2000: 318) ancak hangi becerinin hangisini kapsadığı ya da iki becerinin aynı kavramlar mı olduğu konusunda fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Üstbilişin nasıl tanımlanması gerektiğinin çok fazla değişkenlik göstermesi (Livingston, 2003: 2; Baker, 2005: 62; Çakıroğlu, 2007: 7) kavram karmaşası yaşandığını göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde üstbilişe ilişkin yapılan açıklamaları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Üstbiliş alanındaki araştırmalara öncülük eden Flavell (1971, 1979), Baker ve Brown'a (1980: 3) göre üstbiliş kişinin okuma, problem çözme gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirirken kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri hakkında bilgi sahibi olmasıdır.

- Bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme yeteneğidir (Reeve ve Brown, 1985: 343; Block ve diğerleri 2002; Akt. McKown ve Barnett, 2007: 15; Melanlıoğlu, 2011: 65).

- Düşünme hakkında düşünmedir (Fisher, 1998; Livingston, 2003: 3).

- Neyi bilip neyi bilmediğini bilme yeteneğidir (Flavell, 1979: 906; Blakey ve Spence, 1990: 1; Metcalfe ve Shimamura, 1994: 253).

Üstbiliş, kişinin bir amaç doğrultusunda neyi neden düşündüğünün farkında olmasını sağlayan, düşünme sürecindeki olumsuzlukların giderilmesini kolaylaştıran üst düzey düşünme biçimidir. Bu sürecin iki farklı ancak birbiriyle bağlantılı yönü bulunmaktadır. Birincisi, bilişsel süreçlere ve nasıl düşünülmesi gerektiğine dair sahip olunan bilgidir. İkincisi ise, bilişsel süreçleri kontrol edebilme ve düzenleme yetisine sahip olmayı, öğrenme konusunda hedeflere ulaşmak için kullanılacak üstbiliş stratejilerini ve yapılacak eylemleri bilmeyi ifade etmektedir. Öz düzenleme olarak adlandırılan bu süreç, Dunlosky ve Metcalfe (2009) tarafından metabilişsel izleme ve metabilişsel kontrol olmak üzere iki alt başlığa ayrılmıştır. İzleme sürecinde belirli bilişsel aktiviteler takip edilirken kontrol sırasında bilişsel aktivitelerin düzenlenmesi yapılmaktadır (Van Kraayenoord, 2010: 278). Üst düzey düşünmenin başarıya ulaşabilmesi bireyin nasıl düşünmesi gerektiğini farkına varmasına bağlıdır. Bilişsel hedefe ulaşmak için metabilişsel stratejilerin belirlenmesi, sürecin izlenmesi ve kontrol edilmesi gereklidir.

Üst düzey düşünme becerilerinin üstbiliş olmadan gerçekleştirilememesi, üstbilişi diğer düşünme becerilerinin üstünde yer alan ve onları kapsayan bir düşünme biçimi hâline getirmektedir. Alan yazında bu konuda iki farklı görüş olsa da yapılan incelemeler üst bilişin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini kapsayan üst düzey düşünme şekli olduğunu göstermektedir.

2.2 Eleştirel Düşünme

Küreselleşme yaşam şeklini, çalışma disiplinini ve hayata bakışı değiştirerek yepyeni kuralları olan, bünyesinde değişimi barındıran yeni dünya düzeninin doğmasına neden olmuştur. 21. yüzyılda eğitim, yeni yaşam biçimine kolaylıkla uyum sağlayabilen, iş birliği yapabilen, sorumluluklarını yerine getiren, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak psikoloji araştırmaları insanların akıl yürütmesinde çok fazla hata yaptıklarını, yeteneklerini fazla abarttıklarını, dünyayı ön yargılarını doğrulamak için yorumladıklarını ve yanlış yerde nedenleri aradıklarını göstermektedir (Lau, 2011: 3). Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerinde eleştirel düşünme becerisine gün geçtikçe daha fazla önem vermektedir. İyi bir eleştirel düşünme eğitimi verilebilmesi için öncelikle eleştirel düşünmenin ne olduğu, eleştirel düşünme sürecinde nelerin yaşandığı, eleştirel düşünürlerin hangi özellikleri taşıdığı açıklığa kavuşturulmalıdır.

Eleştirel düşünme mantıksal, analitik, tündengelim, formal, kapalı, ıraksak, dikey düşünme gibi kavramlarla da ifade edilebilmektedir. Üzerinde düşünülen konuya tekrar tekrar dönüşler yapılması sebebiyle bazı araştırmacılar tarafından yansıtıcı düşünme olarak da adlandırılmıştır (Ennis, 1985: 45; Costa, 1991: 82; Lipman, 2003: 26; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 199). Kökeni “ayırarak, seçmek” anlamlarındaki Yunanca bir kelime olan “krinein” den gelen eleştirel düşünme bilinçli, kasıtlı bir soruşturmayı ve özellikle de şüpheli bir ruh hâlini benimsemeyi ima etmektedir (Barnet ve Badeu, 2011: 3). Başlangıçta felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin içinde yer alan eleştirel düşünme son yüzyılda eğitimcilerin de dâhil olmasıyla geniş bir alanda araştırılmaya başlanmıştır. Felsefe geleneğine bağlı olarak eleştirel düşünmeyi açıklayan teorilerde insanların neler yapabileceğinin üzerinde durulurken psikoloji geleneğine bağlı teoriler eleştirel düşünmeyi açıklarken insanların ne yaptığının üzerinde durmaktadır. Eğitim teorileri ise felsefe ve psikoloji geleneklerinin karışımı ile ortaya çıkmıştır (Sternberg, 1986: 7). Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir konu olması bu konuda herkesin birleştiği tek bir tanımın ve açıklamanın yapılmasına engel olmaktadır.

Eleştirel düşünme üzerine ilk açıklamalar Plato, Aristoteles ve Sokrates tarafından insanların sorular yardımıyla çeşitli konular hakkında düşünmesine yardımcı olmak amacıyla yapılmıştır. Filozoflar eleştirel düşünceyi soru sorma, test etme, fikir ve değerler hakkında düşünme; düşünceleri denetleme, değerlendirme ve onarma olarak uzun zaman önce tanımlamışlardır (Paul ve Elder, 2002; Öz, 2020: 66). Ancak sistemleştirilmesi Amerikan filozofu, psikolog ve eğitimcisi John Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle de John Dewey modern eleştirel düşünme geleneğinin babası olarak kabul edilmiştir. Dewey 1910 yılında yayımladığı “How We Think” adlı kitabında ilk kez eleştirel düşünme kavramından bahsetmiştir. Dewey (1991), eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme olarak adlandırmış; inancın etkin, kalıcı ve dikkatli değerlendirilmesi ya da sözde onu destekleyen ve destekleme eğiliminde olan gerçeklerin ışığında bilginin incelenmesi olarak açıklamıştır. Birçok disiplini içinde barındıran kapsamlı bir eleştirel düşünme tanımı yapabilmek için John Dewey’in derinlemesine düşünme kavramını nasıl açıkladığını incelemek gereklidir. Dewey’e (1991: 6) göre derinlemesine düşünme, düşünme sürecinde uygulanan diğer işlemlerden çok daha farklıdır. Zihinsel zorluğu, tereddüt ve şaşkınlığı gerektirmektedir. Eleştirel düşünme her türlü gerçeğe, düşünceye, karara, inanca şüphe ile yaklaşmayı, elde bulunan bilgiler ışığında problemi yeniden gözden geçirmeyi gerektirir. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmek için bütün veriler sorgulanmalı, analiz edilip değerlendirme süzgecinden geçirilmelidir. Eleştirel düşünme

dünyaya daha geniş açıdan bakarak her şeyin daha iyi algılanmasını sağlayan, ön yargıları ortadan kaldıran ve çözüm üreten bir düşünme biçimidir.

Dünyada yaygın olarak kullanılan “Eleştirel Düşünme Testi”ni geliştiren Glaser (1941) eleştirel düşünmeyi:

- Mantıksal sorgulamaya tabi tutulan problemler hakkında bilgi sahibi olmak,
- Tecrübe edilen problem ve konular üzerinde düşünmek,
- Herhangi bir inancı, onu destekleyen deliller ışığında ısrarlı çabayla incelemek şeklinde açıklamaktadır (Akt. Zulmaulida ve diğerleri, 2018: 3).

Glaser (1941) ve Dewey (1991), benzer bakış açılarıyla hareket ederek eleştirel düşünmeyi akıl ve mantık yoluyla var olan bilgileri inceleme, değerlendirme ve eleştirme olarak açıklamıştır. Bu süreçte yapılan incelemeler herhangi bir fikrin, teorinin, olayın güçlü ve zayıf yanlarının kolaylıkla belirlenmesini sağlamaktadır. Mantıklı nedenlere ve standartlara dayanarak yapılan değerlendirme doğru kararların alınmasında yol gösterici olmaktadır.

Eleştirel düşünmeye ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde bir kısmının eleştirel düşünmeyle diğer üst düzey düşünme becerileri ile arasındaki ilişkiyi vurguladığı görülmektedir. Ennis (1985: 45), Rudinow ve Barry (2007: 11), Güneş (2007: 65), Eğmir (2016: 18) eleştirel düşünmeyi karar verme becerisi ile birlikte ele almış, neye inanacağına veya ne yapacağına karar verirken kabul edilebilir entelektüel beceri ve stratejilerin bulunduğu standartları kullanmak olarak açıklamıştır. Eleştirel düşünme ve karar verme birbiriyle iç içe geçmiş, birbirini tamamlayan, birinin varlığı öbürünün de kullanılmasını gerektiren iki önemli düşünme becerisidir. Makul kararların verilebilmesi eleştirel düşünme becerisinin merkeze alındığı doğru akıl yürütmenin kullanılmasına bağlıdır.

Eleştirel düşünme ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi vurgulayan (Chance, 1986: 236; Akt. Demir, 2006: 25; Kazancı, 1989: 41) araştırmacılar analitik düşünmeyi, problemi tutarlılık ve geçerlilik bakımından değerlendirme, karşılaştırmalar yapma, mantıksal sorgulama ve muhakeme yöntemlerini bilme, metotları uygularken bir miktar beceriye sahip olma ve en son aşamada problemi çözme olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünme doğru kararların verilmesinde önemli rol oynadığı gibi problemlerin çözümünü de kolaylaştırmaktadır. Problemi tanımlama, çözüme yönelik bir yöntem

geliştirme ve yöntemin uygunluğunu test etme süreçlerinde eleştirel düşünmeden aktif olarak faydalanılmaktadır. 1983, 1986 ve 1993 yıllarında yapılan bazı araştırmalarda eleştirel düşünme becerileri dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre problem çözme gibi birçok konuda daha başarılı olması eleştirel düşünmenin problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Halpern, 2003: 11). Eleştirel düşünme ve problem çözme birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlanmış, iki önemli düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmacılar ise, iki üst düzey düşünme becerisinin birbirini tamamladığını ifade etmektedir. Eleştirel düşünme, disiplinler arasındaki bağlantıları tanımlamak ve sorunlara potansiyel yaratıcı çözümler bulmak için bilgiyi derinden işlemektir (Stobaugh, 2013: 2).

Kökdemir (2003: 45) eleştirel düşünmeyi hem problem çözme hem de karar verme becerisiyle ilişkilendirmiştir. Problemlerin tanımlanmasında ve herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde eleştirel düşünme kullanılabilir bir yöntemdir. Eleştirel düşünme diğer düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. Problemin çözüme kavuşturulması, doğru kararların verilmesi, yaratıcı fikrin toplum için fayda sağlayıp sağlamadığının incelenmesi analitik düşünmenin kullanımını gerektirir. Eleştirel düşünme, diğer üst düzey düşünme becerileri ile yakından ilişkili olmakla birlikte yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinden farklı özellikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bilişsel becerilerin her birinin kendine özgü düşünme şeklinin olması bu becerilerin birbirleri ile ilişkili özerk beceriler olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Amerikan Felsefe Birliği tarafından organize edilen 46 uzmanın katıldığı Delphi Konsensus Paneli'nde eleştirel düşünme yorumlama, analiz veya değerlendirme sonucunda elde edilen çıkarımların kanıt, kavramsal, metodolojik, eleştirel veya bağlamsal düşüncelerle eşleştirilmesi olarak açıklanmıştır. Fisher ve Scriven (1997: 21) ise eleştirel düşünmeyi gözlemlerin, iletişim bilgilerinin ve argümanların tartışılması, değerlendirilmesi ve yorumlanması olarak açıklamaktadır. İyi ve güvenilir kaynaklardan edinilmiş her türlü fikir, görüş, argüman ve sorunun tekrar tekrar analiz edilmesi eleştirel düşünmenin gereğidir. Düşünme sürecinin sorularla yönlendirilmesi doğru kararlar verilmesini, daha etkili fikirlerin ortaya çıkmasını ve problemin rahatlıkla çözülmesini sağlamaktadır.

Eleştirel düşünmeye ilişkin yapılan açıklamalar incelendiğinde araştırmacıların farklı bakış açıları taşımalarına rağmen bazı ortak düşüncelere sahip olduğu dikkat çekmektedir (Ennis, 1985: 45; Sternberg, 1986: 7; Kazancı, 1989: 41; Dewey, 1991: 6; Cabrera, 1994: 423; Kökdemir, 2003: 45; Lipman, 2003: 26; Rudinow ve Barry, 2007: 11). Benzerlik ve farklılıkları belirleme, çelişkileri fark etme, kanıtlara dayandırma, düşünceler arasında bağlantı kurma, gözlem yapma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, çıkarımda bulunma, sorgulama, değerlendirme ve aktif düşünme kavramlarının özellikle vurgulandığı görülmektedir. Bazı ortak noktalar bulunmasına karşın her araştırmacı kendi çalışma alanına, bakış açısına uygun olarak eleştirel düşünmeyi açıklamaktadır. Bu şartlarda alan yazında üzerinde uzlaşmış tek bir eleştirel düşünme tanımı yapmak imkân dâhilinde görünmemektedir. Ancak ortak kavramlardan ve görüşlerden hareketle farklı disiplinlerin de kabul edebileceği bir açıklama getirmek mümkündür. Eleştirel düşünme bir amaç kapsamında gözlem, olgu, düşünce, görüş ve inançları sorgulayıp değerlendirmek; değerlendirme sonucunun geçerli ve güvenilir olup olmadığına karar vermektir. Konuya ilişkin kapsamlı bilgiye ulaşmak, analitik düşünmeyi olumsuz etkileyebilecek bütün tutum ve ön yargıları bir kenara bırakarak zihinsel işlemleri uygulamak ve elde edilen bulguları değerlendirmek eleştirel düşünme sürecinin adımlarını oluşturmaktadır.

Üzerinde çokça araştırma yapılmasına karşın eleştirel düşünme ile ilgili birçok yanlış fikir ve inanç da bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin doğasından hareketle ne olduğu ve ne olmadığı yönündeki görüşleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür Rudinow ve Barry (2007: 12), Ruggiero (2012: 21), Mcknown (1997; Akt. Akar Vural ve Kutlu, 2004: 191), Eğmir (2016: 21):

- Eleştirel düşünme yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme, doğru çıkarımlar yapabilme, problem çözme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama gibi bilişsel becerileri kapsamaktadır.

- Eleştirel düşünme bağımsız, derinlemesine ve kusursuz bir düşünme şeklidir.
- Mantıksal, analitik, özgün ve üst düzey düşünmedir.
- Ne yapmak veya neye inanmak istendiğine karar vermektir.
- Yaratıcı düşünme ve karar verme gibi düşünce süreçleriyle iç içedir. Bazen onları kapsayabilmektedir.

• Bireyin hem kendi hem de başkalarının düşünme sürecinin farkında olmasını gerektirir.

• Problem çözerken kullanılan zihinsel süreçlerin tamamıdır.

• Bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen akılcı düşünme şeklidir.

• Eleştirel düşünmenin özü değerlendirmedir. Eleştirel düşünme, iddiaların ve argümanların test edildiği ve hangilerinin uygun olduğunun belirlendiği süreçtir.

• Eleştirel düşünme bir arayıştır.

• Öğrenilen bilginin yeni durumlarda kullanılabilmesidir.

• Eleştirel düşünme sorunları analiz ederken soruları kullanmaktır.

• Bizim için doğru olmayan herhangi bir düşüncenin de doğru olabileceğini bilmektir.

• Eleştirel düşünme, düşünmeyi destekleyen nedenlerin iyi ve yeterli olup olmadığını belirlemesidir.

• Sadece hata bulmaya odaklanmış negatif düşünme şekli değildir.

• Toplumun çoğunluğu tarafından doğru olarak kabul edilen görüşleri savunmak değildir.

• Duyguların bir kenara itilip sadece düşüncelere göre hareket edildiği bir süreç değildir. Birey duygularının farkındadır sadece onların etkisinde kalmaz.

• Sadece problem çözme demek değildir.

• İnançları gerekçelerle desteklemek değildir.

2.2.1 Eleştirel düşünürler hangi özellikleri taşırlar?

Eleştirel düşünmenin ne olduğu tanımlanırken aslında eleştirel düşünürlerin ne tür özellikler taşıması, hangi beceri ve tutumlara sahip olması gerektiği de açıklığa kavuşturulmaktadır. Eleştirel düşünürün bazı davranışları alışkanlık hâline getirmesi ve analitik düşünmenin önünü açan becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu davranış ve beceriler eleştirel düşünme eğitimi verirken ve değerlendirme yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğinin en büyük göstergesi olacaktır. Eleştirel düşünen bireyin, bu süreç içinde göstereceği belirli davranışları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Beyer, 1991: 124; Akt. Şahinel, 2001: 21; Paul ve Elder, 2002; Lipman, 2003: 213; Judge ve diğerleri, 2009: 2; Ruggiero, 2012: 21; Moore ve Parker, 2012: 3):

- Okuduğu, işittiği her türlü materyalin anlamını kavrar.
- Tutarsız, çelişkili, belirsiz ifadeleri fark eder.
- Rasyonel ve duygusal iddiaları ayırt eder.
- Kendi önyargılarına karşı dürüst davranır.
- Problemleri durumlardan tedirgin olmaz ve belirsizliği hoş karşılar.
- Problemi ya da sorunu tam olarak tespit eder.
- Argümandaki mantıksal kusurları tespit eder.
- Olayların neden ve sonuçlarını belirler.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Sürekli sorular sorar.
- Otorite olarak kabul edilen kimselerin ortaya attığı görüşlerin hepsini doğru kabul etmez.

- Kendine karşı dürüsttür. Neyi ne kadar bildiğinin farkındadır.
- Eleştirel düşünme süreçlerini etkili şekilde kullanır.
- Duygu ve düşünceler arasında ayırım yapar ve duygularına göre hareket etmez.
- Orijinal, tarafsız ve kapsamlı düşünür.
- Diğerlerinin bakış açısını göz önünde bulundurur ve empati yapar.
- Alternatif görüşleri dikkate alma konusunda esnek davranır.
- Gerçeği görüşten ayırır.
- Bir sorunun açık bir cevabı veya tek bir çözümü bulunmayacağını kabul eder.
- Uygun hedefler tespit eder ve hedefleri gözden geçirir.
- Alternatiflerin, varsayımların, ön yargıların, açıklamaların farkına varır.
- Gerektiğinde kendini eleştirmekten çekinmez.
- Başkaları tarafından yönlendirilemez.
- Görüşlerini sorgulamaya istekli davranır.
- Sorunları ve tartışmalı konuları heyecan verici zorluklar olarak kabul eder.

Eleştirel düşünme anlama ile başlamaktadır. Başarılı eleştirel düşünür anlama sürecinde kaynağın güvenilirliğini sorgular, çelişkili ve ön yargılı ifadelerin farkına varır, varsa mantıksal kusurları tespit eder. Güvenilir kaynaklardan elde edilen her türlü materyalin zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve doğru çıkarımlarda bulunulması anlama ve düşünme becerilerinin birlikte kullanılmasına bağlıdır. Geçmiş yaşantılarda ailenin, arkadaş çevresinin bazen kültürün etkisiyle zihinde birtakım düşünceler yerleşmiş, peşinen kabul edilmiş olabilir. Bu nedenle çok iyi bilindiği kabul edilen fikirler hatta

inançlar üzerinde bile derinlemesine düşünmek gereklidir. İnançların çoğu inanılmak istendiği için ya da inanıldığında çevre tarafından ödüllendirildikleri için oluşma eğilimine sahiptir (Paul, 1991: 78). Bu nedenle eleştirel düşünür hem önceden edindiği inançların hem de karşılaştığı düşüncelerin geçerliliğini veya değerini belirlemek için elde bulunan güvenilir bilgilerin yardımıyla dikkatli, kesin, kalıcı ve nesnel bir analiz yapması gerekmektedir (Beyer, 1985; Akt. O'Reilly, 1991: 164). Düşünür, objektif değerlendirmelerde bulunduğu için neyi neden savunduğunu çok iyi bilir. Daha sağlam kanıtlar bulduğundaysa fikrini değiştirmekten kaçınmaz. Gerektiğinde kendi görüşlerinin yanlış olduğunu kabul etmek eleştirel düşünürde bulunması gereken önemli özelliklerden biridir.

2.2.2 Eleştirel düşünme becerileri

Her türlü bilginin, gözlemin, deneyimin şüphe ile karşılanarak derinlemesine incelendiği eleştirel düşünme süreci hem diğer düşünme becerileri ile bağlantılıdır hem de farklı davranış, beceri, yetenek, tutum ve eğilimleri içeren en güvenilir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünmenin açıklık, doğruluk, alâka, yeterlilik, derinlik, genişlik, kesinlik standartlarına ulaşabilmesi (Paul ve Elder, 2002) temel becerilerin süreç boyunca etkin kullanılmasına bağlıdır. Eleştirel düşünme üzerinde çalışan birçok uzman bu süreçte kullanılması gereken düşünme becerilerini sıralamıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilk araştırmanın Robert Ennis'e ait olduğu görülmektedir. Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini on iki madde olarak özetlemiştir (Fisher, 1995: 55-56). Robert Ennis tarafından geliştirilen düşünme becerilerinin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına bir soru eklemiştir. Bu on iki madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıda sıralanmıştır (Fisher, 1995: 68-69):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama (ifade açık mı?)
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (ifade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşıp ulaşmadığını yargılama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (ifade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama (ifade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)

8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Fisher'a (1995) göre, eleştirel düşünme sürecinde sahip olunması gereken temel beceri anlama becerisidir. Eleştirel düşünmenin başlaması için ifadenin ne demek istediğinin tam olarak anlaşılması gereklidir. Anlaşılan yargının çelişkili, tutarsız bölümleri belirlenerek ifadenin doğru, güvenilir ve yeterli olup olmadığına ilişkin bir karara varılmalıdır. Doğruluğu tespit edildikten sonra yargı üzerinde derinlemesine incelemede bulunulur. Eleştirel düşünme sürekli sorgulamayı, incelemeyi ve değerlendirmeyi gerektiren bir beceridir.

California Değerlendirme Programı Sosyal Çalışma Testi'nde eleştirel düşünme becerileri benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma, sorunların ya da problemlerin merkezini tanımlama, fikir ve ispatlanmış, basmakalıp ve klişe arasında ayırım yapma, ön yargıyı fark etme, farklı ideolojileri tanıma, hangi bilgilerin konuyla ilgili olduğunu belirleme, verilerin yeterliliğini tanıma, tutarlılığı kontrol etme, uygun soruları formüle etme, muhtemel sonuçları tahmin etme olarak sıralanmıştır (Walsh ve Paul, 1998: 45-47). Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi'ne katılan uzmanlar ise, eleştirel düşünme becerilerini yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olarak belirlemiştir (Facione, 1990: 3).

Yorumlama: Çok çeşitli deneyimlerin, durumların, olayların, yargıların, sözleşmelerin, inançların, kuralların, prosedürlerin veya kriterlerin anlamını veya önemini kavramaktır. Kategorize etmek, kategorize edilen durumun önemini belirlemek, anlamı açıklığa kavuşturmak olmak üzere üç alt becerisi bulunmaktadır.

Analiz: İfade, soru, kavram ve açıklamaların çıkarımsal ilişkilerini tanımlamaktır. Fikirleri incelemek, argümanları belirlemek ve argümanları analiz etmek olmak üzere üç alt becerisi bulunmaktadır.

Değerlendirme: Bir kişinin algısının, deneyiminin, durumunun, yargısının, inancının veya görüşünün güvenilirliğini değerlendirmektir. İddiaları ve argümanları değerlendirmek üzere iki alt becerisi bulunmaktadır.

Çıkarım: Verilerden, ifadelerden, ilkelerden, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, görüşlerden, bağlantılardan, tanımlardan çıkarımda bulunmaktadır. Kanıtı sorgulama, alternatif düşünme yolları bulma ve sonuç çıkarma olmak üzere üç alt becerisi bulunmaktadır.

Açıklama: Akıl yürütmeyi kavramsal, metodolojik, kriterisel ve bağlamsal değerlendirmelerle gerekçelendirmektir. Sonuçları belirtme, prosedürleri gerekçelendirme ve argüman sunma olmak üzere üç alt becerisi bulunmaktadır.

Öz Düzenleme: Bilişsel faaliyetleri, analiz ve değerlendirme becerilerini sorgulama, onaylama, doğrulama ve düzeltmeye yönelik bakış açısıyla tekrar değerlendirmektir. Kendini inceleme ve kendini düzeltme olmak üzere iki alt becerisi bulunmaktadır.

Paul ve diğerleri, (1990: 56-102) eleştirel düşünme sürecinde kullanılan temel yapıları kapsamlı olarak açıklamaktadır: a. duyuşsal stratejiler, b. bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve c. bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta topladığı eleştirel düşünce stratejilerini otuz beş farklı boyutta listelemiş, her bir stratejiye ilişkin ilkeleri aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

Tablo 2.2.2

Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gruplandığı Temel Yapılar (Paul, Binker, Jensen & Kreklau, 1990'dan uyarlanmıştır.)

Duyuşsal Stratejiler

- | | |
|--|---|
| • Bağımsız düşünme | • Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme |
| • Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme | • Sorgulama cesareti geliştirme İyi niyetli ve dürüst düşünme |
| • Tarafsız düşünmeyi yaşama geçirme | • Düşünme azmi geliştirme |
| • Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama | • Düşünme becerisine güven duyma |

Bilişsel Stratejiler-makro yetenekler

-
- | | |
|---|---|
| • Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme | • Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ve değerlendirme |
| • Öğrendiklerini fark etme | • Çözüm üretme ve değerlendirme |
| • Görüş geliştirme | • Eylem ve politikaları analiz etme |
| • Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme | • Eleştirel okuma, dinleme |
| • Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi | • Disiplinler arası ilişki kurma |
| • Değerlendirme için ölçüt geliştirme | • Soru sorma/sokratik tartışmayı uygulama |
| • Bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirme | • Farklı görüşleri karşılaştırma |
| • Derinlemesine inceleme | • Diyalektik düşünme |

Bilişsel Stratejiler-mikro beceriler

- | | |
|--|--|
| • İdeal ile gerçeği ayırt etme | • Akılcı vardamalar, kestirmeler ve yorumlar yapma |
| • Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma | • Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme |
| • Önemli benzerlik ve farklılıkları belirleme | • Çelişkileri fark etme |
| • Sayıtları inceleme ve değerlendirme | • Doğurguları ve sonuçları keşfetme |
| • İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme | |

Kaynak. Akınoğlu, 2003: 15.

Tablo 2.2.2'ye göre Paul ve diğerleri (1990) eleştirel düşünme becerilerini duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro beceriler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Eleştirel düşünme tek stratejinin kullanımıyla gerçekleştirilemeyecek kadar karmaşık, dinamik ve üst düzey düşünme şeklidir. Düşünme sırasında etkisi altında kalınan olumlu ve olumsuz bütün duygular duyuşsal unsurları oluşturmaktadır. Başarılı eleştirel düşünür düşünme sürecinde ön yargılarının, tutumlarının, duygularının farkındadır ve etkisi altında kalmamaya özen gösterir. Güçlü eleştirel düşünme için zihinsel becerilerle birleştirilmiş entelektüel bağımsızlık, merak, cesaret, empati, tevazu, bütünlük, tarafsızlık stratejileri süreç boyunca etkin kullanılmalıdır (Paul, 1991: 80). Eleştirel düşünme becerilerinin bir bölümünü oluşturan duyuşsal stratejiler kişiyi objektiflikten uzaklaştırmaz, aksine eleştirel düşünmeye teşvik eder. Üst düzey bilişsel yetenekler olarak da adlandırılabilen makro yetenekler analiz,

değerlendirme, diyalektik düşünme, disiplinler arası ilişki kurma eleştirel okuma ve dinleme becerilerini kapsamaktadır. Makro becerilere ulaşabilmek için mikro becerilerin başarıyla yerine getirilmesi gereklidir. Mikro beceriler bütün içindeki parçaları belirleme, inceleme ve değerlendirebilmeyi içermektedir. Bu süreçte doğru ile yanlış, ilgiliyle ilgisiz, kanıtlanmış olanla iddia edilenler ve tutarsızlıklar belirlenerek her türlü duygu, düşünce, olay kendi içinde derinlemesine incelenir. Eleştirel düşünme becerilerine dair yapılan tespitler içinde en kapsamlı olanı Paul'a (1990) aittir. Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir diğer açıklama ise Kökdemir (2000) tarafından yapılmıştır:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözel ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) (Kökdemir, 2012: 16).

Kökdemir (2000) tarafından sıralanan becerilerin (farklı kaynaklardan bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, tutarsız, ön yargılı, çelişkili ifadeleri tespit etme, soru sorma) önemli bir kısmı diğer araştırmacılarında üzerinde uzlaştığı eleştirel düşünme becerileridir. Ancak üst bilişi, eleştirel düşünmenin bir alt becerisi olarak görmekle diğer araştırmacılardan ayrılmıştır. Alan yazında iki beceri arasındaki ilişki kabul edilmekle birlikte hangi becerinin diğerini kapsadığı konusunda görüş birliği bulunmamaktadır.

Araştırmacıların yapmış oldukları açıklamalardan ve eleştirel düşünmenin doğasından hareketle eleştirel düşünme becerilerini anlama, problemleri, ön yargıları, çelişkili ifadeleri ve tutarsızlıkları belirleme, güvenilir kaynakları saptama, farklı kaynaklardan bilgi edinme, soru sorma, neden ve sonuçları belirleme, analiz etme, değerlendirme, yorumlama ve düşünceleri bilimsel temellere dayandırma şeklinde sıralamak mümkündür. Eleştirel düşünme becerisinin başarıyla uygulanması bazı davranışların öğrenilmesine bağlıdır:

- Kişi kendi düşünce sürecinin farkında olmalıdır. Düşünceyi insanın kontrolünde olmayan tek başına bir süreç olarak kabul etmemeli ve bu süreci kendi iradesiyle yönlendireceğini fark etmelidir.
- Kişi diğer insanların düşünce süreçlerini inceleyebilmelidir. Çünkü bu, bireyin kendi düşünce süreçleri ile başkalarının düşünce süreçlerini karşılaştırmasına imkân verir.
- Kişi öğrendiği bilgileri günlük hayatında kullanmalıdır. Uygulama yapılmadan eleştirel düşünme alışkanlığının kazanılması mümkün değildir (Cüceloğlu, 1995: 211).

Eleştirel düşünmenin zihinde aktifleştiğini gösteren davranışları çocukların kendi kendine gerçekleştirmesi ulaşılması güç bir hedeftir. Bilinçli düşünmenin edinilmesinde, başkalarının düşünme süreçlerinin farkına varılmasında ve eleştirel düşünme için pratik yapılmasında okul uygun bir ortamdır. Öyle ki eleştirel düşünme becerileri incelendiğinde, birçok eleştirel düşünme becerisinin sınıftaki çalışmalarda uygulanabileceği görülmektedir. Bu becerilerin bazıları genelleme ve bilginin yeniden organizasyonu ile ilgilidir. Diğerleri ise verilerin yapısı ve düşünebilmekle ilişkilidir (Akınoğlu, 2003: 12). Bu nedenle hazırlanan öğretim programları ve uygulanan sınıf etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.

2.2.3 Eleştirel düşünme eğitimi

Öğrencileri eleştirel düşünürler olarak yetiştirmek hem öğrenciler hem de toplumlar için hayati bir gerekliliktir (Lipman, 1977: 71; Siegel; 1980; Gardner, 2011; McPeck, 2013: 28). Kitle iletişim araçlarının hızla yayılmasıyla birlikte nelerin yapılması ya da nelerin yapılmaması ile ilgili pek çok mesaj sanal dünyadan zihinlere gönderilmektedir. Doğru bilgilerin yanında yalan yanlış haberleri barındırmasıyla da bilgi çöplüğü durumunda bulunan internette medya kaynakları tarafından yayınlanan haberler genellikle taraflıdır çünkü medya sektörü siyaset, ticaret, sanat ve bilimsel otoriteler tarafından yönetilmektedir (Akarsu, 2018: 15). Toplumları yönlendirmeyi amaçlayan bu iletilere ancak analitik bakış açısının getirdiği özerk düşünmeye sahip bireyler karşı koyabilecektir.

Teknolojideki ilerlemeler gelecekte yaşanacak dünyanın bugünkü şeklinden çok daha farklı olacağına işaret etmektedir. Bugün üniversiteden mezun olan bir genç yirmi yıl sonra şu an hiç tanımadığı bir teknoloji ile henüz adı konulmamış bir meslek dalında

çalışmak zorunda kalacaktır. Değişen dünyaya uyum sağlamak, kişisel ve toplumsal problemlere çözümler üretebilmek, günlük hayatta doğru kararları alabilmek, çevreyi daha iyi gözlemleyebilmek, gerçeğe ulaşabilmek eleştirel düşünmenin alışkanlık hâline getirilmesine bağlıdır. Eleştirel düşünme bireylerin kişisel, sosyal yaşamlarını (Facione, 1990: 3; Judge ve diğerleri, 2009: 4; Block, 1985: 574), demokratik hayata katılımlarını (Patrick, 1986; Dewey, 1991; Lipman, 2003: 239; Rudinow ve Barry, 2007: 7; Lau, 2011: 2) ve akademik başarılarını (McClutcheon ve diğerleri, 1992: 635; Hove, 2011: 27) olumlu yönde etkilemektedir.

Çocukların eleştirel düşünme becerisini edinmeleri anne ve babaların, eğitimcilerin, reformcuların arzu ettikleri bir özelliktir. Eğitimin öncelikli amacı, ezberci bir anlayışla bilgiyi öğrenciye olduğu gibi aktarmak yerine; her türlü düşüncenin güvenilirliğini sorgulayan, doğruyu yanlıştan ayıran ve kusursuz düşünme şekli olan eleştirel düşünme becerisine sahip vatandaşlar yetiştirmek olmalıdır. Bu amacı görmezden gelmenin bir sonucu olarak uzun yıllar okullarda eleştirel düşünme eğitimi ihmal edilmiş, eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerin kendiliğinden eleştirel düşünürler olmaları beklenmiştir. Sonuçta da eleştirel düşünme becerisinden yoksun öğrenciler yetiştirilmiştir (Gough, 1991: 3). Öğrencilerin matematik, fen ve Türkçeyi öğrenirken kendiliğinden eleştirel düşünmeyi de öğrenecekleri yönündeki yanlış inanç, diğer beceriler gibi eleştirel düşünmenin düzenli eğitimle geliştirilebileceğini gösteren bulgularla yıkılmıştır. Düşünme eğitiminin öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de bilişsel becerileri geliştirdiğini (Hernstein ve diğerleri, 1986: 1288; Follman, 1987: 131; Leming, 1998: 65; Halpern, 2003: 37; Abrami ve diğerleri, 2008; Hove, 2011: 38), müfredat alanlarında çeşitli çalışmalar yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Costa, 1991: 31; Cottrell, 2005: 1; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 198; Kökdemir, 2012: 18; Stobaugh, 2013: 5).

Eleştirel düşünmenin öğretilbilir ve transfer edilebilir bir beceri olduğunun ispatlanması eğitim sürecine dâhil edilmesini hızlandırmış, 1980'lerden itibaren okullarda eleştirel düşünme eğitime önem verilmeye başlanmıştır (McPeck, 1984: 28; Ennis, 1989: 5; Lipman, 2003: 44). Eleştirel düşünmenin formal eğitime dâhil edilmesi eğitimin ne zamandan itibaren başlaması gerektiği sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu konuda araştırma yapan uzmanların bir kısmı lise döneminin öğrencilerin kendi varsayımlarını bir kenara koymaya başlamalarıyla eleştirel düşünme eğitime en uygun zaman olduğunu (Senechal, 2010: 11); bir kısmı ise eleştirel düşünme eğitime başlamak için en uygun zamanın bilişsel sürecin gelişip derinleştiği ortaokul yılları olduğunu ifade

etmektedir (Beyer, 1984: 559; Hunter, 1991: 73; Costa, 1991: 59). Küçük yaşlardan itibaren çevrelerini sorgulayan, bu sayede hayatı anlamaya başlayan çocuklara eleştirel düşünme eğitiminin ne zaman verilmesi gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Alan yazındaki görüşler incelenip değerlendirildiğinde düşünme eğitimine soyut işlem döneminden itibaren başlanması ve ortaokul döneminde işlenen derslerin eleştirel düşünmeyi geliştirecek şekilde yapılandırılmasının öğrencilerin eleştirel düşünürler olarak yetiştirilmelerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmenin nasıl öğretilbileceği konusunda yapılan araştırmalar bu konuda büyük ilerlemelerin kaydedilmesine olanak sağlamıştır. Bu sürecin nasıl yürütülmesi gerektiği hâlâ belirsizlik taşısa da yapılan incelemelerde eleştirel düşünme eğitimi konusunda uzlaşmış üç farklı yaklaşımın olduğu görülmektedir:

Süreç Yaklaşımı: Bu yaklaşım eleştirel düşünme becerilerinin özel olarak hazırlanmış içerikle, özel bir kursta öğretilbilecek bilişsel yetenekler olduğu varsayımına dayanır. Öğretim sürecinde, eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanmış materyal ve ders kitapları kullanılır. Bu kurslarda eleştirel düşünme kalıpları tanınır, gerçek hayatta karşılaşılabilecek soyut problemlere çözümler üretilir. Bu şekilde farklı durumlarda uygulanabilecek üst düzey düşünme becerileri öğretilmeye çalışılır. Geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasında tümdengelim ve tümevarımın kullanıldığı akıl yürütme, bir kaynağın güvenilir olup olmadığını sorgulama, geçerli ve geçersiz argümanları belirleyebilme yer almaktadır. Glaser (1984, 1985), Resnick (1987) ve Swartz (1984, 1987) eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir (Akt. Ennis, 1989: 5).

İçerik Yaklaşımı: Bu yaklaşımda ders içerikleriyle bağlantı kurularak öğrencilere analiz, sorgulama ve değerlendirme gibi bilişsel beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eleştirel düşünmenin özel olarak tasarlanmış içerikten veya konu uzmanlığından ayrı olarak öğretilbileceği varsayımına dayanır (Patrick, 1986; Gough, 1991: 3; Elfatih, 2017: 13).

Karma Yaklaşım: Hem süreç hem içerik yaklaşımının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Özel araç-gereçler ve programlar kullanan eleştirel düşünme kurslarının yanı sıra uzmanlık konularıyla ilgili özel eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinin eleştirel düşünme için en ideal yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Ennis (1989), Perkins ve Solomon (1989) eleştirel düşünmenin bu yaklaşımla öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kurnaz, 2007: 43).

Türk eğitim sisteminde üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde 2005 yılından itibaren karma yaklaşım uygulanmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri öğretilirken hem düşünme eğitimi dersi verilmekte hem de bütün derslerin içeriklerine eleştirel düşünme becerileri ile ilgili kazanımlar yerleştirilmektedir. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak hazırlanan düşünme eğitimi dersi öğretim programının (7. ve 8. sınıflar için) amaçları:

1. Düşünme becerisini etkin hâle getirmek.
2. Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak.
3. Yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak.
4. Analitik düşünme becerisi kazandırmak.
5. Sistemli ve bütüncül düşünme becerisi kazandırmak.
6. Esnek, alternatifli düşünebilme becerisi kazandırmak.
7. Bilme ve öğrenme isteği uyandırmak.
8. Sorun çözme becerilerini geliştirmek.
9. Görüşlerini açık ve etkili biçimde sunma becerisi kazandırmak.
10. Düşünme eyleminde yerel/kültürel ve evrensel değerleri gözetmek.
11. Düşünce farklılıklarına saygıyı öğretmek.
12. Dil gelişimine katkı sağlamak.
13. Kişilik gelişim sürecini desteklemek şeklinde belirlenmiştir.

Düşünme eğitimi dersi ile doğrudan öğretim yoluyla, hazırlanan özel bir içerikle; beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, küçük grup tartışmaları, örnek olay incelemesi vb. yöntemler kullanılarak öğrencilerin temel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ayrı bir içerikte verilen düşünme becerileri eğitimi, diğer derslerin içeriklerine yerleştirilecek düşünme becerileri ile desteklenmelidir. Eleştirel düşünme disiplinler arası bir beceridir ve özellikle dil eğitiminin verildiği derslerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar diğer derslere göre kolaylıkla gerçekleştirilebilecektir. Bu nedenle 2005 yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın genel ve özel amaçları arasında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek yer almaktadır. Programların en doğru şekilde uygulanmasında, öğrencilerin entelektüel becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin tavrı ve eleştirel düşünmeye karşı sahip olduğu tutum önemli bir etkidir.

Sınıfta başarılı eleştirel düşünme eğitiminin verilebilmesi öğreticilerin de başarılı eleştirel düşünürler olmalarına bağlıdır. Birçok davranış ve beceri öğretiminde olduğu gibi eleştirel düşünme eğitimininde de nasıl gerçekleştirildiğini gören öğrenci kendi yaşamında da uygulamak için çaba sarf etmeye başlayacaktır. Eğitimcilerin doğru rol model olması düşünme eğitimi için gereklidir; ancak tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri sınıf ortamının yaratılması ve sınıfta yapılacak çalışmaların eleştirel düşünmeyi geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Bunun için klasik ders anlatımından ziyade ders sürecini eleştirel düşünmeye imkân verecek şekilde yapılandırmak ve aktif öğrenme yöntemlerinden faydalanmak düşünme eğitimi olumlu yönde etkileyecektir. Tartışma, beyin fırtınası, problem çözme, soru cevap gibi tekniklerle işlenen derslerin eleştirel düşünme becerisini artırdığını gösteren birçok çalışma mevcuttur (Uysal, 1998: 110).

Derse başlarken güncel bir haber ya da hikâye ile başlamak, öğrencilere bunlarla ilgili sorular yönelmek, sokratik eğitim şeklinden yararlanmak konu hakkında düşünülmesini ve bilişsel becerilerin kullanılmasını sağlayacaktır. Çok çeşitli becerilere ve bireysel özelliklere dayanan eleştirel düşünme ancak uygulama yapmakla geliştirilebilmektedir. Nosich'e (2012: 2015) göre eleştirel düşünme soru sormak, soruları cevaplamak ve eleştirel düşünmenin sonuçlarına inanmak olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Soru sormak ve cevaplandırmak öğrenmeyi artırmasının yanı sıra metabilişsel beceriyi harekete geçirmekte, analitik düşünmenin başlamasında ve gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Browne ve Freeman, 2000: 303; Godfrey, 2001: 28-29; Elfatih, 2017: 13). Soru sormak, eleştirel düşünmeyi harekete geçirmekle birlikte üst düzey düşünme beceriler arasında yer alan yaratıcı düşünmenin de ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır.

2.3 Yaratıcı Düşünme

Varlığı insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın üzerinde son yüzyıllarda araştırmalar yapılan yaratıcılık kavramı Latince “creare” kelimesinden türetilmiştir (San, 1985). Batı dillerindeki karşılığı “kreativitaet, creativity” olan kelime Türkçede “yaratıcı olma durumu” anlamına gelmektedir (TDK, 2005).

Düşünmek, özgün ürünler ve yeni fikirler ortaya atmak insanı diğer canlılardan ayıran temel becerilerdir. Tüm toplumlarda ilham ve fikir üretme var olmasına karşın Avrupa'da Romantik Dönem'in başlamasıyla özgünlüğün, iç görünümün ve hissin önelliğinin başka bir deyişle yaratıcılığın çok değerli olduğu kabul edilmiştir. 19. yy'ın

sonundan itibaren yaratıcılığın yeni ürünler ortaya koymadaki etkisinin anlaşılmasıyla yaratıcılığı neyin teşvik ettiği sorusu araştırılmış ve alanda ilk çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İlk sistematik araştırmayı gerçekleştiren Galton'un (1869) odak noktası dâhilik olmuştur. Yaratıcılık alanında temel çalışmalar 1950'lerden itibaren deneysel araştırmalar doğrultusunda, psikoloji disiplini içinde gerçekleştirilmeye başlamıştır (Craft, 2001: 5).

Bugün var olan yaratıcılık alanı büyük oranda Torrance ve Guilford'un çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. J. P. Guilford (1950: 445) Amerikan Psikologlar Birliğinin Başkanı olarak yaptığı konuşmasında önemli bir eksikliğe işaret etmiş, o zamana kadar 121.000 psikoloji özetindeki girişlerden yalnızca 186'sının yaratıcı hayal gücüyle ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Aynı konuşmasında ıraksak düşünme olarak açıkladığı yaratıcılığı, mümkün olan birçok şeyi keşfederek orijinal fikirleri üretmek için kullanılan bir düşünme şekli olarak tanımlamıştır. ıraksak düşünmeyi oluşturan yetenekleri akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma olarak sıralamıştır (Cromptley, 1997: 41). ıraksak düşünme farklı cevapların verilebileceği, değişik yorumların yapılabileceği, farklı fikirlerin üretilebileceği durumlarda kullanılır. Bu süreçte kendiliğinden, serbest akışlı birçok fikrin üretilmesi, üretilen fikirlerin gerektiğinde değiştirilebilmesi, önceki fikirlerden farklı olması ve fikirlerin ayrıntılarıyla zenginleştirilmesi gerekmektedir (Nemiro, 1999: 11).

Guilford'un yaratıcılık kavramının önemini vurgulaması ve araştırma çağırısı yapması yaratıcılık araştırmalarının canlanmasını sağlamıştır. Birey, toplum ve kuruluşların ilgilendiği bir alan olmasıyla (Wallas, 1926) yaratıcılık son yıllarda farklı disiplinler tarafından yaygın olarak ele alınmaktadır (Seidel ve diğerleri, 2010: 14). Psikoloji, sosyal psikoloji, psikometri, yapay zekâ, felsefe, tarih, ekonomi, işletme, sanat ve eğitim gibi disiplinler yaratıcılıkla yakından ilgilenmektedir. Bu bilim dallarından her birinin yaratıcılığı kendi bakış açısıyla yorumlaması, bu kavramın geniş bir yelpazede değerlendirildiğini göstermektedir. 1960'ların başında Repucci'nin yaratıcılıkla ilgili 50-60 arası tanımın olduğunu ifade etmesi, aynı disiplin içinde bile yaratıcılığın tek bir tanımını yapmanın mümkün olmadığını göstermektedir (Parkhurst, 1999: 2). Alana öncülük eden önemli teorisyenlerin yaratıcılığa yaklaşımları ve bakış açıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2.3

Alana Öncülük Eden Teorisyenlerin Yaratıcılığa Bakış Açıları

Teorisyen	Yaratıcılığın Tanımı
Amabile	Yaratıcılık, üç birleşenin etkileşiminden oluşmaktadır: alanla ilgili beceriler, yaratıcılıkla ilgili beceriler ve görev motivasyonu.
Erich Fromm	Yaratıcılık; şaşırtıcı ve konsantre olmayı, fikirlerin ya da eylemlerin başlatıcısı olmaktan kaçınmaktan ziyade kendi kendini deneyimleme ve kabul etme yeteneğini, çatışma veya gerginliği içerir.
Joe Khatena	Hayal gücünü yeniden yapılandırmak veya yeni fikirleri, düşünceleri, duyguları planlamak için algısallıktan uzaklaşmaktır (Khatena ve Torrance, 1973: 28).
Sarnoff A. Mednick	Yaratıcılık, bir kişinin aklında olan fikirleri orijinal yollardan geçirerek yeni fikirler oluşturma sürecidir.
E. Paul Torrance	Yaratıcılık; sorunlara, eksikliklere, bilgiye, eksik elemanlara, boşluklara vb. duyarlı olmak; çözüm aramak, tahminde bulunmak veya eksiklikler hakkında hipotez oluşturmak, bu hipotezleri test etmek ve yeniden test etmek ve sonunda sonuçları iletmektir (Torrance, 1974: 8).

Kaynak. Reisman, 2014: 13.

Tablo 2.3'e göre yaratıcılık araştırmalarına öncülük eden Amabile, yaratıcılığı alanla ilgili beceriler, yaratıcılıkla ilgili beceriler ve motivasyon; Fromm çatışma, gerginlik sayesinde yeni fikirlerin yaratılması ve bu şekilde şaşırtıcı olabilme; Khatena, algısallıktan uzaklaşarak hayal gücünün de etkisiyle yeni fikirleri, düşünceleri, duyguları planlama; Mednick, fikirleri orijinal yollardan geçirerek yeni fikirler oluşturma; Torrance, her türlü soruna, eksikliğe duyarlı olmak, bunlara karşı hipotezler geliştirmek olarak açıklamaktadır. Tüm açıklamalarda yeni fikirler yaratmanın vurgulanması yaratıcı düşünmenin en temel amacının yenilik olduğuna işaret etmektedir. Yaratıcılık önceki bilgilerin ve hayal gücünün yardımıyla bilişsel süreçleri harekete geçirerek yeni bir fikir, icat ya da buluşu ortaya çıkarabilmektir.

Fisher ve Williams'a (2004: 8) göre, yaratıcılığın farklı boyutlarının bulunması tanımlardaki çeşitliliğin sebeplerinden bir kısmını açıklamaktadır. Rhodes (1961), Mackinnon (1978), Mooney (1963), Raven (1984), Stein (1968), Treffinger ve diğerleri, (1988) yaratıcılığın boyutlarını kişi, süreç ve ürün olmak üzere üç gruba ayırmıştır

(Isaksen ve diğçerleri, 1993: 149). Araştırmacıların bir kısmı yaratıcılığın süreç (Yaratıcı süreç hangi aşamalardan geçer?) bir kısmı kişi (Yaratıcı insan hangi özellikleri taşıır?) bir kısmı ürün, (Yaratıcı ürün neye benzer?) bir kısmı ise çevre ve kişi boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Her ne kadar farklı boyutlar vurgulanmış olsa da aslında yaratıcılık bu üç boyutun etkileşimi ile ortaya çıkan bir beceridir.

Gardner (1997: 145), yaratıcılığın ürün boyutunu vurgulamıştır. Yaratıcılığı, yeni ürünlerin ortaya çıktığı problem çözme yeteneği olarak açıklamıştır. Fisher ve Williams (2004: 8) da aynı şekilde yaratıcılığın üretme ile yakından ilgili olduğunu öne sürmüştür. Yaratıcı sürecin ilk evresinde bir şey yaparak, oluşturarak veya bir şey hâline getirerek yeni bir fikir, tecrübe ya da ürün ortaya çıkarılmaktadır. Bu nedenle yaratıcılık üretme ile yakından ilişkili bir kavramdır.

Yaratıcılıkla ilgili araştırmalar sadece uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmemiştir. İngiltere’de yaratıcılığın öneminin anlaşılmasıyla 1988 yılında Ulusal Yaratıcı Danışma ve Kültürel Eğitim Komitesi kurulmuştur. Komite yayınladığı raporda yaratıcı süreci başlatan hayal gücüne vurgu yapmış ve yaratıcılığın ürün boyutu üzerinde durmuştur.

- Bu süreçte daha önce olmayan yeni bir şeyler üretilir ve her zaman hayal gücünü içerir.
- Hayal gücü eyleme geçirilir.
- Önceki çalışmalara göre orijinal bir şeylerin üretilmesi gerekir.
- Yaratıcılık sadece fikir üretmeyi değil aynı zamanda onların değerlendirilmesini ve hangisinin en uygun olduğuna karar vermeyi de içerir (Joubert, 2001: 18).

Bu süreçte asıl önemli olan daha önce yapılmamış bir ürünü yapmak, herkesin aynı bakış açısıyla baktığı olaylara farklı açılardan bakabilmek ya da söylenmemiş nitelikli bir fikri ortaya atabilmektir. Yaratıcı süreç boyunca daha önce ilgi kurulmamış nesnelere, olaylar, düşünceler arasında bağlantı kurulur. Yaratıcı fikir başka insanların fark edemediği yeni ilişkilendirmeler sonucunda ortaya çıkar.

Yaratıcı düşünme özgün olanı ortaya çıkartırken aynı zamanda şaşırtıcı da olabilmeyi gerektirir. Yaratıcı ürünler mutlaka orijinal olmalıdır. Tamamen orijinal olmasa da içinde mutlaka orijinal bir taraf bulunmalıdır. Bazı yaratıcı ürünlerin orijinallik seviyesi yüksekken bazılarının düşük olması alan araştırmacılarını yaratıcılık seviyelerini

incelemeye sevk etmiştir. Yapılan incelemelerde genel olarak iki yaratıcılık seviyesine odaklanılmıştır: günlük (küçük c) yaratıcılık, dahi seviyesinde (büyük c) yaratıcılık. Kaufman ve Beghetto (2009: 2) bu araştırmalara iki kategori daha ilave etmiş ve yaratıcılıkta 4 C modelini oluşturmuştur. En düşük yaratıcılık mini C ile en yüksek yaratıcılık büyük C ile ifade edilmiştir (Beghetto ve Kaufman, 2014: 7). Gow (2000: 33-34) da benzer bir model tasarlamış, yaratıcılık düzeyini dört aşamada göstermiştir:



Şekil 2.3 Gelişimsel yaratıcılık yörüngesi

Şekil 2.3'e göre, big C önemli buluşlara, icatlara, eserlere imza atmış, alanına büyük katkılar sağlamış bilim adamlarınının, sanatçı ve araştırmacıların; Pro C belli bir alanda uzmanlığa ulaşmış araştırmacıların; Little C ise günlük aktivitelere özgünlük katan bireylerin sahip olduğu yaratıcılık türüdür. Evde çeşitli malzemeleri kullanarak farklı ve lezzetli yemekler yapan kişi Little C kategorisinde yer alırken dünyaca ünlü yemekler yapan aşçı Big C yaratıcılığına sahiptir. Mini C yaratıcılık kişisel olarak yeni, anlamlı olan tecrübe ve eylem olarak açıklanabilir. Mini C yaratıcılık tüm bireylerin sahip olduğu yaratıcılık türüdür. Diğer yaratıcılık türlerinin ortaya çıkması öncelikle mini C yaratıcılığın geliştirilmesine bağlıdır; ancak bu durum yaratıcı sürecin her zaman doğrusal ilerleme izlediği anlamına gelmemelidir. Uzman bir kişi ile çalışan acemiler pro-c' ye katkıda bulunan mini c'ler üretebilirler (Beghetto ve Kaufman, 2014: 55).

Rogers (1961), Maslow (1973), May (1976) yaratıcı süreçte kişi boyutunu ön plana çıkarmakta; yaratıcılığı içsel varlığın ifadesi, kendini gerçekleştirme, hayatı anlama, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme, kendini yeniyeye yöneltme olarak açıklamaktadır (Cropley, 2006: 3). Yaratıcı süreci başlatan ve ürünü ortaya çıkaran birey olduğu için kişi faktörü sürecin en temel unsurlarındandır. Birey sahip olduğu bakış açısıyla alışılmışların dışına çıkmayı başarır, herkesin takip ettiği yoldan ayrılarak yeni bir düşünce ya da ürün ortaya çıkarabilir.

Ülgen (1995; Akt. Çam ve Öztürk Turgut, 2015: 80) ise yaratıcılığın süreç boyutunu vurgulamaktadır. Yaratıcılık yeni ve faydalı ürünlerin üretildiği, ana yoldan farklı yollara gidilerek oluşmuş kalıpların kırıldığı, bilginin alınarak yeni bir düşünce oluşturana kadar şekil verildiği çok boyutlu düşünme sürecidir. Yaratıcı ürünün, fikrin ortaya çıkması yaratıcı süreç sonunda gerçekleşmektedir. Yaratıcı süreç boyunca bilişsel beceriler yoğun olarak kullanılmakta, bir dizi zihinsel aktivite gerçekleşmektedir.

2.3.1 Yaratıcı düşünme süreci

Yaratıcı ürün ya da fikir oluşturabilmek için izlenen adımlar yaratıcı düşünme sürecini oluşturmaktadır. Yaratıcı düşünme sürecinin nasıl meydana geldiği uzun süre araştırma konusu olmuştur. İlk araştırmalarda, yaratıcılığın hiçbir çaba göstermeden, beklenmedik bir anda ilham gelmesiyle ortaya çıktığı savunulmuştur. Ancak daha sonra yapılan araştırmalar, yaratıcılığın kendiliğinden ortaya çıkmadığını, belirli süreçten geçtiğini göstermiştir. Edison'un yaratıcılığın %1 ilham, %99 terlemeden oluştuğunu söylemesi emek vermeden yaratıcı ürünler ortaya çıkarmanın imkânsız olduğunu göstermektedir.

Günlük yaşamdan bilimsel ve sanatsal çalışmalara kadar geniş bir alanı içine alan yaratıcı sürecin gerçekleşme evreleri ile ilgili alan yazında ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bu süreç, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde basamaklandırılmıştır:

Wallas (1926)

Yaratıcı sürecin en eski modellerinden biri Graham Wallas'a aittir. Wallas'ın (1926) modeli hem ilk olması hem de diğer araştırmalara öncülük etmesiyle oldukça değerlidir. Dört aşamadan oluşturduğu yaratıcı düşünme modelini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- 1. Hazırlık:** Yaratıcı düşünme kendiliğinden ve aniden gerçekleşmez. Bilinçli, gönüllü ve düzenli bir süreci içerir. Mantık, matematik, deneysel ve gözlenebilen bilimlerde hazırlık aşaması gerçekleşir.
- 2. Kuluçka:** Bu aşamanın hem olumlu hem olumsuz özellikleri vardır. Kuluçka aşamasında gönüllü olarak veya bilinçli bir şekilde düşünülmemesi sürecin olumsuz yanını, bilinçsiz ve istemsiz zihinsel olayların mental rahatlama yaratması olumlu tarafını oluşturmaktadır.

3. **Aydınlanma:** Kuluçka aşamasının devamıdır. Ani, beklenmedik şekilde meydana gelir.
4. **Doğrulama (Kontrol Etme):** Bu aşamada ortaya çıkarılan ürün ya da fikrin ne kadar işe yaradığı ve faydalı olduğu kontrol edilmektedir (Wallas, 1926: 85).

Rossmann (1931)

1. Bir ihtiyacın ya da zorluğun gözlenmesi
2. İhtiyaç analizi
3. Mevcut tüm bilgilerin araştırılması
4. Tüm nesnel çözümlerin formülasyonu
5. Bu çözümler için kritik bir analiz yapma
6. Yeni fikrin-buluşun doğuşu
7. Çözümü test etmek ve seçmek, sonunda düzenlemek (Akt. Runco, 2014).

Alex Osborn (1953)

1. Oryantasyon: Sorunu işaret etmek
2. Hazırlık: Uygun veri toplama
3. Analiz: İlgili malzemenin parçalanması
4. Eğitim: Fikirler yoluyla alternatifler toplamak
5. Kuluçka: İzin vermek
6. Sentez: Parçaları bir araya getirmek
7. Değerlendirme: Çıkan fikirleri yargılamak (Akt. Plsek, 1996).

Barron (1988)

1. Hamile Kalma: Akılda hazırlanması
2. Hamilelik: Karmaşık şekilde koordine edilmiş zaman
3. Doğum: Doğmak için acı çekmek, ışığa çıkmak
4. Bebeği büyütmek: Daha fazla gelişme süresi (Akt. Plsek, 1996).

Yaratıcılık araştırmalarının öncüsü Torrance (1962: 17) yaratıcı sürecin aşağıdaki şekilde geliştiğini ifade etmektedir:

1. Bir ihtiyaç veya eksikliğin hissedilmesi, rastgele keşfedilmesi, problemin açıklığa kavuşturulması.
2. Okuma, tartışma, keşfetme eşliğinde olası çözümlerin formüle edilmesi.

3. Çözümlerdeki avantaj ve dezavantajların analiz edilip eleştirilmesi.
4. Yeni bir fikrin doğuşu.
5. Umut verici çözümün değerlendirilmesi için deneme yapılması.

Torrance (1962), yaratıcı sürecin bir ihtiyaç ya da eksikliğin hissedilmesiyle başladığını ifade etmektedir. Bu süreçte sorunun çözüme kavuşturulabilmesi için olası çözümler hazırlanır. Çözümlerin değerlendirilip kesin sonuca ulaşılmasıyla yaratıcı süreç tamamlanmaktadır.

Fritz (1991)

1. Fikir
2. Vizyon
3. Mevcut gerçeklik
4. Harekete geçmek
5. Ayarla, öğren, değerlendirme
6. Ayarlama
7. Bina momentumu
8. Tamamlama
9. Yaratıcılıkla yaşamak (Akt. Plsek,1996).

Amabile (1996)

1. Problem ya da görev tanımlaması
2. Hazırlık (ilgili bilgilerin toplanması, yeniden etkinleştirilmesi ve kaynakları)
3. Cevap oluşturma (potansiyel cevapları aramak ve üretmek)
4. Cevap doğrulama ve iletişim (olası test yanıtlarına karşı ölçüt) (Akt. Lubart, 2001: 297).

Yaratıcı düşünme sürecine dair pek çok model olsa da, hepsini kapsayan tutarlı model görmek mümkün değildir. Yukarıdaki araştırmalardan hareketle yaratıcı düşünme sürecinin aşamalarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

1. **Problemin Tanımlanması:** Yaratıcılıkta amaç yeni ve orijinal bir ürün ya da fikir ortaya koyabilmektir. Bu sürecin ilk aşamasında, hangi alanla ilgili yaratıcı ürünün geliştirileceği belirlenmelidir.
2. **Hazırlık:** Konu belirlendikten sonra hazırlık aşamasına geçilir. Konuyla ilgili bilgi toplanır. Hazırlık aşaması verimli geçirilirse sürecin sonunda yaratıcı ürün ya da fikrin ortaya çıkması mümkün hâle gelecektir.

3. **Kuluçka:** Kişi, her ne kadar bu süreçte pasifmiş gibi görünse de yaratıcı ürünü ortaya çıkaran zihinsel işlemleri bu aşamda gerçekleştirir. Kuluçka aşamasının ne kadar süreceği önceden tahmin edilemez.
4. **Yeni Fikrin-Buluşun Doğması:** Yaratıcı sürecin en önemli aşamasıdır. nceki aşamalarda gerçekleştirilen çalışmalar bu süreçte somutlaşır. Yeni fikir-buluşun ortaya çıkması çok uzun zaman alabileceği gibi kısa sürede de gerçekleşebilir.
5. **Değerlendirme:** Dördüncü aşamada ortaya çıkan fikrin orijinal ve yararlı olması gerekir. Değerlendirme sürecinde yeni buluşun orijinal olup olmadığı tartışılır. Toplumla ne kadar yararlı olacağı incelenir. Ürünün yaratıcı olarak kabul edilmesi için mutlaka fayda sağlaması gerekmektedir.

Yaratıcı düşünme süreci ile ilgili aşağıdaki çıkarımlarda bulunmak mümkündür:

- Yaratıcı süreç sırasında çok farklı beceriler kullanılır. Analiz, sentez, problem çözme, farklı değişkenler arasında bağlantı kurma bu becerilerin birkaçıdır. Hayal gücü yaratıcılığı ortaya çıkaran önemli bir faktördür.

- Eski modellerde yaratıcı fikirlerin büyük lde düşünürün kontrolü dışında, bilinçaltı süreçlerin yardımıyla, kendiliğinden ortaya çıktığı savunulmuştur. Modern modellerde ise düşünürün kontrolünde konu üzerinde uzun araştırmalar sonucunda yaratıcı ürünün şekillendiği görülmektedir.

- Yaratıcı süreçte önemli olan son aşamayı gerçekleştirmek ve üretilen fikirleri uygulamaktır. Yaratıcı düşünme süreci sonunda ortaya konan fikir ya da ürün kişiye ya da topluma mutlaka fayda sağlamalıdır. Yeni şeyler hayal etmek yaratıcılık için gereklidir ama yeterli değildir.

- İnsanları eğiterek yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek mümkündür. Bu amaçla yaratıcı sürecin hangi aşamalardan geçtiğini belirlemek öğrencilere daha kaliteli yaratıcı düşünme eğitimi verilmesini kolaylaştıracaktır.

2.3.2 Yaratıcılığı etkileyen faktörler

Her birey, doğuştan gelen yaratıcı olabilme potansiyeline sahiptir. Ancak bazı bireyler bu potansiyeli gösterebilirken çoğu insanın bunu gerçekleştiremediği görülmektedir. Araştırmalar yaratıcı potansiyeli ortaya çıkartan ya da engelleyen farklı değişkenlerin olduğuna işaret etmektedir. Yaratıcılık araştırmalarındaki çeşitli yaklaşımları kişi merkezli ve bağlam merkezli yaklaşım olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Bu konudaki ilk açıklamalardan birini yapan Galton kişi merkezli yaklaşımı savunmuş (1869/1978), insanların yaratıcı başarılar göstermesinde  faktörün etkisi

olduğunu ileri sürmüştür: zihinsel yetenekler, heves ve içsel motivasyon (Niu, 2007: 152). Galton (1869/1978) yaptığı açıklamada bireysel faktörleri vurgulamış, yaratıcılığı ortaya çıkartan en önemli unsurun zihinsel aktiviteler olduğunu savunmuştur. Ancak yaratıcılığın karmaşık yapısına farklı açılardan bakılması gerektiğini düşünen araştırmacılar bağlam merkezli yaklaşımı savunmaktadır.

Bağlam merkezli yaklaşımın savunucularından sosyal psikoloji alanının öncüsü Amabile (1983: 68), farklı bir bakış açısı getirerek yaratıcılığın alanla ilgili beceriler, yaratıcılıkla ilgili beceriler ve görev motivasyonundan oluştuğunu; bu unsurların çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilendiğini belirtmektedir. İnsanın sosyal bir varlık olması çevresiyle etkileşimi zorunlu hâle getirmektedir. Çevre, bireyin yaratıcılığının ortaya çıkmasına olumlu katkıda bulunacağı gibi yaratıcılığın önündeki en büyük engel de olabilmektedir.

Beghetto ve Kaufman (2014: 11), yaratıcı potansiyeli ortaya çıkartan faktörleri bireysel ve çevresel olmak üzere iki; Eysenck (1993: 147) biliş, çevre ve kişilik olmak üzere üç değişkene bağlı olduğunu ifade etmektedir. Zekâ, edinilmiş bilgiler ve özel yetenekler bilişsel faktörü; sosyo-ekonomik kültürel, politik-dini özellikler ve eğitim çevresel değişkenleri; güven, özgünlük ve motivasyon yaratıcı potansiyeli etkileyen kişilik özelliklerini oluşturmaktadır.

Yaratıcılığı neyin daha çok etkilediği konusunda yapılan ilk araştırmalarda bireysel faktörler ön plana çıkartılmıştır. İlerleyen çalışmalar, bireysel unsurların yanı sıra çevresel faktörlerin de yaratıcılık üzerinde önemli etkisinin olduğunu göstermiştir. Genetik faktörler ve kişilik özellikleri bireysel faktörü oluştururken; aile, okul, bireyin yetiştiği sosyal ortam çevresel faktörü oluşturmaktadır.

Yaratıcılık ve Zekâ

Yaratıcılık ve zekâ arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı birçok psikoloğun ilgisini çekmiş ve uzun yıllar bu konuda araştırmalar yapılmıştır. Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik yapılan araştırmalarda zeki insanların daha yaratıcı olduğu yönündeki düşüncenin aslında doğru olmadığı görülmüştür. Stanford takımından Lewis Terman, yaklaşık 1000 üstün zekâlı çocuk üzerinde otuz yılı aşkın bir süre yaptığı araştırmada yüksek zekâ-yüksek yaratıcılık arasında fark olduğu ve örneklem grubunun üçte birinin IQ'sunun 140'ın üzerinde olmasına karşın yaratıcı olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Leta Hollingworth yaptığı araştırmada benzer sonuca ulaşmış, IQ'su 180'in

üzerinde olan çocukların yaratıcı olmadıkları ortaya çıkmıştır (Rhodes, 1961: 307). Mackinnon (1962) yaratıcı insan grupları üzerinde araştırma yapmış, belli bir zekâ seviyesinden sonra (alanlara göre değişmektedir) daha fazla zeki olmanın yaratıcılığın yükselmesini garanti etmediği sonucuna ulaşmıştır (Ogurlu, 2014: 340). Yontar (1992) yaratıcı bireylerle yaratıcı olmayan bireyleri akademik başarı ve zekâ açısından kıyasladığı araştırmasında yaratıcı bireylerin herhangi bir üstünlüğünün olmadığı (Oral, 2006: 361); zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen Wallach ve Kagan (1965) zekâ ve yaratıcılık arasında doğrudan ilişki olmadığı, zekâ düzeyi düşük bir çocuğun yüksek derecede yaratıcı olabileceği ya da tam tersi zekâ düzeyi yüksek bir çocuğun düşük düzeyde yaratıcılığa sahip olabileceği (Ülgen ve Fidan, 1989); Torrance da benzer şekilde yaptığı araştırmada IQ testlerinden elde edilen puanlarla üstün yetenekli bireylere uygulanan yaratıcılık testlerinden elde edilen puanların birbirini tutmadığı, zekâ ve yaratıcılık arasında çok fazla bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Özerbaş, 2011: 679). Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiden hareketle Runco (2014: 203) tarafından geliştirilen eşik teorisine göre, yaratıcılık için belirli düzeyde zekâ gereklidir ve ikisi arasında orta düzeyde ilişki mevcuttur.

Yukarıdaki araştırmalardan ve eşik teorisinden hareketle zeki insanların aynı zamanda yaratıcı olduklarını söylemek pek mümkün görünmemektedir. Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda belirli düzeyde zekânın yaratıcılık için gerekli olduğu ancak yaratıcı ürün ya da fikir ortaya koyabilmek için tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında bilgi, teknik beceriler, motivasyon, çevre ve kişilik özellikleri zekâdan daha fazla etkiye sahiptir. Yaratıcı insanlar özgürdür, bağımsızdır, toplumun yazılı olmayan kuralları ile sınırlandırılmak istemezler. Aynı zamanda oldukça meraklıdır ve hayal güçleri yüksektir. Iraksak düşünme becerileri de diğer insanlara göre daha fazla gelişmiştir. Zeki insanların ise soyut, analitik ve yakınsak düşünme becerileri yüksektir, olaylar arasında daha kolay ilişki kurabilirler. Zekâ öğrenme süreci içinde çabuk ve hızlı kavramayı, yaratıcılık orijinal ve yararlı tepkiler vermeyi ifade eder (Öncü, 2003: 222). Bu nedenle bilişsel yeteneklerle yaratıcılık arasında daha zayıf bir ilişki varken kişilik özellikleri ile daha güçlü ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Yaratıcılık ve Kişilik

Yaratıcılık üzerinde farklı değişkenlerin etkisi bulunmaktadır; ancak bunların içinde kişilik özelliklerinin daha belirleyici olduğu düşünülmektedir. Feist (1998: 291) sanatçı ve bilim adamlarından oluşan bir grupta sanatçı ve bilim adamı olmayan diğer grubu karşılaştırmış, yaptığı değerlendirmede gruplar arasındaki en önemli farkın kişilik özelliklerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Roe (1951), kendi bilimlerine özgün veya yaratıcı katkılar yapmış olan bilim insanlarının (fizikçiler, biyologlar ve psikologlar) kişilik özelliklerinin detaylı bir araştırmasını yapmıştır (Freeman ve diğerleri, 1968). Araştırmada oldukça dikkat çekici bir sonuca ulaşmış, kişilik farkının zekâ farkına göre yaratıcı ürünler ortaya koymada daha önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Anne Roe'nin yapmış olduğu araştırma, kişilik özelliklerinin yaratıcı ürün ya da fikirlerin ortaya çıkmasında belirleyici olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı bireylerin sahip olduğu ortak özellikleri belirlemek, yaratıcılık eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Bu nedenle alan araştırmacıları yaratıcı bireylerin sahip olduğu özellikleri incelemekte ve ortak noktaları belirlemeye çalışmaktadır. Alana öncülük eden Torrance yaptığı araştırmalarda yaratıcı bireylerde görülen 84 kişilik özelliği tespit etmiştir (Sungur, 1992: 34). Diğer araştırmacıların yaptıkları incelemeler değerlendirildiğinde pek çok konuda olduğu gibi bu konuda da görüş birliğine varılamadığı, birbirini destekleyen kişilik özelliklerinin yanı sıra birbirine taban tabana zıt özelliklerin sıralanabildiği görülmektedir. Bu nedenle, her özelliğin her yaratıcı bireyde olduğunu söylemek mümkün değildir. Yaratıcı bireylerin taşıdığı bu özelliklerin bir kısmı olumlu bir kısmı ise olumsuz niteliğe sahiptir.

Yaratıcı bireylerin sahip olduğu olumlu özellikleri Helson ve diğerleri (1995: 1174), Cropley (1997: 18) ve Fisher ve Williams (2004: 13) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- İçsel motivasyonları yüksektir. Çalışmalarına karşı derin bağlılıkları, yüksek enerjileri ve hassasiyetleri vardır. Öncelikli amaçları ödül kazanmak değildir.
- Alanla ilgili teknik ustalığı ve bilgi ustalığını edinmişlerdir.
- Entelektüel merakı sahiptir. Bu nedenle problem bulma yetenekleri yüksektir.
- Düşünce ve eylemde bağımsız davranırlar. Risk almaktan çekinmezler. Bu nedenle orijinal ürünler yaratırlar.

• Üst düzey hafıza ve muhakeme yeteneğine sahiptirler. Benzerlik ve farklılıkları görebilirler. Kabul edilen şeyleri sorgularlar.

- Yalnız çalışmayı severler, yoğun bağımsızlık hissi taşırlar.
- Yenilikleri kolay kabul ederler.
- Güçlü özgüvene, benlik duygusuna, kendini gerçekleştirme isteğine sahiptir.
- Girişimcidir ve akıcı konuşabilme yeteneğine sahiptir.
- Yaratıcı bireyler çocuksu duyguya, eğlenceye, meraka sahiptir. İşleri çok ciddiye almadıkları için doğallıklarını korurlar.

• Başarılı analizler ve sentezler yapabilirler. Ürettikleri fikir ya da ürünü değerlendirip olumlu ya da olumsuz yönlerini belirleyebilirler.

- Araştırmalara duygusal katılım için yüksek kapasiteye sahiptirler.
- Problemin farklı yönlerini görüp değişik çözümler üretebilirler. Öğrendikleri bir bilgiyi farklı problemlere rahatlıkla uyarlayabilirler.
- Psikomotor ve zihinsel becerileri yüksektir.
- Yaratıcı çabaları engellendiğinde depresyon ve hayal kırıklığı yaşayabilirler.

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı bireylere ait olumsuz özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Acemi ve deneyimsizdir.
- Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurlar.
- Karmaşık ve belirsiz durumlara ilgi duyarlar.
- Dış dünyaya karşı çekingen, memnuniyetsiz, hata bulmaya odaklı, dik kafalı ve utangaçtırlar (Özcan, 2009: 10).

Yukarıdaki araştırmalardan hareketle yaratıcı bireylerin sahip olduğu özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Özgüveni yüksek,
- Risk alan,
- Bağımsız,
- Sabırlı,
- Meraklı,
- Yeni deneyimlere açık,
- Mükemmeliyetçi,

- Özgün,
- Farklı ilgi alanlarına sahip,
- Kararlı,
- Üretken,
- İçsel motivasyonu yüksek,
- Araştırmayı ve hayal kurmayı seven,
- Karmaşık durumları daha çekici bulan kişilerdir.

Kişilik özelliklerinin biyolojik faktörün yanı sıra çevresel unsurların etkisiyle oluşması; kültürel fırsatların, sosyoekonomik durumun ve bireyin yaşamı boyunca elde ettiği deneyimlerin yaratıcılığı önemli oranda etkilemesi yaratıcı düşünme eğitiminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

2.3.3 Yaratıcı düşünme eğitimi

Günümüz dünyası yeni buluş, icat ve keşiflerle hızla değişmekte, teknoloji tanıtıldığı andan kısa süre sonra eskimeye başlamaktadır. 21. yüzyıl dünyasında değişimlere uyum sağlayabilmek, teknolojiden en iyi şekilde faydalanmak, problemlere çözümler üretebilmek bireylerin en nihai hedefi hâline gelmiştir. Eğitimin amacı yaşadığı çağa uyum sağlayabilen, araştıran, bağımsız düşünebilen, yeniliklere açık, meraklı, öğrenmeye istekli ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Yaratıcılık hemen hemen her çocukta bulunmaktadır ve okul ortamında düzenli eğitimle geliştirilebilecek bir beceridir. “Deneysel araştırmalar, çocuklara çeşitli talimatlar verildiğinde orijinal yollar kullanarak tepki verdiklerini göstermektedir” (Runco, 2014).

Yaratıcı bir öğrenme ortamının hazırlanmasında eğitim programlarının, ders içeriklerinin, okul idaresinin etkisi bulunmaktadır. Ancak okulda programları uygulayan ve öğretim sürecine rehberlik eden öğretmenlerin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin çok daha fazla olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin derste yapacakları uygulamalar, kullanacakları yöntem ve teknikler, değerlendirme şekilleri öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulunacak ya da yaratıcılığın önündeki en büyük engel olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerinin daha yaratıcı bireyler olarak yetiştirebilmeleri ve sınıf ortamında yaratıcılığı destekleyecek öğrenme ortamını oluşturabilmeleri için alan yazında bulunan önerileri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

•Eđitime başlandığında çocuklara yaratıcı dűřünmenin önemi anlatılmalıdır. Öđrenciler yaratıcı dűřünmeden elde edecekleri kazançları bildikleri zaman yaratıcı fikirler ortaya çıkarmaya daha fazla zen göstereceklerdir.

•Günlük đretime yaratıcılık katılmalıdır. Bu, đrencilerin birden fazla fikir üretmesini, kaydetmesini, öğrencilerin problemleri yeniden tanımlamasını, analogileri kullanmasını ve farklı şekillerde dűřünmesini sağlar. Bu süreçte pratik yapılması öğrenmenin kalıcı olmasına katkıda bulunacaktır. Öđretmenler đrencilerinin yeni fikirler üretmelerini teşvik eden faaliyetler yapmalı ve etkinliklerin yapılmasına olanak sağlamalıdır (Beghetto ve Kaufman, 2014: 24).

•Seçim, hayal gücü ve keşif için fırsatlar sunulmalıdır. ğrenme etkinlikleri öğrencilerin problemlerini çözmelerine yönelik yeni ürünler, çözümler ve sonuçlar üretmelerini gerektirir. Öğrencilerin, bu öğrenme etkinlikleri ile meşgul olmaları için uygun ortam yaratılmalıdır.

•Öđretmenler, đrencilerine yaratıcı yeteneğin nasıl kullanılacağı, yaratıcı ürünlerin nasıl geliştirilebileceği ve yaratıcı sürecin nasıl işlediğine yönelik bilgiler vermelidir. Guilford (1967) ve Torrance (1963), yaratıcı dűřünme becerilerinin doğrudan đretim yoluyla geliştirilebileceğini gözlemlemiştir (Fasko, 2000: 320).

•Öđrencilere iş birlikçi çalışmaları için fırsatlar sağlamalı, mini C düzeyinde dűřünmenin yeni şeyler görmenin yollarını açabileceğini göstermelidir (Beghetto ve Kaufman, 2014: 24). Bunun için de mutlaka öğrencilerin söyledikleri farklı fikirlere saygı duymalı ve bu fikirlere değer verdiğini hissettirmelidir.

•Sternberg ve Lubart (1991) motivasyonu iç ve dış olarak ikiye ayırmakta ve iç motivasyonun yaratıcı ürünler ortaya koymada daha büyük etkisinin olduğunu dűřünmektedir (Fasko, 2000: 323). Bu nedenle öğrencilerin dışsal motivasyonlarından ziyade iç motivasyonlarına odaklanılmalıdır. Zevk aldıkları, ilgi duydukları etkinliklere katılmak öğrencilerin iç motivasyonlarını yükseltirken aynı zamanda yaratıcılıklarını artırabilir. Dışsal motivasyonu harekete geçirirken görevin değerini ve önemini açıklayan ifadeler kullanmanın daha faydalı olacağı dűřünülmektedir. Böylece dışsal motivasyon içsel motivasyona dönüşebilir. Öđrencilerin ilgi alanlarından hareket edilmeli ve öğrenciler öğrendiklerini gerçek yaşamla birleştirmelidir (Beghetto, 2010: 456; Beghetto ve Kaufman, 2014: 25).

•Sınıfta yaratıcılığı desteklemelidir. Öđretmenler yaratıcılığı geliştirecek ve destekleyecek sınıf ortamı oluşturmalıdırlar. Dűřüncelere saygı duyulan, yeni fikirlere

açık, orijinalliği, fikir çeşitliliğini teşvik ve takdir eden bir sınıf ortamı yaratmak öğretmenlerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Cromptley, 2006: 19). Öğretmenler, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirecek fırsatlar sağlamalıdır. Yaratıcı ve yenilikçi fikirler desteklendiğinde ancak gelişebilir.

- Öğretmenler sınıfta yaratıcılığı modellemeli, kendilerini ve öğretilerini yaratıcı bir davranış olarak görmelidir (Beghetto ve Kaufman, 2014: 26).

- Müfredat ve değerlendirmeyi sentezlemelidir. Jacobs'a (1989) göre yaratıcı eğitimciler-özellikle ilköğretim seviyesindekiler-içeriği bölümlere ayırmanın aksine disiplinler arasında köprüler kurmanın yollarını aramalıdır. Farklı disiplinler arasında bağlantı kurmak yaratıcılığı teşvik edecektir (Ambrose, 2005: 289).

- Öğrencinin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretme ortamını yönetmeli ve organize etmelidir. Çocuğa öğrenme özgürlüğü tanınmalı, bunun için müfredatı planlamalıdır (Stein ve Poole, 2006: 15).

- Çocukların sorumlulukları azaltılmalı, saatlerce ödev yapmak zorunda bırakılmamalıdır.

- Kişi yalnızca önceki tecrübelerini kullanarak beklenmedik değişimler meydana getiremez, yaratıcı fikirler geliştiremez. Bu nedenle öğrencilerin farklı tecrübeler yaşayabilecekleri, değişik uyarıcılarla karşılaşabilecekleri sınıf ortamları yaratılmalıdır.

Yaratıcılık sevgi, güven ve özgürlük ortamında gelişir. Bu nedenle öğrencilerin korkmadan veya tereddüt etmeden fikirlerini açıklamalarına izin vermek, yaratıcı düşünce ve davranışları takdirle karşılamak yaratıcılığın gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Ödüller yaratıcılığı teşvik edebilir ve eylemler zamanla yaratıcı düşünmeyi sürekli hâle getirebilir. Yapılan araştırmalarda, küçük çocukların yaratıcı becerilerinin daha yüksekken ilerleyen yaşlarda yaratıcılıklarının azalması hatta yok olması okulda ve toplumda yaratıcı düşünmenin desteklenmediğini düşündürmektedir. Land'ın (1968) NASA'ya bilim adamları ve yenilikçi mühendisler seçmek için kullandığı yaratıcılık testinin aynısını 3-5 yaş grubundaki çocuklara uyguladığı, daha sonra aynı çocukları 10 yaşında ve yine 15 yaşında test ettiği araştırma sonuçları bu düşüncüyü desteklemektedir. Test sonucunda 5 yaşındaki çocukların yaratıcılıklarının %98 iken 10 yaşına geldiklerinde % 30'a düştüğü ve 15 yaşında test edildiğinde yaratıcılıklarının sadece % 12 olduğu, aynı test 280.000 yetişkine uygulandığında ise yaratıcılıklarının yalnızca %2 olduğu görülmüştür (Land ve Jarman, 1968).

Birkaç ülkede yapılan araştırmada, anaokulundan 3. sınıfa kadar öğrencilerin yaratıcılıklarında sabit bir artışın olduğu, 4. sınıfta ani bir düşüşün yaşandığı, 5. ve 6. sınıflarda tekrar artışın olduğu, yaratıcı becerilerin en yoğun 13-14 yaşları arasında görüldüğü, 7. sınıfta keskin düşüş yaşandığı son olarak lise yıllarında yavaş büyüme gösterdiği gözlenmiştir (Cropley, 1997: 22). Araştırmalar yaratıcılığın farklı yaşlarda farklı seviyelerde olduğunu, 7. sınıfın başından itibaren ciddi bir düşüşün yaşandığını göstermektedir.

Örgün eğitim kurumlarında Goodlad'ın (2004: 229) yapmış olduğu gözlemler, okullarda neden yaratıcı düşünmenin zamanla azaldığını somut olarak göstermektedir. Öğrenciler zamanlarının %75'ini sınıfta geçirirler ve bu zamanın büyük çoğunluğunda öğretmenlerinden çeşitli konularda bilgi ve talimatlar alırlar. Bu talimatların yalnızca %5'i yaratıcı öğrencilerin beklentilerine cevap verir (Beghetto, 2010: 450). Öğrencilerin yaratıcı düşünme seviyelerinin düşük olması ve okullarda etkili yaratıcı düşünme eğitiminin verilememesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Sınıfta yaratıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin yapılmaması, yaratıcılığı besleyecek (beyin fırtınası, günlük tutuma, serbest yazma vb.) yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, işbirlikçi sınıf ortamının oluşturulmaması, yaratıcı ürünlerin ödüllendirilmemesi, dışsal motivasyona odaklanması bunlardan birkaçıdır.

2.3.4 Yaratıcı düşünme eğitimini engelleyen faktörler

Okullarda öğrencilerin yaratıcı potansiyelinin geliştirilmesine yönelik farkındalık giderek artmaktadır; ancak yaratıcılık gerçekleştirilememiş bir eğitim hedefi olmaya devam etmektedir. Yaratıcı eğitimin istenen başarıya ulaşamamasında farklı nedenler bulunmaktadır. Hazırlanan eğitim programları, programları uygulayan öğretmenler, öğrenciler, okul idaresi ve aileler olmak üzere kişiden ya da çevreden kaynaklı faktörler bu durum üzerinde az veya çok olumsuz etkiye sahiptir. Bu durumda yaratıcı düşünme önündeki engelleri öğretmen, öğrenci ve çevreden kaynaklı engeller olmak üzere üç grupta incelemek mümkündür:

Öğretmenlerden Kaynaklanan Engeller: Yaratıcı düşünmenin öğretmenler tarafından desteklendiğinde öğrencilerin yaratıcılık puanlarının arttığının gözlenmesi bu konuda öğretmenlerin daha fazla etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir (Cropley, 1997: 30). Öğretmenlerin çocuklardaki yaratıcılığı destekleyecek çalışmalar yapmaları yaratıcı düşünmeyi olumlu yönde etkilerken sınıf ortamında yaratıcı düşünmeyi görmezden

gelmeleri ya da yaratıcı fikirleri eleştirmeleri yaratıcı düşünme becerisinin edinilmesine zarar vermektedir. “Birçok öğretmen yaratıcı düşünme aktivitelerinin eğlenceli ve değerli olduğunu ancak öğrenci başarısını değerlendiren standart testlerde yaratıcı düşünmeyle ilgili herhangi bir soru yer almadığı için sınıf ortamında bu etkinliklerin gerekli olmadığını düşünmektedir” (Baer ve Garret, 2010: 11). Sınavlarda yaratıcı düşünmeyi ölçen herhangi bir sorunun yer almaması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için herhangi bir çaba sarf etmemesine neden olmaktadır. Değerlendirme çalışmalarının yaratıcı fikirlerin değerli ve önemli olduğuna yönelik inancı artıracığı muhakkaktır.

Yaratıcı bireylerin sahip olduğu kişilik özellikleri, öğretmenlerin öğrencilerinde tercih ettiği özellikler değildir. Yaşıtlarından daha yaratıcı olan 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından sınıf disiplinine uyma açısından değerlendirildiği bir araştırmada, öğrenciler okul disiplinine uymayı ya da uymamayı yansıtan davranışların yer aldığı bir ölçekte öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, yaratıcılığın bu dört boyutunda yüksek puan alan öğrencilerin düşük puan alan yaşlılarına kıyasla öğretmenleri tarafından “daha uyumsuz” ve “daha haylaz” olarak algılandıklarını göstermektedir (Günçer ve Oral, 1993). Benzer bir bulguya Cropley de (1997: 70) ulaşmış, öğretmenlerin yaratıcı çocukları problem olarak gördüğünü ifade etmiştir. Yaratıcı bireylerin kurallara meydan okumaları, esnek planları tercih etmeleri, düzensiz olmaya meyilli olmaları sınıf ortamına düzen ve disiplin getirmek isteyen öğretmenlerin yaratıcı etkinliklerden uzak durmalarına hatta yaratıcı öğrencileri sınıfta görmezden gelmelerine neden olmaktadır.

Öğrenciden Kaynaklanan Engeller: Öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi desteklememeleri okullarda karşılaşılan bir sorundur. Ancak kişilerden kaynaklanan problemler de yaratıcılık önündeki önemli engeller arasında yer almaktadır. Yaratıcılığın önünde kişiden kaynaklı engeller Coon (1983) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- **Duygusal Engeller:** Hata yapmaktan ve eleştirilmekten korkma, acelecilik, denetim korkusu, ön yargılı olma, kendine güvenmeme, isteklendirme azlığı, başarısızlık korkusu, utangaçlık, aşırı özeleştirme.
- **Algısal Engeller:** Problemin farkına varamama, bilgi yetersizliği, anlayamama.

- **Kültürel Engeller:** Toplumsal alışkanlıklar, töreler, hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak görülmesi, oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi, yaratıcılığı engelleyen atasözü ve deyimler.
- **Öğrenilmiş Engeller:** Eşyalara ya da olaylara kalıp anlamlar verilmesi, eşyaları belirli bir tarzda kullanmaya alışma, fobiler ve tabular bu tip engellerdir (Rıza, 1999: 16).

Yaratmak, cesur ve çalışkan insanların işidir. Korkular, yaratıcılığın önündeki en büyük engeldir. Geleneklere çok sıkı bağlı olmak, toplumun vereceği tepkiden çekinmek, alışkanlıklar, cahillik yaratıcı fikirlerin önündeki engeller arasında yer almaktadır.

Çevreden Kaynaklanan Engeller: Yaratıcı düşünme eğitimi önündeki bir diğer engel ise toplumun yaratıcılığı çok az insanda bulunan bir yetenek olarak algılamasıdır. Toplumda hâkim olan bu olumsuz düşüncenin okullarda da benimsenmesi sadece hikâye yazabilen, güzel resimler yapabilen az sayıdaki öğrencinin yaratıcı olarak kabul edilmesine neden olmuştur. Yaratıcı düşünce ile ilgili bir başka yanlış inanç da yaratıcı fikirlerin aniden ortaya çıktığı yönündedir. Yaratıcı fikirler aniden ortaya çıkıyor gibi görünse de aslında uzun bir hazırlık aşamasından geçer. Ericsson'un (1996) da ifade ettiği gibi belirli bir alanda başarılı yaratıcı olabilmek için en az on yıl çalışmak gerekmektedir (Beghetto ve Kaufman, 2014: 9). Yaratıcı fikirler duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifade edildiği, bağımsız, anlayışlı, demokratik aile ortamında ortaya çıkar. Çocuklara söz hakkının verilmediği, baskıcı ailelerde yetişen çocukların yaratıcı fikir üretmeleri oldukça zor görünmektedir.

Yukarıdaki olumsuz düşünce ve inançlar yaratıcılığın eğitimle geliştirilebileceği düşüncesini engellemiş ve yaratıcı eğitimin gerekliliğini azaltmıştır. Yaratıcılık genetik faktörlerle ve zekâ ile ilişkilidir ancak yaşanan çevre ve alınan eğitim yaratıcılığın ortaya çıkışını önemli oranda etkilemektedir. Yaratıcı gelişimin aşamalarını basamaklandıran Feinstein (2006: 4) bu sürecin ilk basamağına yaratıcı ilginin oluşumunu koymuştur. Yaratıcı ilginin oluşumu kendiliğinden meydana gelebileceği gibi eğitim ve yakın çevrenin etkisiyle de ortaya çıkabilmektedir. Yaratıcı ilginin oluşması alanla ilgili bilgiye erişimi, konu üzerinde düşünmeyi, yeni fikir oluşturmayı ve bu fikri yaratıcı biçimde geliştirme süreçlerini desteklemektedir. Yaratıcı düşünce dünyayı görme biçimini etkileyen, kişisel düzeyde artırılabilen büyülü bir yetenektir. Aile ve okuldan alınan

eğitim zamanla bireyin yaratıcı olup olmamasını etkilediği gibi ne kadar yaratıcı olabileceğini de belirlemektedir.

2.4 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme

1924 yılından itibaren uygulamaya konulmuş Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde “yaratıcılık” kavramına ilk kez 1949 ve 1962 Ortaokul Türkçe Programları’nda “Sözlü İfade” ve “Yazıyla İfade” bölümlerinde yer verildiği görülmektedir. “Sözlü İfade” bölümünde “Konuşmalar öğrencinin yaratıcı yeteneklerini beslemelidir.”, “Yazıyla İfade” bölümünde ise “... onları yaratıcı çalışmaya yönelten serbest yazma konuları denenmelidir.”, “Serbest yazmada ödev yanışlarına fazlaca rastlanması bir sakınca gibi görünüyorsa da bunun yanında öğrenciye sağladığı yaratıcılık ve düşündürücülük çalışmalarının faydalı sonuçları unutulmamalıdır.” cümlelerinde sözlü ve yazılı çalışmalarda yaratıcılığın geliştirilmesi vurgulanmıştır. Her iki program öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme bakımından incelendiğinde, yetenek olarak görülen yaratıcılık kavramına yüzeysel olarak değinildiği, yaratıcı düşünmenin önemine ve nasıl geliştirilebileceğine dair açıklamaların yapılmadığı ve 21. yüzyılın temel yeterlilikleri arasında yer alan eleştirel düşünmenin kendine yer bulamadığı görülmektedir.

Beceri alanı olarak yaratıcı ve eleştirel düşünme kavramlarına ilk kez 1982 Programında yer verilmiştir. Programın genel ve özel amaçları arasında yer alan “Bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek”, “Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini, düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini, konuşmaları, güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek” ve “Okunan bir kitap, dinlenen müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda, eleştirmelerde bulunabilme; yargıya varabilme” ifadelerinde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006). Açıklamalar bölümünde ezberci anlayıştan uzak durulması gerektiği vurgulanmış; öğretmenin kendi seçeceği konularda öğrencileri ne kadar çok konuşturur, yazdırırsa ve bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür, onların eleştirii yapmalarını sağlarsa olumlu sonuç alınmanın o kadar kolay olacağı ifade edilmiştir.

Öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar yönünden program incelendiğindeyse, anlama ve anlatım başlıkları altında az sayıdaki davranışın eleştirel

düşünme becerisi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. “Bir metindeki kişileri, olayları birbirleriyle karşılaştırarak benzer ve ayrı yönleri bulabilmek”, “İzlenen bir filmin, oyunun, okunan bir yazının olaylarının sırasını, sebep-sonuç ilişkisini, başlıca kişilerini, kişilerin fiziksel ve karakter niteliklerini kavrayabilmek”, “Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç üzerine açıklamalarda, eleştirilerde bulunabilmek ve yargıya varabilmek”, “Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, geziler, bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarını, eleştirilerini, yargılarını saptayabilmek” gibi az sayıdaki davranışın ve ölçme değerlendirme başlığı altında yer alan “Metinlerde geçen yargıların, sebep-sonuç ilişkilerini bulabilme”, “Karşıtları, benzerlikleri, karşılaştırmaları ayırt edebilme” becerilerinin doğrudan ya da dolaylı olarak eleştirel düşünme ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2006). 1982 Programı’nın içerisinde yer alan yazı dersi öğretim programının açıklamalar bölümünde güzel yazma becerisinin öğrencileri dikkatli, özenli, sabırlı olmaya, yaratıcı ve estetik düşünmeye sevk edeceği (Temizyürek ve Balcı, 2006: 403); genel amaçlar bölümünde ise eleştiriye açık olmanın gerekliliği vurgulanmaktadır.

1982 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda eleştirel düşünme sürecine ait davranışların listelenmesi, bu davranışları kazandırmaya yönelik yürütülecek öğretim faaliyetlerinin somutlaşmasını sağlamıştır. Ancak bu beceriye yönelik sınırlı sayıda davranışın yer alması ve yaratıcı düşünme becerisinin ihmal edilmesi programın eksik taraflarını oluşturmaktadır. Program genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, her ne kadar eleştirel düşünme becerisine yer verilmiş olsa da aslında iki beceriye de yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Tüm eksiklerine rağmen 1982 Türkçe Dersi Öğretim Programı üst düzey düşünme becerilerinin ilk defa programda yer alması, öğrencilere kazandırılması gereken beceri alanı olarak kabul edilmesiyle önemlidir.

2006 yılında uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, dört temel dil becerisinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının hedeflenmesi ve bu yönüyle daha sonra hazırlanacak programlara örnek teşkil etmesiyle son derece değerlidir. Program incelendiğinde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin ilk defa amaçlar başlığı altında yer aldığı görülmektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve

yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006: 3). Bu amaç doğrultusunda, programın kazanım ve etkinlik örnekleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte planlanmıştır. Bal (2014: 255) 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinde yaptığı incelemede 6. sınıf seviyesinde yirmi bir, 7. sınıfa yönelik dokuz ve 8. sınıfa yönelik on dört tane kazanımın yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlandığını tespit etmiştir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu gibi daha sonra geliştirilen öğretim programlarında da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim kurma, problem çözmenin de içinde yer aldığı temel becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2006: 5; MEB, 2015: 4; MEB, 2017: 3; MEB, 2018: 3). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın vizyonunda “Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan”, “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan” bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerinin gelişimi; öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve mesleki gelişim süreçlerini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2015: 3). “Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek”, “Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek” genel amaçları ile öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri programın merkezine yerleştirilmiştir. Sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ayrılan kazanımların birçoğu “Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar, dinlediklerinde gerçek ve kurgusal olanı ayırt eder, başlık ve içerik uyumunu sorgular, metne uygun başlık belirler.” üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları, öğrenme alanları, kazanımları üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek niteliktedir.

2017, 2018, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları önceki programlarda olduğu gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde inşa edilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı problem çözebilen, karar verme becerisi gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen (MEB, 2017: 3); 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel

düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan birey yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018: 3; MEB, 2019: 3). Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ayrılan 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların "Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir, metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir, okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur" birçoğu üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlar açısından incelendiğinde 5. sınıfa ait kazanımların %57,57'si, 6. sınıfa ait kazanımların %69,11, 7. sınıfa ait kazanımların %78,94'ü, 8. sınıfa ait kazanımların %82,66'sı üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir (Ünveren Kapanadze, 2018: 102).

2.5 Anlama Becerisi

Anlama yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılama, görüleni ya da işitilene kavrayabilme becerisidir. Bu süreçte bir yazı ya da konuşmanın iletmek istediği düşünce, görüş ya da öneriyi okuyarak ya da işiterek kavramak, bütün bunları önceki bilgilerimizle karşılaştırarak yorumlamak ve yeniden anlamlandırmak gereklidir (Göğüş, 1978:71; Göçer, 2007:18; Temizkan, 2008:132). Anlama esnasında okuyucu ya da dinleyici ön bilgilerini kullanarak yazar ya da konuşmacının aktardıklarını kavramaya çalışır. Okunanlar ve dinlenenler hakkında sonuç çıkarmak, akıl yürütme yeteneğine sahip olmaya bağlıdır (Griffin ve diğerleri, 2010: 11). Akıl yürütme sırasında kullanılan bilişsel beceriler anlama becerisinin herhangi bir kopukluğa uğramadan, bütünlük içerisinde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Anlama, okuma ve dinlemenin temel amacıdır. Anlamak için okuruz veya dinleriz. Aksi takdirde her türlü okuma ve dinleme faaliyeti boşa geçirilmiş zaman demektir. Anlamanın tam olarak gerçekleşebilmesi birtakım zihinsel işlemlerin bazen art arda bazen de aynı anda uygulanmasına bağlıdır. Bunun için öncelikle birey metnin derinlerine inebilmeli, yardımcı fikirlerin ana fikirle bütünlük arz edip etmediğini incelemelidir (Çiftçi, 2007: 62). Eski bilgi ve deneyimleriyle yazardan gelen bilgi ve deneyimleri karşılaştırmalı, anlamı keşfetmeli, onlar üzerinde fikir yürütmeli, sonuçlar çıkarmalı, çıkarılan sonucu değerlendirebilmelidir.

Okuma ve dinleme sırasında dışardan gelen uyarıcıların algılanması ve yorumlanması söz konusudur. Yorumlama sırasında benzer zihinsel işlemlerin kullanılması, eğitim yoluyla geliştirilebilir beceriler olmasıyla okuma ve dinleme

birbirine benzeyen yetkinliklerdir. Ancak uyarıcıları alma ve beyne iletme şekillerinin farklılık göstermesi, farklı zamanlarda edinilmesi, eğitim süreçlerinin farklı etkinliklerin kullanımını gerektirmesi ayrı ayrı incelenmesi gereken dil becerileri olduğunu düşündürmektedir.

2.5.1. Dinleme

İlk kazanılan dil becerisi olan dinlemenin anne karnında edinilmeye başlandığını gösteren pek çok araştırma mevcuttur. Yalçın (2012: 128) hamileliğin son dönemlerinde annelere bazı klasik müzik besteleri dinletmenin çocuğun zekâ düzeyine önemli katkıda bulunduğunu, Doğan, (2007: 63) bebeklerin anne karnında 5. aydan itibaren dışarıdaki sesleri duyduklarını, Yalçın (2012: 124) çocuğun hamileliğin son iki ayında bazı sesleri işittiğini, Flowerdev ve Miller (2005: 21) dinleme ve ayırt etme sürecinin doğumdan önce başladığını ifade etmektedir. İşitme duyusunun anne karnında gelişmeye başladığı ve dinleme becerisinin ilk adımlarının bu süreçte atıldığı araştırmacıların hem fikir olduğu bir gerçektir. İlk edinilen dil becerisi olmasına karşın işitme ve dinlemenin aynı anlama geldiği yönündeki yanlış inanç, dinleme araştırmalarına geç kalınmasına neden olmuştur. 1880’li yıllardan itibaren yapılan çalışmalarla kavram karmaşası giderilmeye başlanmıştır.

İşitme, ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletilmesi ve orta kulakta mekanik titreşimlerle iç kulakta beyne giden sinir akımlarına dönüşmesi ile gerçekleşir (Aksu, 2013: 13). İşitme eşiği 0-4 desibeldir. İnsanların işitebildiği ses gücü 20 desibel, fısıltı hâlinde konuşma 20-40 desibel, sakin sokak seslerinin gücü 40-50 desibeldir. Normal konuşma 60 desibel, işlek caddedeki trafik gürültüsü 80 desibel, kapalı yerde makine gürültüsü 110-120 desibel, ağrı verici şiddetteki ses 120-140 desibel olarak belirlenmiştir (Yalçın, 2012: 124). İşitmenin gerçekleşebilmesi için ses frekansının en az 20 desibele, sağlıklı bir işitme için ise 60 desibele ulaşması gerekmektedir. İşitme dinlemenin ön şartıdır ve dinleme faaliyetini başlatan unsurdur. Her dinlemede işitme varken işitmenin olduğu her yerde dinlemenin olduğunu söylemek mümkün değildir. İşitmede birey pasif bir alıcı konumundadır. Dinlemede ise zihinsel faaliyetlerin etkin kullanıldığı, bireyin aktif olduğu bir süreç söz konusudur (Rost, 2002: 8; Anderson ve Lynch, 2003, Lindsly ve Knight, 2006; Akt. Yıldırım ve Yıldırım, 2016: 2096; Yang, 2009: 134; Kim ve Pilcher, 2016: 139; Tran ve Duong, 2020: 79).

Özellikle 1970'lerin sonunda dil öğrenmede dinlemenin öneminin anlaşılmasıyla (Aşılıoğlu, 2009: 47), 1990'lı yıllardan itibaren dinleme çalışmaya değer bir alan olarak görülmüş ve araştırmalar hızlanmıştır. Yapılan araştırmalarda dinleme, farklı şekillerde tanımlansa da özellikle iki kavram etrafında dinleme becerisinin inşa edildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi dinlemenin yapısal veya fizyolojik yönünü (dinlemenin gerçekleşmesi, duyma ve işitmeden farkı); ikincisi ise dinlenmenin işlevsel (anlama, yorumlama ve iletişim) yönünü oluşturmaktadır (Kurt, 2008: 28). Dinleme; çevreden gelen belirli ölçüdeki ses titreşimlerinin (16-20000 Hz) bir amaç doğrultusunda algılandığı, önceki bilgilerin yardımıyla anlamlandırıldığı ve tepkide bulunduğu daha sonra hatırlandığı karmaşık bir süreci ifade eder. Dinleyicilerin ses, tonlama, dil yapısı ve sosyal yapısal bağlamlar gibi tüm unsurlara odaklanmasını gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Vandergrift, 1999: 168; Özbay, 2009; Güneş, 2007: 74; Aytan, 2011: 9; Sever, 2015: 10). Jinhong (2011: 6) dinlediğini anlamayı yalnızca dinleyicilerin girdiyle aktif olarak uğraşmasını gerektiren süreç odaklı bir faaliyet değil, aynı zamanda verilen bilgiye veya onların deneyimlerine, arka plan bilgilerine dayanarak dinleyicilerin anlamları inşa ettiği yaratıcı bir faaliyet olarak açıklamaktadır.

Alan araştırmacılarının yaptığı açıklamalardan hareketle dinlemenin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Dört temel dil becerisinden bir tanesidir.
- İşitilenlere dikkat yoğunlaştırmayı ve anlamayı gerektirmektedir.
- Önceden edinilmiş bilgiler anlamı inşa etmeyi etkilemektedir.
- Zihinsel ve karmaşık bir süreçtir.
- İnsanların birbiri ile iletişim kurmasını, anlama ve öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesini sağlamaktadır.

Dinleme, 20 desibeli geçen sesli uyarıların işitilip beyne iletilmesiyle başlayan; algılama, yorumlama, değerlendirme gibi zihinsel işlemleri kullanarak işitilenlerin anlamlandırılmasıyla devam eden ve gerektiğinde davranışların şekillendirilmesiyle son bulan dil becerisidir. Dinleme karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır. Konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında

bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama sürecidir (Temur, 2010; Demirel ve Şahinel, 2006: 72; Ungan, 2007: 149).

Dinleme evde, iş yerinde, sokakta kısaca sosyal yaşamın her yerinde iletişim sırasında (Tompkins, 1998; Akt. Akyol, 2010: 2; Iwankovitsch, 2001: 5; Gilakjani ve Ahmedi, 2011: 977) ve okulda eğitim-öğretim faaliyetleri boyunca (Duker, 1964; Akt. Doğan, 2007: 42) en çok kullanılan dil becerisidir. Bu nedenle etkili dinleme becerisine sahip olan bireyler, çevresindeki insanlarla çok daha iyi anlaşabilmektedir. Minnesota Üniversitesi'nin yayınladığı rapora göre, iş dünyasındaki yanlış anlamaların % 60'ı zayıf dinlemeden kaynaklanmaktadır. Amerika Aile Hizmeti Derneği zayıf iletişim ya da iletişimsizliğin çatışmaların %87'sine, cinsiyete dayanan iletişimsizliğin %44'üne sebep olduğunu açıklamıştır (Iwankovitsch, 2001: 5).

Dinleme, etkili iletişimin kurulmasını kolaylaştırmakla birlikte diğer dil becerilerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocukların okuma ve yazma becerilerini edinmesinde dinleme son derece kritiktir (Foorman ve diğerleri, 2015; Kim, 2015; Kim ve Pilcher, 2016), konuşma becerisinin edinilmesinde ise ön koşul görevini üstlenmektedir. Dinleme ve okuma dış dünyanın algılanmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan, bu yönleriyle birbirlerine benzeyen iki önemli dil becerisidir. Beyinle ilgili yapılan araştırmalarda, insanın okuma merkezinin beynin işitme merkezinin içine yerleşmiş olduğunun ispatlanması okuma-dinleme arasındaki ilişkinin fizyolojik yönünü açığa çıkarmıştır (Chermak ve Musiek, 1997; Akt. Girgin, 2006: 20). Dinleme becerisi, hem okuma becerisinin edinilmesini sağlamakta hem de okuduğunu anlama başarısının artmasında etkin rol oynamaktadır. Sağlıklı işiten ve işitme engeli olan okuyucuların okuma başarı düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar, işitme engelli okuyucuların işiten akranlarına göre okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir (Arıcı ve Taşkın, 2019: 189).

Konuşmanın öğrenilebilmesi dinleme becerisinin edinilmesine bağlıdır. Bu nedenle dinleme becerisinin en çok etkilediği ve en çok etkilendiği dil becerisi konuşmadır. İşitemeyen ve işittiğini anlayamayan bir bireyin konuşma becerisini kazanması imkânsızdır. Bunun başlıca sebebi konuşmanın birden fazla kişi arasında cereyan etmesi ve tarafların birbirlerini dinlemek zorunda olmalarıdır. Dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır (Özbay, 2009: 61).

Öğrenmede sürekliliği sağlamak, soru sorulduğunda cevap verebilmek, nezaket kurallarına uymak, çevredeki tartışmalara ve konuşmalara katılabilmek dinleme becerisinin etkin kullanımına bağlıdır. Dinlemeyi alışkanlığa dönüştürmüş kişinin okul, iş ve toplum hayatında kendine öz güveninin tam ve başarı elde etmesinin kolay olacağı söylenebilir (Melanlıoğlu, 2011: 18). Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin öncelikli hedefi çocukların dinleme alışkanlığını kazanmasını sağlamaktır.

Dinlemeyi etkileyen faktörler

Konuşmacıya bağlı faktörler: Dinleme biri konuşan diğeri dinleyen olmak üzere en az iki kişinin varlığını gerektiren, bilişsel bir eylemdir. Etkili bir dinleme için konuşmacının dikkat etmesi ve sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Öncelikle konuşmacı konuştuğu ortama ve hitap ettiği kişiye/kişilere göre ses tonunu ayarlayabilmeli, uygun vücut dilini kullanabilmeli, jest ve mimiklere dikkat etmeli ve dinleyenin dikkatini dağıtacak kıyafetler giymekten kaçınmalıdır. Anlattığı konuya hâkim olmalı, dilin kurallarını bilmelidir. Bunların yanı sıra konuşmacının rahat ve sakin görünmesi dinlemeyi olumlu yönde etkilemektedir. Heyecanını kontrol edemeyen konuşmacının sesini ve beden dilini iletmek istediği mesajlara uygun şekilde kullanması mümkün görünmemektedir. Konuşma akışında yaşanan bozukluk dikkatini çoğu zaman konuşmacının kusurları üzerinde yoğunlaştıran dinleyicilerin dikkatinin dağılmasına, başka unsurlara yönelmesine neden olacaktır (Çifçi, 2001: 175).

Konuşmacı, konuşma esnasında dinleyicileri motive etmeyi ihmal etmemelidir. Çünkü dinleyicideki yüksek motivasyon dinlemeyi olumlu yönde etkileyecektir. Konunun önemini vurgulamak, varsa günlük hayatta karşılaşılabileceği durumları belirtmek dinleyicinin konuya dikkatini yoğunlaştırmasını sağlayacaktır. Konuşmacı hitap edeceği kitleye uygun konu seçmeli, onların anlayabileceği bir anlatım kullanmalı, dinleyicilerin bilmediği sözcükleri kullanmaktan kaçınmalı, konuşma süresini dinleyiciyi sıkımayacak şekilde ayarlamalıdır. Dinleyicilerin yaşlarına ve sınıf durumlarına göre dinleme süreleri değişmektedir. Bu durumu dikkate alarak yapılan konuşma, dinleyicinin dikkatinin dağılmasına engel olacaktır.

Demirel (1996: 47) çocukların dinleme süresini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Birinci sınıfta 3-5 dakika, 2 ile 3. sınıflarda öğrenciler 5-10 dakika dinleyebilir.

2. 4-5. sınıf öğrencileri 15-20 dakika dinleyebilir.
3. 6-8. sınıf öğrencileri 30-40 dakika dinleyebilir.

Bir konu hakkında açıklama yapılırken ya da herhangi bir konu üzerinde konuşulurken çocukların dikkat sürelerinin aşılması dinleme amacına ulaşamamasına neden olacaktır. Aşılıoğlu (2009: 60) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engellerini konuşmacının uzun süre konuşması, dinleyiciyi konuya ilgi duyar duruma getirememesi, kullandığı terim ve kavramların dinleyici tarafından bilinmemesi, beden dilini etkin kullanamaması olarak sıralamıştır. Konuşmacı, konuşma sırasında bu kuralları uygulayabilirse dinleyicinin daha verimli bir dinleme süreci geçirmesine katkıda bulunacaktır.

Dinleyiciye bağlı faktörler: Sağlıklı dinlemenin gerçekleşmesi her şeyden önce dinleyicinin işitme duyusuna sahip olmasına ve işitmeyi engelleyecek herhangi bir rahatsızlığının bulunmamasına bağlıdır. Dinleme, işitme ve işittiklerini anlamakla başlamaktadır. İşitme duyusu ile birlikte dinleyicinin yaş grubu, zekâsı, algılaması ve dikkat faktörü dinlemeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Dinleyici, dinleme amacını ve dinlediklerinin ona sağlayacağı faydaları bilirse dikkatini dinlediği konuya yoğunlaştırması çok daha kolay olacaktır. Dinleyicinin bu süreçte konuşmacıya değer vermesi, konuşmacının dış görünüşüne odaklanmaması, çevreden gelen uyarılarla ilgilenmemesi dinlemeyi olumlu yönde etkileyecektir. Dinleyicilerin dinlediklerini tam ve doğru olarak anlayabilmesi dinleme öncesi, sırası ve sonrasında bazı stratejileri kullanmasına bağlıdır. Bu stratejileri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür Temur (2010: 310), Yıldız (2015), Güneş (2016: 143):

Dinleme Öncesinde Kullanılabilecek Stratejiler

- Hazırlık yapmak,
- Ön bilgileri harekete geçirmek,
- Dinleme öncesi sorular oluşturmak,
- Tahminde bulunmak,
- Anahtar kelime çalışması yapmak,
- Amaç ve yöntem belirlemek,
- Dinleme ortamını incelemek.

Dinleyici dinleme öncesinde fiziksel olarak dinlemeye hazır olmalı; oturacağı yeri seçmeli, araç-gerecini hazırlamalıdır. Ardından zihinsel hazırlık yapmalıdır. Dinleyeceği konuya dair ön bilgilerini harekete geçirmeli, tahminlerde bulunmalı, konuyla ilgili anahtar kelimelerle çalışmalar yapmalı, dinleme amacını belirlemeli, dinleme esnasında kullanacağı yöntem ve teknikleri dikkatlice seçmelidir.

Dinleme Sırasında Kullanılabilecek Stratejiler

- Not Alma,
- Soru-cevap,
- Görsel sahne oluşturma,
- Vurgu ve tonlamaya dikkat etme,
- Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma,
- Empati kurma,
- Tekrar dinleme,
- Ara özet yapma,
- Yaşamla ilişkilendirme.

Dinleme sırasında dinleyici tüm dikkatini konuşmacıya yöneltmelidir. Not tutmak, anlaşılmayan noktaları konuşmacıya sormak, anlatılanları zihinde canlandırmak dikkatin canlı tutulmasını sağlamaktadır. İmkân varsa tekrar dinlemek, zihinde canlandırmak, özet çıkarmak, günlük hayatta uygulama alanı varsa onunla bağlantı kurmak hem anlamayı kolaylaştırmakta hem de zihindeki kalıcılığı artırmaktadır.

Dinleme Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler

- Özetleme,
- Çıkarımda bulunma,
- Yeniden ifade etme,
- Metne uygun başlık bulma,
- Neden-sonuç ilişkisi kurma,
- Tartışma,
- Sözcüklerin anlamları üzerinde durma,
- Betimleme,
- Değerlendirme,

- Soru sorma,
- Öz değerlendirme.

Konuşmacının konuşmasını tamamlaması, dinleme sürecinin de tamamlandığı anlamına gelmemelidir. Dinleyici dinleme sonrasında değerlendirmede bulunmalı, önceden edindiği bilgi ya da düşüncelerle dinleme sırasında öğrendiklerini karşılaştırmalı; varsa konuşmacının çelişkili, yanlış, tutarsız düşüncelerini tespit etmeye çalışmalıdır. Dinleyicinin çıkarımda bulunması, metni kendi cümleleriyle ifade etmesi, metne uygun başlık bulması gibi dinleme sonunda yapılacak bazı işlemler bilgilerin hafızada çok daha uzun süre saklanmasını sağlayacak ve anlamayı kolaylaştıracaktır.

Ortama bağlı faktörler: Özellikle kalabalık grupların konuşmacıyı dinlediği durumlarda ortama bağlı faktörler dinlemeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Düzenlenmiş dinleme ortamlarında (sınıf, konferans salonu vb. yerler) akustiğe özen gösterilmeli, sesin dağılmamasına, yankılanmamasına, salonun en uzak köşesinde işitilebilmesine ve yakında bulunanları rahatsız etmemesine dikkat edilmelidir (Çifçi, 2001: 171). Özellikle sınıfta dinleme için uygun ortamın yaratılmaması eğitim-öğretim faaliyetlerini sekteye uğratmaktadır. Kalabalık sınıflardan kaynaklı dinleme problemleri pek çok okulda yaşanan bir sorundur. Ortamın kalabalık olmasının yanı sıra havalandırma, ısı, dışarıdaki gürültüler, nem, oturaklar, ışık, günün zamanı, hava, ses düzenlemeleri dinleme durumundaki diğer rahatsız edici unsurlardır (Calp, 2005: 145).

Dinleme sürecinde konuşmacıdan, dinleyiciden ya da ortamdaki kaynaklanan sorunların giderilmesi sağlıklı dinlemenin gerçekleşmesini sağlayacak ve dinleyicinin hedefine ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

2.5.2 Okuma

Okuma, öğrenme alanlarından anlamının içerisinde yer alır ve zihnin görme duyusuyla birlikte gerçekleştirdiği, karmaşık bilişsel işlemlerden oluşan bir süreci ifade eder. Okuma, okula başladıktan sonra düzenli eğitimle kazanılan ve kazanıldıktan sonra hayatın her safhasında kullanılan dil becerisidir. Okuma sırasında gerçekleştirilen işlemlerin dış dünyada algılanamaması okumanın herkes tarafından kabul gören bir tanımının yapılmasına engel olmuştur; ancak farklı görüşler arasında ortak bir çekirdek bölüm bulunmaktadır.

Başlangıçta okuma, kelimelerin kodunu çözme ve yazıları basit olarak anlamlandırma olarak görülmüştür; ancak okuma üzerinde yapılan araştırmalar arttıkça okumanın ne anlama geldiğine yönelik tanımlarda özellikle son otuz yılda büyük değişimler yaşanmıştır. Okuma, önce yazılı metindeki mesajı olduğu gibi alma süreciyken; zaman ilerledikçe dil yapılarını kavrama, bu sayede öğrenmenin ve düşüncenin gelişimine katkıda bulunma olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcüklere erişme, duyu organları yoluyla algılama; bunların anlamlarını kavrama, seslendirme, iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, yorumlama ve gerektiğinde tepki vermektir (Davarcı, 2013: 1; Öz, 2011: 193). Okuma farklı duyuların birlikte çalıştığı, her türlü yazılı simgenin algılandığı, kavrandığı, yorumlandığı bir süreçtir. Okuma okur ve yazarın etkileşimi ile gerçekleşen, öncelikle yazılı simgelerin görülüp algılanmasıyla başlayan; yorumlama, eleştirme, dikkat, çözümlenme, analiz, sentez gibi birçok stratejinin kullanılmasıyla devam eden; yazarın niyeti, mesajın içeriği, okuyucunun amacı arasındaki iletişimsel etkileşimi yansıtan zihinsel bir aktivitedir. Okuma ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde özellikle görme ve anlama kavramları üzerinde durulduğu ve bu kavramlar etrafında okuma ediminin şekillendirildiği görülmektedir (Magliano ve diğerleri, 2007: 109; Paris ve Hamilton, 2009: 32; Öz, 2011; Sever, 2015; Güneş, 2016).

Okumanın fiziksel yönünü oluşturan göz, okuma sırasında harfleri tek tek değil sıçramalar veya duraklamalar yaparak bir bütün hâlinde almaktadır. Okuduğunu anlama ve okuma düzeyi bir bakıma gözün hareketlerine bağlıdır (Çiftçi, 2007: 34). Ne kadar çok okuma yapılırsa göz o kadar hızlı sıçramalar yapmaya başlayacaktır. Gözün hareketleri kadar okuma materyalinin özellikleri de (kâğıt kalitesi, okuma mesafesinin doğru ayarlanması, metinlerdeki resim-grafik şekil ile yazı dengesinin kurulması, punto büyüklükleri, satır aralığı) okuma sürecini etkilemektedir. Okumanın gerçekleştirilmesinde yazıyı görme ve seslendirme önemlidir; ancak okumanın tam manasıyla gerçekleştirilebilmesi için görmenin ötesinde birtakım bilişsel becerilerin kullanılması gerekmektedir. Okuma algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir (Şengül ve Yalçın, 2004: 37).

Bu süreçte gerçekleştirilmesi gereken bilişsel becerileri Grififh ve Ruan (2005: 13) metindeki kelimelerin tanınması veya kodun çözülmesi, kelimelerin anlaşılması, okuyucunun anlama sürecinde kendi kendini izlemesi; Kayalan (2003) tanıma, sindirme, geçişli bütünleştirme, saklama ve koruma, anımsama ve iletişim (Dedebali, 2008: 8); Davis (1972: 236) ise kelimelerin anlamını bilme, bilmediği kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilme, metin içindeki öncülleri, ana düşünceyi belirleme, metinle ilgili soruları cevaplama, çıkarımlar yapabilme, yazarın amacını belirleme şeklinde sıralamaktadır. Tanıma, sindirme ve geçişli bütünleştirme becerileri başka bir ifadeyle kelimelerin anlamını bilme, bilmediği kelimelerin anlamını çıkarabilme, ana düşünceyi belirleme okuma eyleminin en basit aşamalarını oluşturmaktadır ve temel okuryazarlık düzeyinde olan her birey bu aşamaları kolaylıkla gerçekleştirebilmektedir. Saklama ve koruma, anımsama, iletişim ise sadece üst düzey okuma becerisine sahip okuyucuların ulaşabildiği aşamalardır. Yazarlar okuyucunun kolayca anlayabileceğini düşündüğü bazı örtük materyalleri metnin içine bırakırlar. Örtük bilgilerin çözülmesi “çıkartım” olarak adlandırılır ve anlama sürecinin merkezi parçası olarak kabul edilir (Vonk ve Noordman, 1990; Akt. King ve diğerleri, 2007: 269). Metinden doğru çıkarımı yapabilmek uygun stratejiyi seçip kullanmaya bağlıdır.

Alan yazında beceri ve strateji terimleri birbirinin yerine kullanılmaktadır; ancak araştırmalar okuma becerisi ve okuma stratejisinin birbirinden farklı kavramlar olduğunu göstermektedir. Okuma becerileri farkında olmadan otomatik olarak meydana gelirken okuma stratejileri metnin anlamını oluşturmak için kullanılan kasıtlı, hedefe yönelik girişimlerdir. Stratejiler, kavrayışın belirli yönünü geliştirmek için anlama ile ilgili çeşitli zorlukları aşmaya yardımcı olan bilişsel ve davranışsal eylemleri oluşturur (Graesser, 2007: 6; Stambaugh, 2007: 26; Afflerbach ve diğerleri, 2008: 371). Anlamanın tam olarak gerçekleşmesi stratejilerin doğru olarak kullanılmasına bağlıdır. Okuma sırasında yetkin okuyucular aşağıda sıralanan stratejileri kullanırlar (Quiocho,1997; Karatay, 2007: 32; McNamara ve diğerleri, 2007:471; McKown ve Barnett, 2007: 18; Akyol, 2016: 35):

Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)

1. Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme,
2. Okuma amacını belirleme,
3. Metnin başlıklarını, alt başlıklarını varsa grafikleri gözden geçirme,
4. Bilgileri harekete geçirme,

5. Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme.

Okuyucu okumaya başlamadan önce başlıktan ve varsa görsellerden hareket ederek metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmalı, neyi neden okuyacağını bilmeli, o konu ile ilgili önceden edindiği bilgileri hatırlamalı, metni ayrıntılarıyla okumaya başlamadan önce gözden geçirmelidir.

Okuma Sırası Stratejiler (Düzenleme Stratejileri)

1. Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma,
2. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma,
3. Okurken not tutma, dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme,
4. Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma,
5. Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma,
6. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma,
7. Belli aralıklarla okuduklarından ne anladığını düşünme,
8. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formüleleştirme,
9. Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncaya metni tekrar gözden geçirme.

Okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarmak ya da sözlükten bulmak, önemli görülen yerlerin altını çizmek, belirli aralıklarla durarak okudukları üzerinde düşünmek ve bu sayede anlaşılmayan yerleri tespit edip metne geri dönmek okuyucunun hem daha iyi anlamasını hem de okuduklarını daha uzun süre hatırlamasını sağlayacaktır.

Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)

1. Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme,
2. Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama,
3. Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,
4. Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme,
5. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme,
6. Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma.

Okuma sonrasındaki aktiviteler, okuma sırasında olduğu gibi okuma amacına bağlıdır. Bilginin derinlemesine incelenmesinin gerekli olmadığı durumlarda az strateji kullanmak okuyucu için yeterlidir. Ancak metnin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi ve hatırlanması gereken durumlarda okuma sonrasında birçok stratejinin kullanılması gereklidir. Bu amaçla metni okumadan önce yapılan tahminlerin doğru olup olmadığı, okuma amacına ulaşılp ulaşılmadığı kontrol edilmeli, metindeki ana ve yardımcı fikirler belirlenmeli, metinle ilgili son bir değerlendirme yapılmalıdır. Okuma ncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejiler hem okunan metni daha iyi anlamayı sağlamakta hem de uzun süre hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Anlamanın alt düzey düşünme becerisinin bir parçası olduğunu iddia eden araştırmacılar olsa da (King ve diğerleri, 2007: 12) alan yazında okuduğunu anlamanın, okuyucunun birden fazla işlemi kesintisiz ve akıcı bir şekilde koordine etmesini gerektiren karmaşık bir süreç olduğuna dair fikir birliği bulunmaktadır (Graesser, 2007: 3; Magliano ve diğerleri, 2007: 111; Stambaugh, 2007: 26; Afflerbach ve diğerleri, 2008: 364; Afflerbach ve Cho, 2009: 77; Geçgel ve Burgul, 2009: 342). Okuma stratejileri okuduğunu doğru kavramak isteyen okuyucular için son derece kritiktir. Yüzeysel okuyucular okuma sırasında çok fazla çaba harcamadan harfleri birbirine bağlayarak kelimeleri zmler, cümlelerde ne demek istendiğini anlar. Ancak tam olarak anlayıp metnin derinliklerine inebilmek için çıkarımlar yapmak, çelişkili yerleri belirlemek, yazarın düşüncelerini eleştirel bir duruşla incelemek gerekir. Baker ve Brown'a (1980) göre başarılı okumanın gerçekleşebilmesi hem okuyucu stratejilerinin hem de arka plan bilgisinin yerinde olmasına bağlıdır. Bu da ancak okuyucuların zahmetli, zaman alıcı stratejileri başarılı olarak kullanmasına ve düzenli aralıklarla okuma çalışması yapmasına bağlıdır. Okuma sürecini verimli geçiren, okuduğunu anlamada başarı gösteren okuyucular bu durumdan birçok kazanç elde etmektedir.

Okumak akademik başarıyı olumlu yönde etkiler.

Bu kazançlardan biri, okuyan bireylerin akademik yaşamlarında gösterdiği başarıdır. Genellikle, ğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'n görme duyusuyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2003: 155). Yaptıkları araştırmalarda Block ve Israel (2005), Ateş (2008), Göktaş ve Gürbüztürk (2012), Güney ve diğerleri (2014) okuduğunu

anlama becerisinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Bugün eğitim sistemi okuduğunu anlama becerisi üzerine kurulmuştur. Okulda kullanılan eğitim materyallerinin neredeyse tamamı okuma becerisinin etkin kullanımını gerektirir. Bu nedenle küçük yaşlarda yoğun bir gayretle öğrenilen okuma çocuğun öğrenim hayatını ve akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstermesi mümkün görünmemektedir (Kanmaz, 2012: 17; Taylor, 2018: 5).

Okumak kelime hazinesini zenginleştirir.

Akademik başarının artmasında önemli etkisi bulunan okuma, aynı zamanda kelime hazinesini zenginleştirmede kullanılabilir etkili yollardan biridir. Okuma sırasında birey ya yeni kelimelerle karşılaşır ya da bildiği kelimelerin farklı anlamlarıyla tanışır. Yapılan araştırmalar çocuğun anlamını bildiği sözcük ile etkin olarak kullanabildiği sözcük arasında büyük fark olduğunu göstermiştir. Çocuklar okuma etkinlikleriyle anlamını bildiği fakat etkin olarak kullanmadığı sözcük dağarcığını geliştirmektedir. (Yalçın ve Aytas, 2003: 43).

Okuma kelime hazinesini zenginleştirirken kelime hazinesinin zenginleşmesi de okumayı olumlu yönde etkilemektedir. Gestalt psikolojisinin ortaya koyduğu bir gerçeğe göre göz okuma sırasında kayarak ilerlemez, satır üzerinde yer alan sözcük gruplarına birtakım sıçrama hareketleri yapar. Bu başlangıçta düzgün değildir, kimi zaman az kimi zaman çoktur (Binbaşıoğlu, 1993: 16). Okuyan kişi tanıdık sözcüklere rastladıkça uzun, anlamını bilmediği yabancı sözcüklere rastladıkça kısa sıçramalar yapar. Ne kadar çok okuma yapılırsa o kadar yeni sözcükle karşılaşılır. Bu sayede göz, uzun sıçramalar yaparak hızlı ve anlamlı okumayı gerçekleştirmiş olur. Sözcük dağarcığının artması öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru olarak anlamasını, anladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatmasını sağlar. Kelime dağarcığında var olan bir eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasına, hissettiği durumu anlatmasına engel olmaktadır.

Okumak diğer dil becerileri ile yakından ilişkilidir.

Diğer dil becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunan okuma becerisi etkileyici bir sözlü ve yazılı anlatımın anahtarı durumundadır (Temizyürek ve diğerleri, 2017: 204). Okuma ve konuşma sırasında beyinde aynı bölgelerde hareketlenme meydana

gelir. Bu nedenle okuyan kişilerin beyinlerinin ilgili bölümlerinde hem yazılı hem sözlü dile verilen tepkiler okuma bilmeyenlerinkinden daha fazladır (Savaş, 2018: 76). Farklı konularda her türlü bilgiye kolaylıkla ulaşılmasını sağlayan ve kelime hazinesini zenginleştiren okuma, içeriği dolu konuşma yapmanın en önemli aracıdır. Okuma sürecini başarı ile gerçekleştirebilen birey, başkalarını anlayabilme, kendini doğru ve güzel ifade edebilme, dış dünyayı araştırabilme, anlatabilme ve yorumlayabilme yeterliliklerini de kazanmış demektir (Geçgel ve Burgul, 2009: 342).

Okuma eğitimi ses bilgisel farkındalığı artırmakta, ses bilgisel farkındalık da okuma hızını, anlamayı ve yazmayı kolaylaştırmaktadır (Savaş, 2018: 80). Okuma alışkanlığı edinmiş bireyler kendilerini yazılı olarak çok daha kolay ifade etmektedir. Çünkü özgün eserleri okumak hem dili doğru kullanmayı öğretir hem de başkalarının duygu ve düşüncelerini ifade etmedeki deneyimlerinden faydalanılmasını sağlar (Sevmez, 2009: 5). Okuduğunu anlayan öğrencilerin yazılı anlatımda da başarı göstermesi okuma ve yazma arasında olumlu ilişki olduğunu göstermektedir (Parodi, 2007: 239; Eroğlu, 2013: 1451).

Okumak bireylerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur.

Birey okuma sırasında metinde yer almayan küçük ayrıntıları tahmin etmek ya da metinle ilişkili çıkarımlar yapmak zorundadır. Kod çözme eylemi olan okuma analiz, karşılaştırma, anoloji, çıkarım yapma, sentezleme ve değerlendirme yapmayı gerektirir. Okuma öğretildiği zaman bu bilişsel becerilerde kendiliğinden öğrenilmektedir (Costa, 1991: 31). Davis'e (2016) göre, okuma, beyin ve zihin işlevlerini geliştirmektedir. Beyin bir kas olup belirli pratikler ile geliştirilmeye muhtaçtır. Yazılı bir metni okuma bu süreçte kullanılacak etkili pratik örnekler arasındadır (Yurdakal, 2018: 93).

Okumak toplumların kalkınmışlık düzeylerini yükseltir.

Okumak dil ve iletişim becerisini artırmasıyla bireysel, toplumun kalkınmışlık düzeyini yükseltmesiyle toplumsal bir olgudur. Az okuyan bireylerin oluşturduğu bir toplumda Lyman'ın (1990) ifade ettiği gibi işsizlik, açlık, evsizlik, hastalanma, evlilik dışı hamilelik, hapse düşme, iş yerinde terfi alamama gibi pek çok sorun ortaya çıkmaktadır (Savaş, 2018: 12). Bu sorunları azaltmanın en pratik yolu işlevsel okuryazar sayısını artırmaktır. Okuyan bireyler işlerinde başarılı olmakta, hizmet ettikleri işvereni ve insanları memnun etmekte, ekonomik kalkınmada, sağlıklı aileler oluşturmada,

başarılı bir nesil yetiştirmekte, çevresine karşı duyarlı olmakta, farklı fikirlere saygı duymayı öğrenerek toplumsal refahı güçlendirmektedir (Sancı, 2002: 16). Toplumların okur sayıları arttıkça gelişmişlik, toplumsal kalkınmışlık düzeyleri de artmaktadır.

Okula başlayan bir çocuktan öncelikle kâğıt üzerinde yazılı olan alfabeyi çözümleyerek bunu seslendirebilmesi, ardından duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmesi beklenmektedir. Bu beceriler kazanıldığında birey temel okuryazar olarak adlandırılmaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinden beklediğimiz çocukların zaman içinde temel okuryazarlığın ötesine geçip kendi isteğiyle ve düzenli aralıklarla okuma faaliyetini gösterebilmesi, yani okuma alışkanlığını kazanabilmesidir. Aksi takdirde kişi okumanın sunduğu faydalardan yararlanamayacak, kendini geliştirme ve yetiştirme imkânı bulamayacaktır.

2.6 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında anlama, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1 Anlama becerisi ile ilgili araştırmalar

Sullivan (1973), yaptığı araştırmada aritmetik akıl yürütme, eleştirel düşünme, sözcük akıcılığı, fikir akıcılığı, sorunlara duyarlılık ve genel zekânın altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin edebi ve eleştirel okuma becerileriyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. 250 altıncı sınıf ve 276 sekizinci sınıf öğrencisine STEP okuma testi ve altı entelektüel yetenek testi uygulamıştır. Araştırma sonunda iki okuma ölçüsü ile genel zekâ ve beş entelektüel yetenek arasındaki ilişkilerin .15 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Genel zekâ ve aritmetik muhakeme, her iki sınıf seviyesinde edebi ve eleştirel okuma varyansının % 90'ından fazlasını açıklamaktadır.

Sever (1993), Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön ve son-test modelinin uygulandığı araştırmada veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ile “Kompozisyon Becerisi Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonunda, tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Işık (1993), yaptığı araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma düzeylerini incelemiştir. Betimsel araştırmanın örneklemini 873 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Hızlı ve Anlayarak Okuma” (HAOT), “Okuduğunu Anlama Testi” (OAT) ve “Kelime Bilgisi ve Hazinesi Testi”nden (KBHT) elde edilmiştir. Araştırma sonucunda İlkokul Türkçe Programı’nda okumaya ilişkin hedeflerin ve hedef davranışların çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olmadığı, hızlı ve anlayarak okumaya ilişkin hedef ve davranışların bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin hızlı okuma düzeylerinin ilgili standartlara göre düşük olduğu, kelime bilgisi ve hazinesine ilişkin genel düzeylerinin, okuduğunu anlama ve ilgili hedef davranışlara ulaşma düzeylerinin beklenilenin çok altında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca günlük hayatta karşılaştıkları deyim ve cümlelerle ilgili soruları, verilen metindeki durum ve cümleleri doğrudan soran soruları daha kolay, buna karşılık metindeki cümlelerle aynı anlama gelen fakat farklı biçimde ifade edilen soruları güçlükle cevaplandıkları görülmüştür.

Demirel (1996), yaptığı araştırmada bilgilendirici metin türünün (düz, şemalı, resimli ve resimli-şemalı) ve okuduğunu kavrama düzeyinin (yüksek, orta, düşük) altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. 166 6. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada denk kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri okuduğunu kavrama testi ve öğrenme düzeyini belirleme testi ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerinin metin türlerine göre değiştiği, en fazla resimli-şemalı metinden yararlandığı, öğrencilerin bilgilendirici metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeylerine paralel olarak değiştiği, bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında anlamlı etkileşimin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük (1998), şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkisini incelemiştir; bu amaçla öğrenciyi, ailesini, sosyoekonomik yapısını, okul ve mahalle çevresini, dil kullanımını belirlemeye yönelik anket geliştirmiştir. Araştırmanın örnekleminde, her bölgeden ve gelir seviyesinden 100 öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonunda gecekondü bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin okuma-anlama başarılarının çok düşük, orta seviyedeki ailelerin çocuklarının başarılarının ne düşük ne de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin oturduğu bölgelerde öğrencilerin okuma-anlama

düzeıı yüksek çıkmıştır. Okuma-anlama becerisi üzerinde aile, ailenin sosyoekonomik düzeıı, çevre, okul, dil ve eğitim-öğretim teknolojisi önemli rol oynamaktadır.

Gelen (2003), bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmasında deneysel araştırma deseni kullanmıştır. Araştırmada BFOA (Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama) stratejisinin kullanıldığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi ve bunların kalıcılığı karşılaştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol grublu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda BFOA stratejisi uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yapıda hazırlanmış Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada “BFOA Ölçeği, IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, SED Ölçeği, Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu, Araştırma Güncesi, Öğrenci Değerlendirmesi ve Haftalık İzleme Testleri” olmak üzere toplam 9 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarısını ve derse ilişkin tutumlarını artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör Kılıç (2005), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımını ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini ve cinsiyet ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol grublu ön test-son test deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri” ile toplanmıştır. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuduğunu anlama stratejisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerinde cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında deneme modellerinden kontrollü ön test-son test modelini kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama, yazma becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumun deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandığı; ancak özetleme stratejisine ilişkin “okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma” davranışlarının göreceli olarak daha az kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2007), yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının ve cinsiyetlerinin Türkçe öğretim programında yer alan okuma kazanımlarına ulaşmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklemi, Ankara ili merkez ilçelerinde öğretim programının uygulandığı pilot okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 102 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda üst sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması %87,73, orta sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması %87,18, alt sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması %79,56 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin (% 87,70) erkek öğrencilere (% 83,21) oranla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Temizkan (2007), okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamaları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okumakta olan sekizinci sınıf öğrencileri, araştırmanın örneklemi ise bu öğrenciler içinden seçilen yirmi dörder kişilik iki öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı 25,83 iken bu değer uygulama sonrasında 38,25 olduğu görülmüştür. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeyi testine ait başarı puanları uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada okuma stratejilerinin öğrencilerin

bilgilendirici metinleri anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu görülmüştür.

Spörer ve diğerleri (2009), yaptıkları araştırmada hem strateji öğretiminin hem de karşılıklı öğretimin okuma stratejilerinin kazanılmasına, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ve farklı sınıf koşullarının okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini iki farklı okuldan seçilen 3-6. sınıfta öğrenim gören 210 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel desende yürütülen çalışmanın kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi, deney grubunda karşılıklı öğretim stratejileri on iki hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin metni özetleme, sorgulama ve öngörmelerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma boyunca okuduğunu anlama becerilerinin sınırlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

Ateş (2008), yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışmanın evrenini Konya ili, örneklemini ise 160 erkek, 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Tanıma Formu”, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin tutum, anlama ve akademik başarıyı; gelir düzeyinin ise tutum ve genel akademik başarıyı etkileyen anlamlı bir değişken olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları, okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki; okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü, yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine yaptığı araştırmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırma evrenini Ankara ilinde okuyan 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise evrenden seçilen 390 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” olduğu görülmüştür. Okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin kitap

okuma alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kaldığı ve sınavlar sebebiyle eğlenme/dinlenme amaçlı okumalara yeterli vakit ayıramadıkları tespit edilmiştir.

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyonun da etkili olduğu, içsel ve dışsal motivasyonun anlamayı olumsuz etkilemesine karşın dışsal motivasyonun “rekabet” boyutunun anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okuma konusunda rekabetçi eğilimleri yüksek olan başarı odaklı öğrencilerin okuduğunu anlamada akranlarından daha iyi olduğunu, öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığını göstermektedir.

Doğan (2007), yaptığı araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini etkinliklerden oluşan dinleme eğitimi programı ile geliştirmeye çalışmıştır. Öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek amacıyla alan uzmanlarının görüşleri de alınarak on maddeden oluşan “Dinleme Testi” hazırlamıştır. Ön test uygulamasından sonra deney grubundaki öğrencilere 4 hafta boyunca haftada ikişer saat uygulamalı eğitim verilirken kontrol grubundaki öğrencilerle dersler önceden olduğu gibi klasik şekilde işlenmiştir. Eğitim çalışmalarından sonra her iki grubun da ortalama puanlarında bir artış olduğu görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artıştan belirgin derecede fazladır. Bu sonuç, verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Kırbaş (2010), işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini araştırdığı çalışmada ön test-son test gruplu deneme modelini uygulamıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum ilinde öğrenim gören tüm 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise iki ayrı okulda öğrenim gören 75 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının dinleme becerilerini ölçmek için “Dinleme Becerileri Gözlem Formu” ve “Dinleme-Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Seçilen deney gruplarında yedi hafta boyunca işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre son test puanları açısından deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrenci başarısının

artırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aytan (2011), yaptığı çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmış ve 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini aktif öğrenme tekniklerinden oluşan dinleme eğitimi programı ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma deneme modellerinden kontrollü ön test-son test modele göre gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna on hafta boyunca aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenmiş ders planlarıyla, kontrol grubuna öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme alanı yönergeleriyle dinleme eğitimi verilmiştir. Eğitim çalışmalarından sonra her iki grubun da ortalama puanlarında bir artış görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artıştan belirgin derecede fazladır. Bu sonuç, aktif öğrenme teknikleriyle verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, yapılan görüşmelerde aktif öğrenme tekniklerinin sınıf içi etkileşim, anlama ve kavrama, Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini, eğitici ve eğlendirici olduğunu ifade etmiştir.

Girgin (2012), yaptığı çalışmada kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve kalıcılığı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Uygulama, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6 temada bulunan metin parçalarının kavram haritalarına dönüştürülmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi başarı ortalamaları kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin kavram haritaları yöntemini beğendikleri, öğrenme şekli olarak benimsedikleri, bunun göstergesi olarak öğrenme yöntemine yönelik yüksek oranda olumlu tutuma sahip oldukları ve tutumlarının başarı seviyelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu (2013), bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada kontrollü ön test-son test modelini uygulamıştır. Araştırmanın deney grubunda 28, kontrol grubunda 26 öğrenci yer almıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinleme Becerisi Testi” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha

fazla geliştiği, cinsiyetin dinleme becerisinin gelişiminde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2 Yaratıcı dūřünme becerisi ile ilgili arařtırmalar

Yaratıcılıkla ilgili yurt dışında daha fazla olmak üzere bir dizi araştırma yapılmıştır.

Türkiye’de yaratıcılıkla ilgili öncü çalışma Aksu (1985) tarafından gerçekteştirilmiştir. Araştırmada 131 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde farklı öğretim yöntemlerinin cinsiyet, fen başarısı, mantıksal dūřünme yeteneği, yaratıcılık üzerindeki etkisini incelenmiştir. Laboratuvar destekli öğretim yönteminin somut muhakeme için oldukça faydalı olduğu ancak yaratıcılık üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Oral, 2006:361).

Aksu (1992), “Yaratıcı Dūřünme Testi şekilsel Form A”yı kullanarak uzun süreli izleme çalışması yapmıştır. Örneklemdaki öğrenciler ilkokul beşinci sınıftayken başlayan bu çalışma, liseyi bitirecekleri yıl sonuçlanmıştır. Her uzun süreli izleme çalışmasının dezavantajı olan örneklem kaybı, bu çalışmada da sorun olmuş ve öğrenciler on birinci sınıfın sonuna geldiğinde 23 kişilik sayıca kısıtlı bir örneklem hâlini almıştır. 7 yıl boyunca aynı öğrenim kurumuna devam eden deneklere TYDT uygulanmış, ilk uygulama beşinci, ikinci uygulama sekizinci ve son uygulama da on birinci sınıfın sonunda yapılmıştır. Örneklem sayısının azlığı nedeniyle parametresiz istatistik yöntemler kullanılan çalışmada, ıraksak dūřünme boyutları olan şekilsel akıcılık, şekilsel esneklik, şekilsel özgünlük ve şekilsiz ayrıntının gelişimi incelenmiştir. Akıcılık ve esneklik boyutlarında, yař gruplarının sıralamaları arasında on birinci sınıf aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenirken özgünlük ve ayrıntı boyutlarında benzer bir farka rastlanamamıştır (Akt. Ataman, 1993: 25).

Koray (2003), fen eğitiminde yaratıcı dūřünmeye dayalı öğrenmenin, öğretmen adaylarının, yaratıcılık, problem çözme ve öz yeterlik inançlarına etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Deneysel bir çalışma olan araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Eđitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öđretmenliđi Anabilim Dalında öğrenim gören 39’u deney, 38’i kontrol grubunda yer alan 77 4. sınıf öğrencisi ile gerçekteştirilmiştir. Nitel ve nicel analizlerin yapıldığı çalışmada yaratıcı dūřünmeye dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının yaratıcı

düşünme düzeylerini artırdığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyini yükselttiği, fen bilgisi öğretmeni olma yönünde motivasyonlarını artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Öncü (2003), yaptığı araştırmada 12-14 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların yaş ve cinsiyete göre şekilsel yaratıcılıklarını karşılaştırmıştır. Toplam 90 deneye “Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A Formu”nu uygulamış, elde edilen puanları yaratıcılığın 4 boyutu olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon açısından değerlendirmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda yaratıcılığın dört boyutunda da 14 yaşındaki deneklerin ortalamalarının 12 ve 13 yaş grubundaki deneklerden, esneklik boyutunda ise 13 yaş grubundaki erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmezken yaratıcılığın bazı boyutlarının birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Niu (2007), 357 lise öğrencisine psikometrik testler ve öz bildirim anketleri uygulayarak hem bireysel (zekâ, kişilik, düşünme stilleri, motivasyon ve bilgi) hem de çevresel (okul, aile ortamı) faktörlerin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. İki ürün odaklı ölçme aracı (hikaye tamamlama ve kolaj yapma), iki yaratıcı düşünmeyi ölçen araç (daire görevi ve resim tamamlama) ve öğrencilerin yaratıcı düşünme tutumları hakkında kendilerini değerlendirdikleri rapor kullanmıştır. Araştırma sonunda yaptığı değerlendirmede hem bireysel hem de çevresel faktörlerin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde belirgin rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özerbaş (2011), yaptığı araştırmada yaratıcı düşünme ortamının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desende yürütülen çalışmada iki gruba aynı sürede aynı konu anlatılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel düz anlatım yöntemiyle ders anlatılırken deney grubunda yaratıcı bir sınıf ortamında yaratıcılıklarını geliştirici etkinliklerle ders işlenmiştir. Araştırma sonunda uygun ortam sağlandığında yaratıcı düşünmenin öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu görülmüştür.

Al-Oweidi (2013), Ürdünlü öğrencilerin akademik başarıları ve okul türleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmiştir. Çalışmaya Ürdün’de 2011 yılında 4’ü devlet okulu, 7’si özel okul olmak üzere toplam 11 okulda öğrenim gören 3-11. sınıf öğrencileri katılmış ve katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan 48 maddelik yaratıcı özellikleri değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Uygulamada özel okulda okuyan,

başarı düzeyi yüksek öğrencilerin yaratıcı özelliklerinin diğer öğrenci grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nami ve diğerleri (2013), akademik başarı ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını rastgele örneklem yoluyla seçilen 242 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek için yaratıcılık anketi uygulanmış ve akademik başarı ortalamaları alınmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hızır (2014), yaptığı çalışmada yaratıcı okuma yoluyla yapılan etkinliklerle bireyin yaratıcı düşünme, yaratıcı ürünler ve çözümler ortaya koyma becerilerinin gelişip gelişmediğini incelemiştir. Yarı deneysel araştırma modelinde yürütülen çalışma 79 kişilik örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form”, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine ise “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bütün sınıf düzeylerinde ön test-son test karşılaştırmaları yapıldığında son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, yaratıcı okuma çalışmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Wojciehowski ve Ernst (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi doğa deneyiminin küçük çocuklarda yaratıcı düşüncenin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. “Yaratıcı ve Hareket Halinde Düşünme Testi” (TCAM) doğa deneyimini yaşayan dört anaokulunda ve doğa deneyimini yaşamayan bir anaokulunda çocukların akıcılık, özgünlük ve hayal gücü puanlarını ölçmek ve yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Doğanın okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme puanlarını önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3 Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili araştırmalar

Yurt dışında eleştirel düşünme alanında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Türkiye’de bu alandaki çalışmalarda son yirmi yılda artış olsa da Türkçe eğitimi alanında oldukça sınırlı araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Aşağıda yurt içinde ve yurt dışında eleştirel düşünme becerisiyle ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir:

Kastrinos (1964), eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik iki biyoloji öğretim yönteminin etkililiğini karşılaştırdığı araştırmasını ileri düzey biyoloji kursuna kayıtlı lise öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada farklı metotlarla öğretimin

yapıldığı iki grup yer almıştır. Birinci grupta ders kitabı kullanılarak eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirilirken ikinci grupta kavram ve ilkeler vurgulanmış, problemlerin analiz edilmesi ve verilerin değerlendirilmesi gibi bilimsel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma sonunda, bilimsel yöntemin uygulandığı grubun eleştirel düşünme testinden aldığı puanların kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Munzur (1999), Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitiminin niteliği üzerinde yaptığı incelemede Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin program, süre, öğrenci sayısı, amaç, yöntem, araç ve gereç, sınav, ölçme ve değerlendirme gibi konularda yetersiz kaldığı; Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının sanatsal ve bilimsel ölçütlere göre yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca edebiyat kitaplarının ön yargılardan arınıklık, değişmez kesin doğrular verme yanılgısından uzaklık, bilişsel kuşkuya yer verme, iyi gözlem yapabilme becerisinin önemini vurgulama, eleştirel tavır kazandıracak nitelikte desenleme gibi ölçütler açısından incelenmiş; birçok konuda eksik olduğu görülmüştür.

Şahinel (2001), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerileri yaklaşımını temel alan Türkçe öğretim programının toplam erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Sınıf içinde oluşan sosyal ortamdan öğretmen ve öğrencilerin nasıl etkilendiğini değerlendirmiştir. Deneysel desende yürütülen çalışmanın deney grubunda araştırma için planlanan ders planı, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veriler “Türkçe erişiyeye testi ve tutum ölçeği, video kamera kayıtları, gözlem notları, görüşme formu, bireysel günlük ve açık uçlu öğrenci anketi”nden elde edilmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme becerileri ile yapılandırılmış Türkçe derslerinin öğrencilerin erişiyeye ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrencileri tümleşik dil becerilerini kullanmaya cesaretlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2005), ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerini ve eleştirel düşüncelerini etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü; eleştirel düşünmenin alt boyutları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve ailenin aylık geliri arasında önemli farklılıkların olup olmadığını incelemiştir. Araştırma verileri “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi” ve “Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği”nden toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca yaş,

anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve aylık gelir arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz (2007), ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisini incelediği araştırmasında deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Hem nicel hem nitel yaklaşımın izlendiği araştırmada iki deney grubu, bir kontrol grubu yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Düzey X”, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi”, “Eleştirel Düşünme Öz-Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin eşit düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunda uygulanan etkinlikler öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Akar (2007), yaptığı araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın yaş, cinsiyet, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” 629 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yetersiz olduğu, eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın yaklaşık %36’sının araştırmanın bağımsız değişkenleri ile açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözlenen varyansın açıklanmasına en fazla katkısı olan değişkenler okul başarısı (%15), sosyoekonomik düzey (%14) ve akademik benlik algısı (%7) olmuştur. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir etki sağlayamamıştır.

Ay ve Akgöl (2008), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme ile yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini

Düzce il merkezinde tüm ortaöğretim kurumlarında farklı sınıflarda öğrenim gören 2000 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi'nin (WGEAGT) YM formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, yaş ilerledikçe öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde artış görüldüğü ve 2. sınıf öğrencilerinin 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşlekeller (2008), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, deneme modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere “Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi”, “Türkçe Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Başarı Testi” ön test-son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe ders uygulamaları yapılırken kontrol grubu geleneksel öğretim yaklaşımıyla derslerine devam etmiştir. Araştırmada üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan programın öğrencilerin başarı testi, eleştirel düşünme beceri ve Türkçe dersi tutum puanlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı ve Şahbaz (2012), yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, akademik başarı, anlama becerilerinde (dinleme-okuma) kendini yeterli hissetme durumu ile anlatma becerilerinde (konuşma -yazma) kendini yeterli hissetme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler 123 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Özdemir (2005) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, akademik başarı, dinleme ve yazma becerisinde kendini yeterli hissetme durumuna göre değişmediği; okuma becerisinde kendini yeterli hissetme durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2014), yaptığı araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini, eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdıklarını, eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili sınıf içi uygulamaları ve öğretim programlarında eleştirel düşünme etkinliklerine ne kadar yer verdiklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Karma yönteme göre

desenlenen bu çalışmada; araştırmanın nicel boyutu için ilişkisel tarama modeli, nitel boyutu için ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubunu 323'ü erkek ve 377'si kadın olmak üzere toplam 700 öğretmen, nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”, “Yapılandırılmış Öğretmen Gözlem Formu” ve “Doküman İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme puanlarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerin eleştirel düşünme kavramını alan yazına uygun olarak tanımladıkları ve derslerinde eleştirel düşünme öğretimine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğmir (2016), yaptığı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim programı hazırlamayı ve programın etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin bir disiplin içerisine entegre edilmeden ayrı bir disiplin olarak öğretilmesi ve bu öğretim tarzına yönelik değerlendirmeler yapılması araştırmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyi, yansıtıcı düşünme becerisi, demokratik tutum düzeyi ve eleştirel düşünme becerisi toplam puanlarının anlamlı olarak yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubunun eleştirel düşünme becerilerinde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2.6.4. Yaratıcı, eleştirel düşünme ve anlama becerilerinin birlikte ele alındığı araştırmalar

Reddin (1968) dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada dinleme öğretiminin öğrencilerin okuma ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Deney grubunda dinleme oyunları oynanmış, sözlü aritmetik etkinlikler uygulanmış ve gruba on sekiz dersten oluşan dinleme eğitimi dersi verilmiştir. Araştırma sonunda yapılan uygulamanın sadece altıncı sınıf öğrencileri için etkili olduğu dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ise her üç sınıf düzeyinde herhangi bir etki görülmemiştir.

Baker ve diğerleri (2001), yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, 1999 yılının üç semestrinde 50 öğrenciye “Torrance

Yaratıcı Düşünme Testi'nin A Formu" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilim Envanteri"ni uygulamıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerin akademik başarılarını, yaratıcı düşünme yeteneklerini, eleştirel düşünme eğilimlerini tanımlamak; eleştirel düşünme eğilimi ile açıklanmış yaratıcı düşünme yeteneğinin varyans miktarını; yaratıcı düşünme ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi tespit etmek olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin TTCT yüzdelerinin akıcılıkta %58, soyutlukta %75, özgünlükte %46, erken kapanışa göre dirençte %64 olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcı düşünme arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Yaratıcı düşünme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin (cinsiyet ve erken kapanmaya karşı direnç $r=.07$, akıcılık $r=-.03$, soyutluk $r=.24$, özgünlük $r=-.11$, ve detaylandırma $r=.15$) düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Uysal (2009), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Deneysel araştırma modelinde yürütülen çalışmada deney grubunda 85, kontrol grubunda 89 öğrenci yer almıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısını, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Balta (2011), yaptığı çalışmada metin öğretiminde kullanılan Waldmann modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sivas ili, merkez ilçesinde bulunan 60 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Metin öğretimi, deney grubunda (N=30) Waldmann modeli etkinlikleriyle ve kontrol grubunda (N=30) geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma 11 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri anlamlı düzeyde gelişirken yaratıcı düşünme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Türkçe öğretmeni ve deney grubunda bulunan öğrencilerle yapılan sözlü ve yazılı görüşmelerde Waldmann modeline ilişkin fikirlerin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Gök ve Erdoğan (2011), sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, mezun olunan lise, akademik başarı, anne-baba eğitim durumu açısından incelemiş; yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme

eğilimleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla 120 öğrencinin yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”nin sözel bölümünü, eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programında t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), kruskal wallis testi, pearson ve sperman brown korelasyon katsayısı yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada yaratıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, akademik başarı değişkenlerinden etkilendiği; mezun olunan lise türü, baba eğitim durumu değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Fahim ve Barjesteh (2012), yaptıkları çalışmada araştırmacılar tarafından tasarlanan ve taksonomiye kullanan eleştirel düşünme eğitim programının İran’daki bir üniversitede dil eğitimi alan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. “Eleştirel düşünme eğitimi öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini etkiliyor mu?”, “Eleştirel düşünme stratejileri eğitiminin etkisi farklı dil yeterlilik düzeyine ve cinsiyete göre değişiyor mu?” sorularına cevap aranmıştır. Veriler altı yıl İngilizce eğitimi almış, ana dili Farsça olan 240 üniversite öğrencisinden “Okuduğunu Anlama Testleri” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma deneysel desende yürütülmüştür. Deney grubuna sekiz oturum eleştirel düşünme eğitimi verilirken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği, farklı dil yeterlilik düzeyinde bulunan öğrenciler üzerinde benzer etkide bulunduğu ve cinsiyete göre eleştirel düşünme eğitiminin etkisinin değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akıllı (2012), yaptığı araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve yaratıcılık düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 265 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tarama modelinde yürütülen araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” ve yaratıcılıklarını ölçmek için “Ne Kadar Yaratıcısınız? (How Creative Are You?)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu ve %91,3’ünün yaratıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri ve baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülürken anne eğitim durumları ile gelir

düzeylelerine göre anlamlı farka rastlanamamıştır. Yaratıcılıkları arasında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülürken baba, anne eğitim durumlarına ve gelir düzeylerine göre anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılıkları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Yaprakdal (2013), öğrenme nesnelere tasarımının öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelediği araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulamıştır. Kontrol grubunda öğretmen merkezli klasik bir yaklaşım izlenirken deney grubunda öğrenme nesne tasarımı merkezli yaklaşım uygulanmıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği”, “Yaratıcı Düşünme Ölçeği” ve “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” kullanılarak toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken son test puanlarında eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcı düşünme ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bilimsel süreç becerileri ölçeği son test puanları arasında istatistiksel farka rastlanamamıştır.

Kakavand (2013), yaptığı araştırmada İranlı EFL öğrencilerinin dinlediğini anlama, eleştirel düşünme düzeylerini ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 120 üniversite öğrencisine “California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi” ve “TOEFL Dinleme Testi”ni uygulamıştır. Araştırma sonunda, eleştirel düşünme ve dinlediğini anlama becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İranlı öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin dinleme yeteneği ile güçlü ilişkisinin olduğu, daha eleştirel düşünenlerin daha iyi dinleme alışkanlığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alizadeh ve diğerleri (2013), yaptıkları araştırmada İran’daki EFL öğrencilerinin eleştirel düşünme yetenekleri ile dinleme becerisi için kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet değişkeninin bunlara etkisini incelemiştir. Gerekli veriler “Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Formu” ve “Dinleme Stratejisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Eleştirel düşünme ve dinleme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson çarpım-moment korelasyonu kullanılmış ve korelasyon katsayısının (r) .53 olduğu görülmüştür. Cinsiyet ile öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneği ve dinlemeyi geliştirmek için seçtikleri stratejiler arasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken eleştirel

düşünme yeteneğinin dinleme stratejilerinin seçiminde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saremi ve Bahdori (2015), yaptıkları çalışmada Bojnord'daki ilköğretim okulu müdürlerinin eleştirel düşünme ile duygusal zekâ ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada rastgele örneklem yöntemiyle atanmış 47 okul müdürü yer almıştır. Eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için “California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST)”, duygusal zekâyı ölçmek için “Shering'in Duygusal Zekâ Anketi” ve yaratıcılık düzeylerini tespit etmek için “Rand Sip Yaratıcılık Anketi” kullanılmıştır. Veriler SPSS yazılımıyla çözümlenmiş, pearson korelasyonu ve t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme ile duygusal zekâ arasında, eleştirel düşünme ile yaratıcılık arasında pozitif yönlü, anlamlı korelasyon olduğu; analiz, değerlendirme, çıkarım, indüktif ve tümden gelimsel akıl yürütmenin her boyutunun artırılmasının yaratıcılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2016), yaptığı araştırmada ilköğretim 6. sınıfta seçmeli ders olarak okutulan “Düşünme Eğitimi” dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini ve iki beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karma araştırma deseninin uygulandığı çalışma iki özel okulda okuyan 52 6. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol gruplu deneysel desen; nitel boyutunda gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü teknikleri uygulanmıştır. Düşünme eğitimi dersini seçmeli ders olarak seçen 28 öğrenci deney grubunu, düşünme eğitimi dersini almayan 24 öğrenci de kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar çözümlenmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme düzeylerinden daha yüksek olduğu, eleştirel ve yaratıcı düşünme arasında doğrudan ilişki olmadığı görülmüştür.

Ülger (2016), yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 2012-2013 öğretim yılında 174 üniversite öğrencisine “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ni uygulamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İlişki düzeyi öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre değişmektedir. Araştırmada

resim iş eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı olduğu, okul öncesi eğitimi ve matematik eğitimi bölümü öğrencilerinin aynı türden ilişki düzeyinin düşük ve anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Setiawan ve diğerleri (2017), yaptıkları araştırmada yüksek düşünme laboratuvarlarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test tasarımına dayalı yarı deneysel desen uygulanmıştır. Çalışmada rastgele örnekleme yönteminden yararlanılarak seçilen deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci yer almıştır. Varyansların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için homojenlik testleri uygulanmış, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Deney grubuna on bir aşamalı (gerçek dünya sorunu, fikirleri belirleme ve değerlendirme, deneysel sorular, materyaller ve donanım, tahmin, soru yöntemi; keşif, ölçme, analiz, sonuç ve sunum), kontrol grubuna dokuz aşamalı (hedefler, temel teori, araçlar ve materyaller, ön ödev, deneme prosedürü, ölçüm, analiz, sonuç ve son rapor) çalışma programı uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, yüksek düşünme laboratuvarlarının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maleki ve Chegini (2018), eleştirel düşünme ve kavram haritalama testi stratejilerinin EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Tesadüfi yöntemle deney grubuna 39 öğrenci (20 öğrenci eleştirel düşünme grubuna, 19 öğrenci kavram haritalama grubuna), kontrol grubuna 19 öğrenci seçilmiştir. Uygulama sürecinde deney grupları farklı dergilerden alınan dört okuma parçası üzerinde çalışmıştır. Deney gruplarındaki katılımcıların eleştirel düşünmesi ve kavramların okuma pasajlarında nasıl bağlandığını gösteren oklara anlamlı şekilde dikkat etmesi teşvik edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda iki deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark gözlenirken kontrol grubu ve haritalama grubu arasında anlamlı farka rastlanamamıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde “araştırmanın modeli”, “çalışma grubu”, “veri toplama araçları”, “verilerin toplanması” ve “verilerin çözümlenmesi” alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmış bu çalışma tarama modelindedir ve betimsel bir alan araştırmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde, etkileme çabası gösterilmez; katılımcıların görüşleri ya da ilgi, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2019: 109). İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2019: 114).

Bu araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı, eleştirel düşünme düzeyleri ve anlama becerileriyle ilgili durum tespiti yapmayı; yaratıcı, eleştirel düşünme düzeyleri ile anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ilindeki farklı ilçelerde yer alan (Meram, Karatay, Selçuklu, Ereğli), 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Çalışma grubu, merkez ilçelerde yer alan okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 85).

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Meram, Karatay, Selçuklu, Ereğli ilçelerinde 163 ortaokul ve 85 imam hatip ortaokulu bulunduğu bilgisi alınmıştır. Belirtilen bütün okullara ulaşma olasılığı olmadığından basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 8 okul belirlenmiştir. Okulların farklı türde olmasına ve farklı sosyoekonomik bölgelerde yer almasına dikkat edilmiştir. Belirlenen okulların yedinci

sınıflarından ikişer şube tesadüfi olarak seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulamaları için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır (Ek,1). Uygulamanın yürütülmesinde gönüllü katılım esas alınmıştır. Öğrencilere veri toplama araçları kısmında açıklanan ölçme araçları uygulanmıştır.

Tablo 3.2.1

Uygulama Yapılan Okulların Listesi

OKUL İSİMLERİ	N	%
Çumralıoğlu İmam Hatip Ortaokulu (Meram)	37	9.73
Mehmet Beğen Ortaokulu (Meram)	56	14.73
Kaşgarlı Mahmut Ortaokulu (Selçuklu)	45	11.84
Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu (Selçuklu)	45	11.84
Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulu (Selçuklu)	50	13.15
Mehmet Bayır İmam Hatip Ortaokulu (Karatay)	45	11.84
Alaeddin Keykubat Ortaokulu (Karatay)	40	10.52
Dumlupınar Ortaokulu (Ereğli)	62	16.31

Tablo 3.2.2 incelendiğinde çalışmanın dört farklı ilçede (Karatay, Ereğli, Meram, Selçuklu) 8 farklı okulda gerçekleştirildiği görülmektedir.

3.3 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetleri, Anne-baba Eğitim Durumları, Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyetleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, aile aylık ortalama gelir düzeyleri, günlük kitap okuma saatleri, haftalık okudukları kitap sayfası Tablo 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.5.1, 3.3.5.2’de sunulmuştur. Bu verilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.3.1.Cinsiyet

Tablo 3.3.1

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

CİNSİYET	N	%
Kadın	199	52.36
Erkek	181	47.63
TOPLAM	380	100.0

Tablo 3.3.1 incelendiğinde öğrencilerin %52.36'sının kadın, %47.63'ünün erkek olduğu görülmektedir.

3.3.2 Anne eğitim durumu

Tablo 3.3.2

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

ANNE EĞİTİM DURUMU	N	%
Herhangi bir okul mezun değil	23	6.05
İlkokul mezunu	99	26.05
Ortaokul mezunu	79	20.78
Lise mezunu	84	22.10
Üniversite mezunu	79	20.03
Lisansüstü mezunu	16	4.21
TOPLAM	380	100.0

Tablo 3.3.2 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin %6.05'inin herhangi bir okul mezunu olmadığı, %26.05'inin ilkokul, %20.78'inin ortaokul, %22.10'unun lise, %20.3'ünün üniversite, %4.21'inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

3.3.3 Baba eğitim durumu

Tablo 3.3.3

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

BABA EĞİTİM DURUMU	N	%
Herhangi bir okul mezunu değil	26	6.84
İlkokul mezunu	67	17.63
Ortaokul mezunu	56	14.73
Lise mezunu	88	23.15
Üniversite mezunu	118	31.05
Lisansüstü mezunu	25	6.57
TOPLAM	380	100

Tablo 3.3.3 incelendiğinde öğrencilerin babalarının %6.84'ünün herhangi bir okul mezunu olmadığı, %17.63'ünün ilkokul, %14.73'ünün ortaokul, %23.15'ünün lise, %31.05'inin üniversite ve %6.57'sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

3.3.4 Ailelerin aylık ortalama geliri

Tablo 3.3.4

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

AİLE GELİRİ	N	%
1500-2500 TL	61	16.05
2501-3500 TL	81	21.31
3501-5000 TL	83	21.84
5000 TL-yukarısı	155	40.78
TOPLAM	380	100

Tablo 3.3.4 incelendiğinde öğrencilerin %16.05'inin aylık ortalama geliri 1500-2500 TL, %21.31'inin aylık ortalama geliri 2501-3500 TL, %21.84'ünün aylık ortalama geliri 3500-5000 TL, %40.78'inin aylık ortalama geliri 5000 TL ve üstü olduğu görülmektedir.

3.3.5 Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları

Tablo 3.3.5.1

Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Saati Durum Değişkenine Göre Dağılımı

KİTAP OKUMA SAATİ	N	%
Hiç okumuyorum.	20	5.26
Yarım saatten daha az okuyorum.	23	6.05
Yarım saat okuyorum.	153	40.26
Bir saat okuyorum.	110	28.94
Bir saatten daha fazla okuyorum.	74	19.47
TOPLAM	380	100

Tablo 3.3.5.1 incelendiğinde öğrencilerin %5.26'sının hiç kitap okumadığı, %6.05'inin yarım saatten daha az, %40.26'sının yarım saat, %28.94'ünün bir saat ve %19.47'sinin bir saatten daha fazla kitap okuduğu görülmektedir.

Tablo 3.3.5.2

Öğrencilerin Haftalık Okudukları Kitap Sayfası Değişkenine Göre Dağılımları

OKUNAN SAYFA SAYISI	N	%
Hiç okumuyorum.	20	5.26
40 sayfadan daha az okuyorum.	39	10.26
40-100 sayfa arası okuyorum.	130	34.21
100 sayfadan daha fazla okuyorum.	193	50.78
TOPLAM	380	100

Tablo 3.3.5.2 incelendiğinde öğrencilerin %5.26'sının hiç kitap okumadığı, %10.26'sının 40 sayfadan daha az, %34.21'inin 40-100 sayfa arası ve %50.78'inin 100 sayfadan daha fazla kitap okuduğu görülmektedir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim döneminde ekim-mart aylarında toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan okullarda 6 ders saati olmak üzere araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulanmıştır. Okullarda hangi ders saatinde uygulama yapılacağı idarenin isteği doğrultusunda belirlenmiştir. Uygulamalarda “Dinlediğini

Anlama Başarı Testi”, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bütün uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma sürecinde yazılı haftası olduğunda veri toplama süreci aksamış ve bu durum sonraki hafta yapılan uygulamalarla telafi edilmiştir. Araştırma süresince 8 okulun 21 farklı yedinci sınıf şubesinde toplamda 126 ders saati kullanılmıştır.

3.4.1. Veri toplama araçları

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Formu”, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama başarı testi

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek için hazırlanan araçlara “Okuduğunu Anlama Testi”, “Başarı Testi”, “Okuduğunu Anlama Ölçeği” gibi isimlerin verildiği görülmektedir. Bu çalışmada anlama becerisini ölçmek için hazırlanan araca “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” denilmiştir.

Okuduğunu anlama başarı testinde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) farklı metin türlerinden yararlanılarak çoktan seçmeli, açık uçlu, boşluk doldurmalı, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli soru maddeleri hazırlanmıştır. Çalışmanın ilk adımında okuduğunu anlama testinde kullanılacak metinlerin seçimi yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Talim ve Terbiye Kurulunun onayından geçmesi ve öğrenci düzeyine uygun olmasıyla çalışmada kullanılacak metinler ders kitaplarından seçilmiştir. Bunun için öncelikle hem geçmiş yıllarda hem de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul 7. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları belirlenmiş ve ders kitaplarında yer alan metinler araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde birkaç kez okunarak incelenmiştir. Söz konusu kitaplardan okuduğunu anlama başarı testi için beş bilgilendirici, beş öyküleyici, beş şiir metni seçilmiştir. Metin seçimi yapılırken 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında 7. sınıf ders kitaplarında yer alması uygun görülen bilgilendirici (anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe ve broşür, e posta, günlük, haber metni, kılavuzlar, gezi yazısı, makale/fıkra/söyleşi/deneme, özlü sözler, sosyal medya mesajları), hikâye edici (çizgi

roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro) ve şiir (mani/ninni, şarkı/türkü, şiir, tekerleme, sayısmaca, bilmece) türleri listelenmiştir (TDÖP, 2018: 18).

Başarı testinde söyleşi, hikâye, masal, deneme gibi farklı metin türlerinin yer almasına özen gösterilmiştir. Seçilen metinler bir çocuk edebiyatı uzmanına, iki alan uzmanına ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Metinleri çalışmanın amacına ve öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sürecinde uzmanlar metinlerin uygunluk derecesine göre 5'ten 1'e doğru puanlama yapmıştır.

Uygulamada kullanılması düşünülen metinlerin uzman görüşünden aldıkları puanlar Tablo 3.4.1.1'de sunulmuştur:

3.4.1.1

Uygulamada Kullanılması Düşünülen Okuma Metinlerinin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

METİN ADI	YAZAR	TÜR	PUAN
Son Kuşlar	Sait Faik	Öyküleyici Metin	17
Çok Geç Diye Bir Zaman	Mustafa Yurttaş	Öyküleyici Metin	15
Üç Soru	Lev N. Tolstoy	Öyküleyici Metin	14
Ana İşsiz Kalınca	Gülten Dayıoğlu	Öyküleyici Metin	13
Moena Türk Köyü	Ayşegül Seloğlu	Öyküleyici Metin	5
Kazlardan Öğrenecek Çok Şey Var	Hasan Yılmaz	Bilgilendirici Metin	17
Bakmak ve Görmek	Şevket Rado	Bilgilendirici Metin	16
İki Tekerlekli Özgürlük	Gökçe Çiçek	Bilgilendirici Metin	12
Karagöz Nedir?	Ünver Oral	Bilgilendirici Metin	10
Okumanın İşlevi	Emin Özdemir	Bilgilendirici Metin	4
Bu Sabah Hava Berrak	Cahit Sıtkı Tarancı	Şiir	15
Bu Vatan Kimin?	Orhan Şaik Gökyay	Şiir	14
Çoban Çeşmesi	Faruk Nafiz Çamlıbel	Şiir	13
Mustafa Kemal'in Kağnısı	Fazıl Hüsnü Dağlarca	Şiir	11

Tablo 3.4.1.1’de görüldüğü gibi “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uzmanlardan en yüksek puanı alan “Kazlardan Öğrenecek Çok Şey Var”, “Bakmak ve Görmek” “Son Kuşlar”, “Çok Geç Diye Bir Zaman”; “Bu Vatan Kimin?”, “Bu Sabah Hava Berrak” adlı metinlerden hareketle oluşturulmuştur. Testin geliştirilme sürecinde bundan sonra Turgut ve Baykul (2014: 215-216) tarafından belirlenen aşğıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Testin kullanım amacı: Bu test, 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir.

2. Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: Okuduğu metni anlama başarısını ölçmek için Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) okuduğunu anlama kazanımları ölçülecek özellik olarak belirlenmiştir. Bazı kazanımlar çoktan seçmeli sorularla ölçülemediği için bunlara yer verilmemiştir. Daha sonra bu metinler için boşluk doldurmalı, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı sorular hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testinin kapsam geçerliliğini belirlemek için belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek,3).

Uygulamaya kazanımların tamamı alınamamıştır. Uygulamada yer alacak kazanımlar seçilirken betimsel araştırmalarda uygulama imkânı olmayan kazanımlara yer verilmemiştir.

3. Maddelerin yazılması: Her kazanıma yönelik en az iki soru olmak üzere toplam 60 madde hazırlanmıştır.

4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun hazırlanması: Maddeler yazıldıktan sonra Türkçe eğitimi alanında 3, eğitim programları ve öğretimi alanında 1, ölçme ve değerlendirme alanında 1 olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Başarı testinde yer alan soruların uygunluğu, kapsam ve görünüş geçerliliğiyle ilgili görüş ve öneri almak için uzman görüş formu hazırlanmıştır (Ek,7). Uzman görüşleri doğrultusunda dört madde testten çıkarılmış, yedi madde yeniden düzenlenmiştir.

5. Deneme uygulamasının yapılması: Başarı testinin deneme uygulaması Konya merkezde yer alan dört farklı okulda alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrenciler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir.

6. Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi: Başarı testinde her bir doğru cevap “1” puan, yanlış cevap veya boş bırakılan soru “0” şeklinde puanlanmıştır. Puanlama işlemi sonrasında maddeler Test Analysis Programı (TAP) kullanılarak analiz edilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin yapılan madde analizi sonucunda on dört maddenin ayırt edicilik indeksinin 0.30’un altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle on dört madde testten çıkarılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin madde ve test istatistikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

3.4.1.2

Okuduğunu Anlama Başarı Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

	Doğru Sayısı	pj	rj		Doğru Sayısı	pj	rj
Madde1	71	0.48	0.13	Madde29	76	0.52	0.55
Madde2	77	0.52	0.43	Madde30	63	0.43	0.34
Madde3	100	0.68	0.46	Madde31	98	0.67	0.50
Madde4	103	0.70	0.41	Madde32	94	0.64	0.43
Madde5	125	0.80	0.43	Madde33	84	0.57	0.53
Madde6	101	0.69	0.60	Madde34	38	0.26	0.02
Madde7	57	0.39	0.32	Madde35	81	0.55	0.41
Madde8	27	0.18	0.02	Madde36	63	0.43	0.37

Madde9	92	0.63	0.38	Madde37	86	0.59	0.79
Madde10	65	0.44	0.11	Madde38	57	0.39	0.79
Madde11	70	0.48	0.39	Madde39	50	0.34	0.25
Madde12	74	0.50	0.36	Madde40	69	0.47	0.46
Madde13	84	0.57	0.39	Madde41	105	0.71	0.69
Madde14	83	0.56	0.50	Madde42	86	0.59	0.62
Madde15	37	0.25	0.14	Madde43	43	0.39	0.60
Madde16	110	0.75	0.55	Madde44	84	0.57	0.60
Madde17	102	0.69	0.17	Madde45	65	0.44	0.55
Madde18	68	0.46	0.08	Madde46	49	0.33	0.32
Madde19	96	0.65	0.48	Madde47	70	0.48	0.62
Madde20	112	0.76	0.33	Madde48	37	0.25	-0.15
Madde21	29	0.20	0.04	Madde49	64	0.44	-0.08
Madde22	92	0.63	0.50	Madde50	62	0.42	0.04
Madde23	65	0.44	0.44	Madde51	78	0.53	0.44
Madde24	89	0.61	0.55	Madde52	40	0.27	0.18
Madde25	114	0.78	0.55	Madde53	77	0.52	0.51
Madde26	66	0.45	0.58	Madde54	82	0.56	0.48
Madde27	34	0.23	-0.08	Madde55	93	0.63	0.67

Madde28	50	0.34	0.34	Madde 56	73	0.50	0.55
----------------	----	------	------	-----------------	----	------	------

Öğrenci Sayısı:150, Standart Sapma: 8.44, Çarpıklık: -0.350, Basıklık: -1.070, Madde Güçlük İndeksi: 0.670, Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0.550.

1,8,10,15,17,18,21,27,34,39,48,49,50,52 madde ayırt edicilik indeksleri .30'un altında olduğu için bu on dört soru testten çıkartılıp analiz tekrar yapılmıştır. Başarı testinin aritmetik ortalaması 23.53, standart sapması 8.44, ortancası 25.00 ve KR20 katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2012: 171) göre testin güvenilirliği için güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üstü bir değere sahip olması gerekir. Buna göre okuduğunu anlama başarı testinin güvenilirliği sağladığı söylenebilir. Okuduğunu anlama başarı testinin madde güçlük indeksinin 0.547 ve madde ayırt edicilik indeksinin 0.475 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü yani geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Ortanca ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olması (23.53; 25.00) testin normal dağıldığını göstermektedir.

Dinlediğini anlama başarı testi

Çalışmanın ilk adımında dinlediğini anlama başarı testinde kullanılacak metinlerin seçimi yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Talim ve Terbiye Kurulunun onayından geçmesi, öğrenci düzeyine uygun olması nedeniyle çalışmada kullanılacak metinler ders kitaplarından seçilmiştir. Hem geçmiş yıllarda hem de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul 7. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları belirlenmiş ve ders kitaplarında yer alan dinlediğini anlama metinleri araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde birkaç kez incelenmiştir. Söz konusu kitaplardan dinlediğini anlama testi için "Kuğular (Ziya Gökalp)" ve "Miras Keçe (Kenan Hulisi Koray)" olmak üzere iki öyküleyici metin, "Kardeşim (Aşık Veysel Şatıroğlu)" ve "Hastane (Aşık Veysel Şatıroğlu)" olmak üzere iki şiir, "Cahit Arf (Samim Işık)" ve "Anadolu Üstüne (Mehmet Önder)" olmak üzere iki bilgilendirici metin seçilmiştir. Seçilen metinler bir çocuk edebiyatı uzmanına, iki alan uzmanına ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuş, metinleri çalışmanın amacına ve öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sürecinde uzmanlar metinlerin uygunluk derecesine göre 5'ten 1'e doğru puanlama yapmıştır:

Uygulamada kullanılması düşünölen dinleme metnlerinin uzman göröşünden aldıkları puanlar Tablo 3.4.1.3’te sunulmuştur:

Tablo 3.4.1.3

Uygulamada Kullanılması Döşönlölen Dinleme Metnlerinin Uzman Göröşünden Aldıkları Puanlar

METİN ADI	YAZAR	TÜR	PUAN
Miras Keçe	Kenan Hulusi Koray	Öyküleyici Metin	15
Kuğular	Ziya Gökalp	Öyküleyici Metin	12
Cahit Arf	Samim Işık	Bilgilendirici Metin	17
Anadolu Üstüne	Mehmet Önder	Bilgilendirici Metin	13
Hastane	Aşık Veysel Şatıroğlu	Şiir	14
Kardeşim	Aşık Veysel Şatıroğlu	Şiir	12

Tablo 3.4.1.3’te göröldüğü gibi “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” uzmanlardan en yüksek puanı alan “Cahit Arf”, “Miras Keçe” ve “Hastane” adlı metinlerden hareketle oluşturulmuştur. Testin geliştirilme sürecinde bundan sonra Turgut ve Baykul (2014: 215-216) tarafından belirlenen aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1.Testin kullanım amacı: Bu test, 7. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerini ölçmede kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir.

2.Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) dinleme alanında yer verilen 21 kazanım ölçülecek özellik olarak belirlenmiştir. Çalışmada betimsel araştırmalarda uygulama imkânı olmayan kazanımlara yer verilmemiştir.

3.Maddelerin yazılması: Her kazanıma yönelik en az iki soru olmak üzere toplam 30 madde hazırlanmıştır.

4.Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun hazırlanması: Maddeler yazıldıktan sonra Türkçe eğitimi alanında 3, eğitim programları ve öğretimi alanında 1, ölçme ve değerlendirme alanında 1 olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Başarı testinde yer alan soruların uygunluğu, kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğiyle ilgili görüş ve öneri almak için uzman görüş formu hazırlanmıştır (Ek,7).

Uzman görüşleri doğrultusunda üç madde testten çıkarılmış, beş madde yeniden düzenlenmiştir.

5.Deneme uygulamasının yapılması: Başarı testinin deneme uygulaması Konya merkezde yer alan dört farklı okulda alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan 81 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamaya katılan öğrenciler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir.

6.Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi: Başarı testinde her bir doğru cevap “1” puan, yanlış cevap veya boş bırakılan soru “0” şeklinde puanlanmıştır. Puanlama işlemi sonrasında maddeler Test Analysis Programı (TAP) kullanılarak analiz edilmiştir. Dinlediğini anlama başarı testine ilişkin yapılan madde analizi sonucunda üç maddenin ayırt edicilik indeksinin 0.30’un altında kaldığı görülmüştür. Dinlediğini anlama başarı testine ilişkin madde ve test istatistikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.4.1.4

Dinlediğini Anlama Başarı Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

	Doğru Sayısı	pj	rj		Doğru Sayısı	pj	rj
Madde1	51	0.64	0.48	Madde14	56	0.70	0.68
Madde2	53	0.66	0.40	Madde15	38	0.47	0.32
Madde3	57	0.71	0.55	Madde16	45	0.56	0.23
Madde4	37	0.46	0.45	Madde17	9	0.11	0.11
Madde5	46	0.57	0.66	Madde18	54	0.68	0.64
Madde6	43	0.54	0.74	Madde19	36	0.45	0.37
Madde7	35	0.44	0.50	Madde20	54	0.68	0.42
Madde8	60	0.75	0.43	Madde21	31	0.39	0.46
Madde9	37	0.46	0.46	Madde22	59	0.74	0.46

Madde10	55	0.69	0.60	Madde23	45	0.56	0.43
Madde11	55	0.69	0.60	Madde24	51	0.64	0.61
Madde12	33	0.41	0.59	Madde25	41	0.51	0.75
Madde13	56	0.70	0.69	Madde26	35	0.44	0.33
				Madde27	8	0.10	0.03

Öğrenci Sayısı:81, Standart Sapma: 5.321, Çarpıklık: -0.308, Basıklık: -1.079, Madde Güçlük İndeksi: 0.546, Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0.480.

Tablo 3.4.1.4 incelendiğinde maddelerin güçlük indeksinin 0.41 ile 0.75 arasında değiştiği, ayırt edicilik indeksinin 0.31 ve üzerinde olduğu, testin ortalama madde güçlük indeksinin 0.582 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0.517 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğünü yani geçerli olduğunu göstermektedir.

8. Nihai testin oluşturulması: Madde analizi yapıldıktan sonra alt testlere son şekilleri verilmiştir. Buna göre dinlediğini anlama başarı testi 24 sorudan (Ek,6) oluşmaktadır.

9. Testin Güvenilirliği: 16., 17. ve 27. soruların madde güçlük indeksleri .30'un altında olduğu için bu üç soru testten çıkartılıp analiz tekrar yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan başarı testin aritmetik ortalaması 14.53, standart sapması 5.27, ortancası 16.00, modu 24.00 ve KR20 katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2012: 171) göre testin güvenilirliği için güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üstü bir değere sahip olması gerekir. Ortanca ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olması (14.53, 16.00) testin normal dağıldığını göstermektedir.

Torrance yaratıcı düşünme testi

Bu araştırmada "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel-A Formu" kullanılmıştır. Testin tümünün uygulama süresi yaklaşık olarak 75-80 dakika olup kişi başına testin puanlanması da yaklaşık olarak aynı süreyi kapsamaktadır. Testin yaratıcılık gibi soyut bir kavramı ölçmesi, açık uçlu sorulardan oluşması ve hayal gücünün kullanımını gerektirmesi puanlamada bazı zorlukların yaşanmasına neden olmaktadır. Testin değerlendirilebilmesi için puanlama kitapçığından ya da uzman kişilerden yardım alınması gerekmektedir. Torrance (1974) tarafından bir gruba alışlageldik puanlama

eğitimi verilerek, diğer bir gruba da sadece el kitabı okutularak dđrt beş tane test puanlatılmış ve uzmanlarla bu testlerin puanları tartışılmıştır. Ardından eğitim alan ve sadece puanlama kitabını okuyan puanlayıcılar 25-40 adet testi puanlamışlar ve bu puanlamaların korelasyonlarına bakılmıştır. Genel olarak gđvenirlik katsayılarının ortalamaları arasında neredeyse hiç fark bulunmamış ve anlamlılık (.10) seviyesinin altına inmemiştir (Aslan, 2001: 24). Testin puanlanması için puanlama eğitimi almak ya da puanlama kitapığına sahip olmak gerekmektedir. Araştırmacı, bu araştırmada TYDT'yi analiz edebilmek için Prof. Dr. Esra Aslan'dan eğitim almıştır (Ek,8). Uygulama sonrasında puanlamaya başlanmadan önce dđrt tane yaratıcı dđřunme testi hem araştırmacı hem de Torrance Yaratıcı Dđřunme Testi Puanlama eğitimi almış Atilla Dilekçi tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda tutarlılığın %95 olduğu gđrđlmüřtur.

1966 yılında geliştirilen test bataryası "sözel" ve "şekilsel" kısımdan oluşmaktadır. Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısımda ise üç alt test olmak üzere test toplam 10 alt testten oluşmaktadır. Sözel kısımda bulunan alt testler sırasıyla: soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farz edin ki adlı faaliyetlerden oluşmaktadır. şekilsel kısımda ise sırasıyla; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler adlı alt testler bulunmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler sreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. (Aslan, 2001: 23-24). Testte yapılacak etkinlikler kısaca şöyle tanıtılabilir:

Birinci Etkinlik, Soru Sorma: Test kitapığının ilk sayfasında resim verilmiştir. İlk üç etkinlik, bu resme yönelik hazırlanmıştır. Birinci etkinlikte, öğrenciden verilmiş olan bu resimle ilgili sorular sorması istenir. Burada önemli olan resme bakarak cevaplanacak soruların sorulmamasıdır. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında puanlandırılır.

kinci Etkinlik, Nedenleri Tahmin Etme: Bu etkinlikte, öğrenciden, ilk sayfada verilmiş olan resimle ilgili nedenler üretmesi istenmektedir. Burada ğrenci, resimden hemen önce olmuş olabilecek ya da bu olayların olmasına neden olan çok önceki olayları kullanmalıdır. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında puanlandırılır.

nc Etkinlik, Sonuçları Tahmin Etme: Bu etkinlikte, verilen resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek mümkün olduğu kadar çok sayıda sonuç sıralaması

istenmektedir. Bahsedilen bu sonuçlar, resimdeki durumdan hemen sonra olmuş ya da gelecekte çok uzun zaman sonra olabilecek olayları içerebilir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

Dördüncü Etkinlik, Ürün Geliştirme: Bu etkinlikte resim değişir. Test kitapçığında verilen açıklamalara göre; birçok mağazadan ucuz fiyata bulunabilen 15 cm boyunda, 200 gram ağırlığında bir fil resmi gösterilmektedir. Bu etkinlikte, öğrencilerin böyle bir oyuncak fil üzerinde kaç mâl olacağını düşünmeden, çocukların daha fazla hoşlanmalarını sağlayacak değişiklikler yapmaları istenir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

Beşinci Etkinlik, Alışılmamış Kullanımlar: Alışılmamış kullanımlar başlıklı bölümde, önemsiz görülüp atılan karton kutuların kullanımı üzerine öğrencilerin fikir yürütmeleri istenmektedir. Test yönergesi öğrencilerin hayal güçlerinin sınırlandırmamak için, karton kutularla ilgili çok ilginç, farklı ve alışılmadık kullanım alanlarının üretilmesini de önerir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır.

Altıncı Etkinlik, Alışılmamış Sorular: Bu bölümde, bir önceki etkinlikte bahsedilen karton kutularla ilgili çok sayıda soru sorulması istenir. Önemli olan, bu soruların başkasının ilgisini çekecek ve/veya farklı cevaplar gerektirecek türde olmasıdır. Öğrencilerin, herkesin düşündüğünden farklı sorular sorması özellikle vurgulanır. Verilen cevaplar akıcılık ve orijinallik boyutlarında hesaplanır; esneklik hesaplanmaz.

Yedinci Etkinlik, Sadece Düşünün ve Varsayın: Yedinci etkinlikte, gerçekleşmesi imkânsız bir durum resmedilmiştir. Resim, bulutların iplerle yeryüzüne bağlanmış olduğunu gösterir. Öğrencilerden, bulutların yeryüzüne iplerle bağlandığı bir durumun gerçekleşmesi hâlinde, nelerin olabileceği konusunda tahminlerde bulunmaları istenir. Verilen cevaplar, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında puanlandırılır.

TYDT'ne ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi yaratıcılıkla ilgili araştırmalarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında sıklıkla kullanılmaktadır. Weisberg ve Springer (1961) 32 üstün yetenekli 4. sınıf öğrencisi ve ailesinin kişilik özelliklerini belirlediği, Torrance (1963) yaratıcı çocukların sosyal davranışlarını incelediği, Yamamoto (1963) orijinal düşünme açısından yaratıcı olanla olmayanı karşılaştırdığı, Bentley (1966) lisansüstü öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini incelediği araştırmalarda testin yapı, ölçüt ve

mevcut durum geçerliliklerini analiz etmiştir. Ayrıca Torrance ve diğerleri (1970) 114 öğrenci üzerinde yaratıcı öğretmen davranışlarının etkisini incelediği çalışmasında geçerliliği. 57, Cropley (1971) 111 7. sınıf öğrencisinin yaratıcı düşünme becerilerini beş yıl arayla ölçtüğü çalışmasında geçerliliği. 51, Torrance (1971) öğrencilerin 12 hafta boyunca yaratıcı düşünme becerilerindeki değişimi incelediği çalışmasında geçerliliği. 51 olarak hesaplamıştır (Akt. Torrance, 1972).

Testin Türkçe versiyonunu oluşturmak için dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Aslan (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Testin Türkçe versiyonunu elde etmek amacıyla anaokulundan üniversite ve yetişkin yaş grubuna kadar toplam 922 kişiden oluşan çalışma gruplarından veri toplanmıştır. Güvenirlik için iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Sözel yaratıcılık için okul öncesi yaş gurubu hariç diğer yaş gruplarının puanlarıyla spearman brown, guttmann ve cronbach alfa teknikleri uygulanarak elde edilen iç tutarlılık analizlerinde $r=0.38$ ile $r=0.89$ arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Sonuç olarak, testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür (Aslan, 2001: 28).

Testin iç geçerliliğini belirleyebilmek için tüm yaş gruplarında madde toplam (item-total), madde hariç (item-remainder) ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. İlkokul (n=144), lise (n=116) ve üniversite (n=248) yaş gruplarına ait sözel yaratıcılık testinin yedi alt testi için analizler gerçekleştirilmiştir. Her yaş grubu için sıralanmış puanlardan elde edilen üst % 25'lik puan grubu ile alt %25'lik puan grupları arasında ilişkisiz grup t testi yapılmıştır. Akıcılık, esneklik ve orijinallik puan türleri için tüm alt testler bazında $p<.01$ seviyesinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Dış geçerlilikte TYDT'nin Wecshler Yetişkinler Zekâ Testi, Wonderlic Personel Testi, Sıfat listesi kullanılarak elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuç olarak uygulanan testlerle TYDT arasında ilişki bulunmuştur (Aslan, 2001: 26). TYDT gerçekleştirilen tüm bu çalışmalardan sonra geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

Cornell eleştirel düşünme testi düzey X (CEDTDX)

Cornell Eleştirel Düşünme Testleri Düzey X ve Düzey Z olmak üzere iki ayrı ölçme aracından oluşmaktadır. Düzey X, 4.-14. Sınıflara; Düzey Z yetenekli orta öğretim öğrencilerine, lisans ve üzeri gruplara uygun bir ölçme aracıdır.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişki inceleneceği için Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X

kullanılmıştır. CEDTDX, Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilen ölçme aracı tüm dünyada çoktan seçmeli olması, hikâye tarzında hazırlanmış olması ve hesaplanmasının kolay olmasının da etkisiyle, ilköğretim düzeyinde eleştirel düşünme becerilerini ölçmede yaygın kullanılan testtir (Akar, 2007). Test dört boyuttan oluşmaktadır:

1. Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma: Testteki 1-25 aralığındaki 25 soru bu boyuta aittir. Öğrencilerden kendilerine verilen bilgilerden hareketle doğru genelleme yapabilmesi beklenmektedir.

2. Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma: Testteki 26-50 aralığındaki 25 soru bu boyuta aittir. Öğrencilerden bir genellemeden hareket ederek doğru sonuca ulaşmaları beklenmektedir.

3. Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama: Testteki 51-65 aralığındaki 15 soru bu boyuta aittir. Öğrencilerden doğru gözlemler yapmaları ve kendilerine sunulan bilgilerden hangilerinin güvenilir olduğuna karar vermeleri beklenmektedir.

4. İfadelerdeki varsayımları tanımlama (belirleme): Testteki 66-76 aralığındaki 11 soru bu boyuta aittir. Bu bölümde öğrencilerden ifadelerde geçen kalıp yargıları ve peşin kabullenmeleri belirlemeleri beklenmektedir.

Testin boyut-tüm test korelasyon değerleri tümevarım boyutu için 0.71, iddiaların güvenilirliğini yargılama boyutu için 0.69, tümdengelim boyutu için 0.84 ve varsayımların farkına varma boyutu için 0.55 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği 4–8. sınıf düzeyinde yapılan 6 çalışmada 0.36 ile 0.64 arasında bulunmuştur (Ennis ve diğerleri, 2005; Akt. Akar, 2007: 54).

Testin uygulanması esnasında yedinci sınıflar için ilk iki bölüme yirmi beş, son iki bölüme on beş dakika zaman ayrılması uygun görülmüştür. Test toplamda 80 dakikada uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan testler, testin Türkiye’de yasal sahibi olan Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Kurumundan temin edilmiştir (Ek,10). Testin puanlama tabloları aynı kurumdan excel ile teslim alınmıştır. Analizler araştırmacı tarafından yapılmıştır

Kişisel bilgi formu

Öğrencilere ait kişisel özellikleri belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır (Ek,2). Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi,

baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu, kitap okuma sıklığına ilişkin bilgilerine yer verilmiştir.

3.5 Araştırmada Toplanan Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 380 öğrenciye veri toplama araçları uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25 (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Çalışmada öncelikle kategorik ve sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) verilmiştir. Araştırmada varyans analizi, kruskal wallis testi, bağımsız örneklem t-testi, mann whitney-u testi ve regresyon analizi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri analiz yöntemleri aşağıda açıklanmıştır:

Okuduğunu, dinlediğini anlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme başarı puanlarının demografik değişkenlere göre .05 düzeyinde anlamlı değişim gösterip göstermediği ANOVA ve bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Veri setinin normal dağılım göstermesi ve homojen olması parametrik testlerin önemli varsayımlarındandır (Büyüköztürk, 2012). Analiz öncesi okuduğunu, dinlediğini anlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme başarı puanlarının bağımsız değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. İdeal bir normal dağılımda aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması; histogramın simetrik bir çan eğrisine benzemesi gerekir (Can, 2017: 62). Yapılan incelemede ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın, histogramın simetrik olduğu, bağımsız değişkenlere ait puanların çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür. George ve Mallery'e (2014) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir.

Bağımsız değişkenlere ait puanların homojenliği Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Levene Testi'nden elde edilen p değerinin .05'ten küçük olduğu durumlarda (cinsiyet değişkeninin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi) "mann whitney-u testi" ve (anne eğitim durumu ve günlük kitap okuma saati değişkeninin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi) "kruskal wallis testi" yapılmıştır. Levene Testi'nden elde edilen p değerinin .05'ten büyük olduğu durumlarda parametrik testler kullanılmıştır.

Bağımsız örneklemeler t testlerinde dağılımın homojen olduğunu varsayan (equal variances assumed) t değeri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinde, grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlar için hesaplanan F değeri kullanılmıştır (Field, 2009: 379). ANOVA testinde gruplar arasındaki anlamlı farkı tespit etmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Sürekli iki değişken arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Alan yazında korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak bir fikir birliği olmamakla beraber; korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta ve 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada dinlediğini anlama, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcısı etkisini belirlemek için çoklu doğrusal analiz uygulanmıştır. Regresyon işleminin doğru sonuçlar verebilmesi için yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki bulunmamalıdır. İlişkiyi kontrol etmenin en kestirme yolu değişkenler arasındaki korelasyonu incelemektir (Can, 2017: 280). Bu amaçla bağımsız değişkenler arası pearson korelasyon katsayıları incelenmiş, katsayılarının .26 ile .70 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Büyüköztürk'e (2012) göre .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğine, .90 ve üzerindeki korelasyon ise ciddi bir çoklu bağlantı olduğuna işaret etmektedir. Çoklu bağlantının incelenmesinde farklı bir yöntem olarak, regresyon analizleri sırasında elde edilebilen tolerans değeri ve VIF değerlerinden de yararlanılabilir. Tolerans değerinin .20'den küçük; VIF değerinin ise 10'a eşit ya da yüksek olması çoklu bağlantı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde yordayıcı etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizinde tolerans değeri en küçük .69, VIF değeri ise en yüksek 1.49 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda değişkenler arası çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü değerleri de incelenmiştir. İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's d formülü kullanılmıştır (Cohen, 1988).

$$Cohen's\ d\ (\Delta) = \frac{A\ Grubu\ Ortalaması - B\ Grubu\ Ortakası}{Harmanlanmış\ (pooled)\ standart\ sapma}$$

$$Harmanlanmış\ (pooled)\ standart\ sapma = \sqrt{\frac{SS_{Grup\ A}^2 + SS_{Grup\ B}^2}{2}}$$

formülü kullanılmıştır (Cohen, 1988). Hesaplamalar sonucunda elde edilen Cohen's d değeri 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0,5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük ise etki büyüklüğü kuvvetli olarak yorumlanmıştır (Green ve Salking, 2005)

İkiden fazla grup arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu durumda etki büyüklüğünün hesaplanmasında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu görmek amacıyla da eta-kare (etki büyüklüğü)

$$Eta - Kare\ (\eta^2) = \frac{SS_{Grup\ Arası}}{SS_{Toplam}}$$

kullanılmıştır. Eta-kare (η^2) değeri, .01 için "küçük", .06 için "orta" ve .14 için "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012: 44).

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

4.1 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacında ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 380 öğrenciye okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır.

Tablo 4.1.1’de öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1.1

Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular (Ortalama, Standart Sapma Değeri, Minimum Değer, Maksimum Değer)

Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ort.	S.S	Min. Puan	Mak. Puan
OABT	61.23	10.77	16	100

Tablo 4.1.1 incelendiğinde okuduğunu anlama beceri ortalamasının 61.23, standart sapma değerinin 10.77 olduğu, okuduğunu anlama testinden en düşük (min.) 16, en yüksek (mak.) 100 puan alındığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacında ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 380 öğrenciye dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Tablo 4.1.2’de öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1.2

Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin Bulgular (Ortalama, Standart Sapma Değeri, Minimum Değer, Maksimum Değer)

Dinlediğini Anlama Başarı Testi	Ort.	S.S	Min. Puan	Mak. Puan
DABT	60.81	11.77	11	96

Tablo 4.1.2 incelendiğinde dinlediğini anlama beceri ortalamasının 60.81, standart sapma değerinin 11.77 olduğu, dinlediğini anlama testinden en düşük (min.) 11, en yüksek (mak.) 96 puan alındığı görülmektedir.

4.2 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Beceri Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi için cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, günlük kitap okuma saati ve haftalık okunan sayfa sayısına göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5, 4.2.6, 4.2.7, 4.2.8, 4.2.9, 4.2.10, 4.2.11, 4.2.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1

Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Değerlendirilmesi

	Grup	N	Sıra. Ort.	Sıra.Top.	U	p	Δ
OABT	Kız	199	212.25	42238.00			
	Erkek	181	166.59	30152.00	13681.00	.00**	0.43

**p<.01

Tablo 4.2.1’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (U=13681, p<.05).

Hesaplanan Cohen’s d (.43) değerine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %43’ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.2

Cinsiyete Göre Dinlediğini Anlama Başarı Testinin Değerlendirilmesi

	Grup	N	Sıra. Ort.	Sıra.Top.	U	p	Δ
DABT	Kız	199	219.60	43699.00			
	Erkek	181	158.51	28690.50	12219.500	0.00**	.59

**p<.01

Tablo 4.2.2’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (U=12219, p<.05).

Hesaplanan Cohen’s d (.59) değerine göre, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %59’unun cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, cinsiyet değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.3

Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
OABT	Gruplararası	14150.414	5	2830.083	10.02	.00**	1,4,5	0.11
	Gruplarıçi	105583.741	374	282.309			1,6	
	Toplam	119734.155	379				2,5,6	

** p<.01

Tablo 4.2.3’te görüldüğü gibi ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{374}=10.02$, p<.05]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda babası herhangi bir okul mezunu değil-lise mezunu (lise mezunu lehine), herhangi bir okul mezunu değil-üniversite mezunu (üniversite mezunu lehine), herhangi bir okul mezunu değil-lisansüstü mezunu (lisansüstü mezunu lehine), ilkokul mezunu-üniversite mezunu (üniversite mezunu lehine), ilkokul mezunu-lisansüstü mezunu (lisansüstü mezunu lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Baba eğitim durumu değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.11) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %11’inin baba eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, baba eğitim durumu değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.4**Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Baba Eğitim Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
DABT	Gruplararası	14508.385	5	2901.677	11.160	.00**	1-	0.13
	Gruplarıçi	97241.349	374	260.004			2,3,4	
	Toplam	111749.734	379				1-5,6 2-5	

** p<.01

Tablo 4.2.4'te görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin baba eğitim durumu ile dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{374}=11.160$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda babası herhangi bir okul mezunu değil-diğer eğitim gruplarından mezun (diğer eğitim grupları lehine), ilkökul mezunu-üniversite mezunu (üniversite mezunu lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Baba eğitim durumu değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.13) değerine göre öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %13'ünün baba eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, baba eğitim durumu değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.5**Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruscal Wallis Analizi Sonuçları**

Anne Eğitim Durumu	Grup	Sıra ort.	χ^2	p	Fark	η^2
OABT	Herhangi bir okul mezunu değil	41.65	41.10	.01*	1-2,3,4,5,6 5-6 3-6	0.10
	İlkökul mezunu	59.45				
	Ortaokul mezunu	60.89				
	Lise mezunu	63.12				
	Üniversite mezunu	65.73				
	Lisansüstü mezunu	70.00				

*p<.05

Tablo 4.2.5'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumları ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık vardır [$\chi^2=41.10$, $p<.05$].

Mann whitney-u testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farklılığın annesi herhangi bir okul mezunu olmayan- diğer tüm eğitim gruplarından mezun (diğer eğitim grupları lehine), ortaokul mezunu-lisansüstü mezunu (lisansüstü mezunları lehine), üniversite mezunu-lisansüstü mezunu olan (lisansüstü mezunları lehine) öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Anne eğitim durumu değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare değerine göre (.10) öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %10'unun anne eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, anne eğitim durumu değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.6

Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
	Gruplararası	13540.869	5	2708.174			1-2,3,4	
DABT	Gruplarıçi	98208.866	374	262.591	10.3	.00**	1-5,6	0.12
	Toplam	111749.734	379		13		2-5	

** p<.01

Tablo 4.2.6’da görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin anne eğitim durumu ile dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{374} = 10.313$, $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda annesi herhangi bir okul mezunu değil-diğer tüm eğitim gruplarından mezun (diğer eğitim grupları lehine), ilkokul mezunu-üniversite mezunu (üniversite mezunu lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Anne eğitim durumu değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.12) değerine göre öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %12'sinin anne eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü

değeri, anne eğitim durumu değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.7

Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Aile Gelir Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
OABT	Gruplararası	6463.515	3	2154.505	7.152	.00**	1-3 1-4	0.05
	Gruplarıçi	1132720.641	376	301.252				
	Toplam	119734.155	379					

** p<.01

Tablo 4.2.7’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin aile gelir düzeyi ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{376}=7.152$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka değişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda aile gelir düzeyi 1500-2500 ile 3501-5000 (3501-5000 lehine), 1500-2500 ile 5000-yukarısı (5000-yukarısı lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Aile gelir düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.05) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %5’inin aile gelir düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, aile gelir düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.8

Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Aile Gelir Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	η^2
DABT	Gruplararası	3900.167	3	1300.056	4.532	,00**	1-5	0.03
	Gruplarıçi	107849.567	376	286.834				
	Toplam	111749.734	379					

** p<.01

Tablo 4.2.8’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin aile gelir düzeyi ile

dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{376}=4.532$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda aile gelir düzeyi 1500-2500 ile 5000-yukarısı (5000-yukarısı lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Aile gelir düzeyi değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.03) değerine göre öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %3'ünün aile gelir düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, aile gelir düzeyi değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.9

Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Kruscal Wallis Analizi Sonuçları

	Grup	Sıra Ort.	χ^2	P*	Fark	η^2
OABT	Hiç okumuyorum	42.15	26.73	.00**	1-2,3,4,5 2-5	0.07
	Yarım saatten daha az okuyorum	57.74				
	Yarım saat okuyorum	61.07				
	1 saat okuyorum	61.89				
	1 saatten daha fazla okuyorum	66.84				

** $p<.01$

Tablo 4.2.9'da görüldüğü gibi öğrencilerin kitap okuma saati ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$\chi^2=26.73$, $p<.05$]. Mann whitney-u testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farklılığın hiç okumayan- diğer okuma grupları (diğer okuma grupları lehine), yarım saatten daha az-1 saatten daha fazla okuyan (1 saatten daha fazla okuyanlar lehine) öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre günlük kitap okuma saati arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Günlük kitap okuma saati değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.07) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %7'sinin kitap okuma saati değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki

büyüklüğü değeri, kitap okuma saati değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.10

Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Kitap Okuma Saati Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	η^2
DABT	Gruplararası	9188.089	4	2297.022	8.399	.00**	1-3	0.08
	Gruplarıçi	102561.645	375	273.498			1-4	
	Toplam	111749,734	379				1-5	

** p<.01

Tablo 4.2.10’da görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kitap okuma saati durumu ile dinlediğini anlama durumuna yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [F₃₇₅=8.399, p<.05]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda hiç okumayan-yarım saat okuyan (yarım saat okuyanlar lehine), hiç okumayan-1 saat okuyan (1 saat okuyanlar lehine), hiç okumayan-1 saatten daha fazla okuyan (1 saatten daha fazla okuyanlar lehine) öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre günlük kitap okuma saati arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Günlük kitap okuma saati değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.08) değerine göre öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %8’inin kitap okuma saati değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, kitap okuma saati değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.11

Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Kitap Okuma Sayfa Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
OABT	Gruplararası	15483.702	3	5008.482	17.985	.00**	1-	0.12
	Gruplarıçi	104250.453	376	278.481			2,3,4,	
	Toplam	119734.155	379				3-4	

** p<.01

Tablo 4.2.11’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kitap okuma sayfa durumu ile okuduğunu anlama durumuna yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{376}=17.985$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka değişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, bir hafta boyunca hiç okumayan-diğer okuma durumları arasında (diğer okuma durumları lehine), 40 sayfadan daha az okuyan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine), 40-100 sayfa arası okuyan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine) öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre haftalık okunan kitap sayfası arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Haftalık kitap okuma sayfa değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.12) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %12’sinin kitap okuma sayfa değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, kitap okuma sayfa değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.12

Dinlediğini Anlama Başarı Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Kitap Okuma Sayfa Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
	Gruplararası	16928.192	3	5642.731	22.375	.00**	1-3,4	0.15
DABT	Gruplarıçi	94821.542	376	252.185			2-4	
	Toplam	111749.734	379				3-4	

** $p<.01$

Tablo 4.2.12’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kitap okuma sayfa durumu ile dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{376}=22.375$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka değişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda hiç okumayan-40-100 sayfa arası okuyan (40-100 sayfa arası okuyanlar lehine), hiç okumayan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine), 40 sayfadan daha az okuyan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine),

40-100 sayfa arası okuyan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine) öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre haftalık kitap okuma sayfası arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Haftalık kitap okuma sayfa değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.15) değerine göre öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %15'inin kitap okuma sayfa değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, kitap okuma sayfa değişkeninin dinlediğini anlama başarısı üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.3 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.1

Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular (Ortalama, Standart Sapma Değeri, Minimum Değer, Maksimum Değer)

Yaratıcı Düşünme Testi	Ort.	S.S	Min. Puan	Mak. Puan
Akıcılık	29.53	12.71	2	76
Esneklik	190.15	32.72	0	402
Orijinallik	10.04	4.15	0	37
Yaratıcılık	230.24	45.01	2	484

Tablo 4.3.1'de görüldüğü gibi yaratıcı düşünme testinin akıcılık alt boyutunun aritmetik ortalaması 29.53, standart sapma değeri 12.71, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 2, en yüksek puan (mak.) 76'dır. Esneklik alt boyutunun aritmetik ortalaması 190.15, standart sapma değeri 32.72, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 0, en yüksek puan (mak.) 402'dir. Orijinallik alt boyutunun aritmetik ortalaması 10.04, standart sapma değeri 4.15, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 0, en yüksek puan (mak.) 37'dir. Testin aritmetik ortalaması 230, standart sapma değeri 45.01, testten alınan en düşük puan (min.) 2, en yüksek puan (mak.) 484'tür.

Tablo 4.3.2'de öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.2**Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular (Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum)**

Eleştirel Düşünme Testi	Ort.	S.S	Min. Puan	Mak. Puan
Tüme Varım	13.35	3.48	4	23
Tümden Gelim	12.27	3.69	3	21
Varsayım Kurma	4.51	1.77	0	9
Gözlem Yapma	10.67	2.91	2	18
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	10.67	2.91	2	18
Eleştirel Düşünme	35.62	7.41	8	55

Tablo 4.3.2’de görüldüğü gibi eleştirel düşünme testinin tüme varım alt boyutunun aritmetik ortalaması 13.35, standart sapma değeri 3.48, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 4, en yüksek puan (mak.) 23’tür. Tümden gelim alt boyutunun aritmetik ortalaması 12.27, standart sapma değeri 3.69, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 3, en yüksek puan (mak.) 21’dir. Varsayım kurma alt boyutunun aritmetik ortalaması 4.51, standart sapma değeri 1.77, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 0, en yüksek puan (mak.) 9’dur. Gözlem yapma alt boyutunun aritmetik ortalaması 10.67, standart sapma değeri 2.91, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 2, en yüksek puan (mak.) 18’dir. Kaynağın güvenilirliğini sorgulama alt boyutunun aritmetik ortalaması 10.67, standart sapma değeri 2.91, bu alt boyuttan alınan en düşük puan (min.) 2, en yüksek puan (mak.) 18’dir. Testin genel ortalaması 35.62, standart sapma değeri 7.41, testten alınan en düşük puan (min.) 8 ve en yüksek puan (mak.) 55’tir.

4.4 Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Yaratıcı ve eleştirel düşünme testi ve bu testin alt boyutları için cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, aile geliri, günlük kitap okuma saati ve haftalık okunan sayfa sayısına göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 4.4.1, 4.4.2, 4.4.3, 4.4.4, 4.4.5, 4.4.6, 4.4.7, 4.4.8, 4.4.9, 4.4.10, 4.4.11, 4.4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.4.1**Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akıcılık	Kadın	199	32.15	17.68	378	2.743	.00**
	Erkek	181	27.72	13.20			
Esneklik	Kadın	199	194.422	32.11	378	1.201	.23
	Erkek	181	185.453	34,36			
Orjinallik	Kadın	199	10.35	4.22	378	1.219	.22
	Erkek	181	9.70	4.06			
Yaratıcılık	Kadın	199	236.92	42.23	378	1.611	.10
	Erkek	181	222.89	47.60			

** p<.01

Tablo 4.4.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{378}=1.61, p>.05$]. Bir başka değişle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi cinsiyete göre değişmemektedir.

Tablo 4.4.2**Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Tüme Varım	Kadın	199	13.34	3.41	378	-.050	.96
	Erkek	181	13.36	3.55			
Tümden Gelim	Kadın	199	12.50	3.89	378	1.295	.19
	Erkek	181	12.01	3.45			
Varsayım Kurma	Kadın	199	4.60	1.82	378	.974	.33
	Erkek	181	4.42	1.72			
Gözlem Yapma	Kadın	199	10.73	2.83	378	.384	.70
	Erkek	181	10.61	2.99			
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Kadın	199	10.73	2.83	378	.384	.70
	Erkek	181	10.61	2.99			
Eleştirel Düşünme	Kadın	199	35.89	7.48	378	.760	.74
	Erkek	181	35.32	7.34			

Tablo 4.4.2’de görüldüğü gibi, eleştirel düşünme testi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{378}=0.760; p>.05$]. Bir başka değişle öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi cinsiyete göre değişmemektedir.

Tablo 4.4.3**Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Baba Eğitim Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akıcılık	Gruplararası	2859.631	5	866.242	3.659	.00*
	Gruplariçi	58450.822	374	242.871		
	Toplam	61310.454	379			
Esneklik	Gruplararası	39236.190	5	7847.238	1.493	.19
	Gruplariçi	1965246.237	374	5254.669		
	Toplam	2004482.427	379			
Orijinallik	Gruplararası	364.731	5	72.946	2.816	.01*
	Gruplariçi	9689.507	374	25.908		
	Toplam	10054.237	379			
Yaratıcılık	Gruplararası	69726.460	5	13945.292	1.941	.08
	Gruplariçi	2687625.883	374	7186.165		
	Toplam	2757352.343	379			

*p<.05

Tablo 4.4.3'te görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin baba eğitim durumu ile yaratıcılık durumuna yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{374}=1.941$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi baba eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 4.4.4**Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Baba Eğitim Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Tüme Varım	Gruplararası	320.975	5	64.195	5.617	.00**		0.06
	Gruplariçi	4274.065	374	11.428				
	Toplam	4595.039	379					
Tümünden Gelim	Gruplararası	755.829	5	151.166	12.809	.00**		0.15
	Gruplariçi	4413.708	374	11.801				
	Toplam	5169.537	379					
Varsayım Kurma	Gruplararası	100.548	5	20.110	6.873	.00**		0.08
	Gruplariçi	1094.323	374	2.926				
	Toplam	1194.871	379					
Gözlem Yapma Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Gruplararası	35.938	5	7.188	.846	.51		
	Gruplariçi	3178.894	374	8.500				
	Toplam	3214.832	379					
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	2388.315	5	477.663	9.688	.000**	1-4 1-5 1-6 2-5, 6	0.12
	Gruplariçi	18440.871	374	49.307				
	Toplam	20829.187	379					

** p<.01

Tablo 4.4.4'te görüldüğü gibi ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin gözlem yapma [$F_{374}=5.846$, $p>.05$] ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama [$F_{374}=5.846$, $p>.05$] alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma görülmezken tüme varım [$F_{374}=5.617$, $p<.05$], tümünden gelim [$F_{374}=12.809$, $p<.05$], varsayım kurma alt boyutlarının [$F_{374}=6.873$, $p<.05$] ve eleştirel düşünme testinin [$F_{374}=9.688$, $p<.05$] anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka değişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, babası herhangi bir okul mezunu olmayan-lise, üniversite, lisansüstü mezunu (üst eğitim kurumlarından mezun olanlar lehine), ilkokul mezunu-üniversite mezunu, lisansüstü mezunu (üst eğitim kurumlarından mezun olanlar lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Baba eğitim durumu değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.12) değerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %12'sinin baba eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, baba eğitim durumu değişkeninin yaratıcı düşünme başarısı üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.5

Yaratıcı Düşünme Başarı Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Anne Eğitim Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akıcılık	Gruplararası	3548.273	5	709.655	4.968	.00**
	Gruplariçi	57762.181	374	154.444		
	Toplam	61310.454	379			
Esneklik	Gruplararası	36961.836	5	7392.367	1.405	.22
	Gruplariçi	1967520.591	374	5260.750		
	Toplam	2004482.427	379			
Orijinallik	Gruplararası	419.545	5	83.909	3.257	.00**
	Gruplariçi	9634.692	374	25.761		
	Toplam	10054.237	379			
Yaratıcılık	Gruplararası	65441.020	5	13088.204	1.818	.10
	Gruplariçi	2691911.323	374	7197.624		
	Toplam	2757352.343	379			

** $p<.01$

Tablo 4.4.5'te görüldüğü gibi ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin anne eğitim durumu ile

yaratıcılık durumuna yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{374}=1.818$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi anne eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 4.4.6

Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	η^2
Tüme Varım	Gruplararası	295.116	5	59.023	5.134	.00**		0.06
	Gruplariçi	4299.923	374	11.497				
	Toplam	4595.039	379					
Tümden Gelim	Gruplararası	577.327	5	115.465	9.404	.00**		0.12
	Gruplariçi	4592.210	374	12.279				
	Toplam	5169.537	379					
Varsayım Kurma	Gruplararası	77.027	5	15.405	5.154	.00**		
	Gruplariçi	1117.844	374	2.989				
	Toplam	1194.871	379					
Gözlem Yapma Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Gruplararası	73.680	5	14.736	1.755	.12		0.06
	Gruplariçi	3141.151	374	8.399				
	Toplam	3214.832	379					
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	73.680	5	14.736	1.755	.12		
	Gruplariçi	3141.151	374	8.399				
	Toplam	3214.832	379					
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	2083.522	5	416.704	8.314	.00**	12,3	0.10
	Gruplariçi	18745.665	374	50.122			1-4,5	
	Toplam	20829.187	379				1-6	

** p<.01

Tablo 4.4.6’da görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin gözlem yapma [$F_{374}=1.755$, $p>.05$] ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama [$F_{374}=1.755$, $p>.05$] alt boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmezken tüme varım [$F_{374}=5.134$, $p<.05$], tümden gelim [$F_{374}=9.404$, $p<.05$], varsayım kurma [$F_{374}=5.154$, $p<.05$] alt boyutlarının ve eleştirel düşünme testinin [$F_{374}=8.314$, $p<.05$] anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, annesi herhangi bir okul mezunu olmayan-diğer eğitim kurumlarından mezun olan (üst eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerin lehine) öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların eleştirel düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Anne eğitim durumu değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.10)

değerine göre öğrencilerin yaratıcı düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %10'unun baba eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, anne eğitim durumu değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.7

Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Aile Gelir Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	η^2
Akıcılık	Gruplararası	1580.615	3	64.651	3.317	.02*		0.02
	Gruplarıçi	59729.839	376	26.224				
	Toplam	61310.454	379					
Esneklik	Gruplararası	49801.646	3	16600.549	3.193	.02*		0.02
	Gruplarıçi	1954680.781	376	5198.619				
	Toplam	2004482.427	379					
Orijinallik	Gruplararası	193.952	3	64.651	2.465	.06		0.01
	Gruplarıçi	9860.285	376	26.224				
	Toplam	10054.237	379					
Yaratıcılık	Gruplararası	70646.423	3	23548.808	3.296	.02*	1-2	0.02
	Gruplarıçi	2686705.920	376	7145.494				
	Toplam	2757352.343	379					

*p<.05

Tablo 4.4.7’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre öğrencilerin orijinallik [$F_{376}=2.465$, $p>.05$] alt boyutunda aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık görülmezken akıcılık [$F_{376}=3.317$, $p<.05$], esneklik [$F_{376}=3.193$, $p<.05$] alt boyutlarının ve yaratıcı düşünme testinin [$F_{376}=3.296$, $p<.05$] anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, aile gelir düzeyi 1500-2500 ile 2501-3500 (2501-3500 lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre gelir düzeyi arttıkça çocukların yaratıcı düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Aile gelir düzeyi değişkeninin yaratıcı düşünme başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.02) değerine göre öğrencilerin yaratıcı düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %2’sinin anne eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, aile gelir düzeyi değişkeninin yaratıcı düşünme başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.8**Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Aile Geliri Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Aile Gelir Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	η^2
Tüme Varım	Gruplararası	84.896	3	28.299	2.359	.07		0.01
	Gruplariçi	4510.143	376	11.995				
	Toplam	4595.039	379					
Varsayım Kurma	Gruplararası	55.593	3	18.531	6.116	.00**		0.04
	Gruplariçi	1139.278	376	3.030				
	Toplam	1194.871	379					
Gözlem Yapma	Gruplararası	19.793	3	6.598	.776	.50		0.00
	Gruplariçi	3195.039	376	8.497				
	Toplam	3214.832	379					
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Gruplararası	19.793	3	6.598	.776	.50		0.00
	Gruplariçi	3195.039	376	8.497				
	Toplam	3214.832	379					
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	1075.144	3	358.381	6.821	.00**	1-3	0.05
	Gruplariçi	19754.043	376	52.537				
	Toplam	20829.187	379					

** p<.01

Tablo 4.4.8’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, tüme varım [$F_{376}=2.359$, $p>.05$], gözlem yapma [$F_{376}=.776$, $p>.05$] ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama [$F_{376}=.776$, $p>.05$] alt boyutlarında aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık görülmezken varsayım kurma [$F_{376}=6.116$, $p<.05$] ve eleştirel düşünme testinin [$F_{376}=6.821$, $p<.05$] anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, aile gelir düzeyi 1500-2500 ile 3501-5000 (3501-5000 lehine), 1500-2500 ile 5000-yukarısı (5000-yukarısı lehine) olan öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre gelir düzeyi arttıkça çocukların eleştirel düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Aile gelir düzeyi değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.05) değerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %5’inin aile gelir düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, aile gelir düzeyi değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.9**Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Kitap Okuma Saati Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Akıcılık	Gruplararası	3093.156	4	634.864	4.981	.00**		0.02
	Gruplariçi	58217.298	375	247.002				
	Toplam	61310.454	379					
Esneklik	Gruplararası	79477.746	4	19869.437	3.871	.00**		0.04
	Gruplariçi	1925004.681	375	5133.346				
	Toplam	2004482.427	379					
Orijinallik	Gruplararası	738.125	4	184.531	7.428	.00**		0.07
	Gruplariçi	9316.112	375	24.843				
	Toplam	10054.237	379					
Yaratıcılık	Gruplararası	129718.447	4	32429.612	4.628	.00**	1-2 1-3 1-4,5	0.04
	Gruplariçi	2627633.896	375	7007.024				
	Toplam	2757352.343	379					

** p<.01

Tablo 4.4.9’da görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, akıcılık [$F_{375}=4.981$, $p<.05$], esneklik [$F_{375}=3.871$, $p<.05$] ve orijinallik [$F_{375}=7.428$, $p<.05$] alt boyutlarının ve yaratıcı düşünme testinin [$F_{375}=4.628$, $p<.05$] kitap okuma saati durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, hiç okumayan-diğer okuma grupları arasında (diğer okuma gruplarının lehine) olduğu belirlenmiştir. Buna göre günlük kitap okuma saati arttıkça öğrencilerin yaratıcı düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Günlük kitap okuma saati değişkeninin yaratıcı düşünme başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.04) değerine göre öğrencilerin yaratıcı düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %4’ünün kitap okuma saati değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, kitap okuma saati değişkeninin yaratıcı düşünme başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.10**Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Günlük Kitap Okuma Saati Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Kitap Okuma Saati Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	η^2
Tüme Varım	Gruplararası	86.509	4	21.627	1.799	.12		0.01
	Gruplarıçi	4508.530	375	12.023				
	Toplam	4595.039	379					
Tümden Gelim	Gruplararası	191.700	4	47.925	3.610	.00**		0.03
	Gruplarıçi	4977.837	375	13.274				
	Toplam	5169.537	379					
Varsayım Kurma	Gruplararası	18.837	4	4.709	1.502	.20		0.01
	Gruplarıçi	1176.034	375	3.136				
	Toplam	1194.871	379					
Gözlem yapma	Gruplararası	92.688	4	23.172	2.783	.02*		0.02
	Gruplarıçi	3122.144	375	8.326				
	Toplam	3214.832	379					
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Gruplararası	92.688	4	23.172	2.783	.02*		0.02
	Gruplarıçi	3122.144	375	8.326				
	Toplam	3214.832	379					
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	850.778	4	212.695	3.992	.00**	1-4	0.04
	Gruplarıçi	19978.409	375	53.276			1-5	
	Toplam	20829.187	379					

* p<.05 **p<.01

Tablo 4.4.10’da görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, tüme varım [$F_{375}=1.799$, $p>.05$] ve varsayım kurma [$F_{375}= 1.502$, $p>.05$] alt boyutlarında kitap okuma saatine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmezken tümden gelim [$F_{375}=3.610$, $p<.05$], gözlem yapma [$F_{375}=2.783$, $p<.05$], kaynağın güvenilirliğini sorgulama [$F_{375}=2.783$, $p<.05$] alt boyutlarının ve eleştirel düşünme testinin [$F_{375}=3.992$, $p<.05$] anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, hiç okumayan-1 saat okuyan (1 saat okuyanlar lehine), hiç okumayan-1 saatten daha fazla okuyan (1 saatten daha fazla okuyanlar lehine) öğrencilerin arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre günlük kitap okuma saati arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Günlük kitap okuma saati değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.04) değerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %4’ünün kitap okuma saati değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, kitap okuma saati değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.11**Yaratıcı Düşünme Başarı Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Kitap Okuma Sayfa Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	η^2
Akıcılık	Gruplararası	2441.380	3	813.793	5.198	.00**		0.02
	Gruplariçi	58869.074	376	156.567				
	Toplam	61310.454	379					
Esneklik	Gruplararası	78512.152	3	26170.717	5.109	.00**		0.03
	Gruplariçi	1925970.276	376	5122.261				
	Toplam	2004482.427	379					
Orijinallik	Gruplararası	682.169	3	227.390	9.123	.00**		0.06
	Gruplariçi	9372.068	376	24.926				
	Toplam	10054.237	379					
Yaratıcılık	Gruplararası	124716.755	3	41572.252	5.937	.00**	1-2	0.04
	Gruplariçi	2632635.588	376	7001.690			1-3	
	Toplam	2757352.343	379				1-4	

**p<.01

Tablo 4.4.11’de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, akıcılık [$F_{376}=5.198$, $p<.05$], esneklik [$F_{376}=5.109$, $p<.05$], orijinallik alt boyutlarının [$F_{376}=9.123$, $p<.05$] ve yaratıcı düşünme testinin [$F_{376}=5.937$, $p<.05$] kitap okuma sayfa durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; hiç okumayan-diğer okuma grupları arasında (diğer okuma gruplarının lehine) olduğu belirlenmiştir. Buna göre bir hafta boyunca okunan kitap sayfası arttıkça öğrencilerin yaratıcı düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Haftalık kitap okuma sayfa değişkeninin yaratıcı düşünme başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.04) değerine göre öğrencilerin yaratıcı düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %4’ünün kitap okuma sayfa değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, kitap okuma sayfa değişkeninin yaratıcı düşünme başarısı üzerinde “zayıf” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.12**Eleştirel Düşünme Başarı Puanlarının Haftalık Kitap Okuma Sayfa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Kitap Okuma Sayfa Durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Tüme Varım	Gruplararası	182.582	3	60.861	5.186	.00**		0.04
	Gruplariçi	4412.458	376	11.735				
	Toplam	4595.039	379					
Tümnden Gelim	Gruplararası	371.818	3	123.939	9.713	.00**		0.07
	Gruplariçi	4797.719	376	12,760				
	Toplam	5169.537	379					
Varsayım Kurma	Gruplararası	37.604	3	12.535	4.073	.00**		0.04
	Gruplariçi	1157.267	376	3.078				
	Toplam	1194.871	379					
Gözlem Yapma	Gruplararası	144.383	3	48.128	5.894	.00**		0.04
	Gruplariçi	3070.448	376	8.166				
	Toplam	3214.832	379					
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	Gruplararası	144.383	3	48.128	5.894	.00**		0.04
	Gruplariçi	3070.448	376	8.166				
	Toplam	3214.832	379					
Eleştirel Düşünme	Gruplararası	1693.209	3	564.403	11.090	.00**	1-3,4	0.00
	Gruplariçi	19135.978	376	50.894				
	Toplam	20829.187	379					

** p<.01

Tablo 4.4.12’de görüldüğü gibi ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, tüme varım [$F_{376}=5.186$, $p<.05$], tümnden gelim [$F_{376}=9.713$, $p<.05$], varsayım kurma [$F_{376}=4.073$, $p<.05$], gözlem yapma [$F_{376}=5.894$, $p<.05$], kaynağın güvenilirliğini sorgulama alt boyutlarının [$F_{376}=5.894$, $p<.05$] ve eleştirel düşünme testinin [$F_{376}=11.090$, $p<.05$] kitap okuma sayfa durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda hiç okumayan-40-100 sayfa arası okuyan (40-100 sayfa arası okuyanlar lehine), hiç okumayan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine), 40 sayfadan daha az okuyan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine), 40-100 sayfa arası okuyan-100 sayfadan daha fazla okuyan (100 sayfadan daha fazla okuyanlar lehine) öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre bir hafta boyunca okunan kitap sayfası arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme başarısının da arttığını söylemek mümkündür.

Haftalık kitap okuma sayfa değişkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.08) değerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme başarısındaki varyansın yaklaşık %8’inin kitap okuma sayfa değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki

büyüküğü değeri, kitap okuma sayfa değışkeninin eleştirel düşünme başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.5 Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Bu bölümde okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme testleri ve bu testlerin alt boyutlarıyla aralarındaki ilişkiler tespit edilmiştir.



Tablo 4.5.1**Okuduğunu Anlama ile Dinlediğini Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**

		Okuduğunu Anlama	Dinlediğini Anlama	Akıcılık	Esneklik	Orijinallik	Yaratıcılık	Tüme Varım	Tümden gelim	Varsayım Kurma	Gözlem yapma	Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama
Dinlediğini Anlama	r	.710**										
	p	0.001										
Akıcılık	r	.324**	.318**									
	p	0.001	0.001									
Esneklik	r	.240**	.262**	.665**								
	p	0.001	0.001	0.001								
Orijinallik	r	.217**	.259**	.579**	.658**							
	p	0.001	0.001	0.001	0.001							
Yaratıcılık	r	.266**	.286**	.751**	.991**	.710**						
	p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001						
Tüme Varım	r	.417**	.403**	.144**	.234**	.229**	.241**					
	p	0.001	0.001	0.005	0.001	0.001	0.001					
Tümden Gelim	r	.541**	.479**	.268**	.190**	.216**	.215**	.378**				
	p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001				
Varsayım Kurma	r	.394**	.326**	.148**	0.065	.174**	0.100	.253**	.752**			
	p	0.001	0.001	0.001	0.205	0.001	0.051	0.001	0.001			
Gözlem Yapma	r	.327**	.281**	.160*	.151**	.110*	.156**	.355**	.238**	.120*		
	p	0.001	0.001	0.032	0.003	0.032	0.002	0.001	0.001	0.020		
Kaynağın Güvenilirliğini Sorgulama	r	.327**	.281**	.160*	.151**	.110*	.156**	.355**	.238**	.120*	1.000**	
	p	0.001	0.001	0.032	0.003	0.032	0.002	0.001	0.001	0.020	0.001	
Eleştirel Düşünme	r	.584**	.529**	.269**	.262**	.258**	.281**	.762**	.780**	.552**	.645**	.645**
	p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

- Okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerisi arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=.71$, $p<.05$).
- Okuduğunu anlama ile yaratıcı düşünme becerisi arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=.26$, $p<.05$). Bu ilişkilerin tümü istatistiksel olarak anlamlıdır.
- Okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=.58$, $p<.05$).
- Okuduğunu anlama ile en güçlü ilişki dinlediğini anlama, en düşük ilişki yaratıcılık alt boyutu olan akıcılık arasındadır.
- Dinlediğini anlama ile yaratıcı düşünme becerisi arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=.28$, $p<.05$).
- Dinlediğini anlama ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü, orta düzey bir ilişki vardır ($r=.52$, $p<.05$). Dinlediğini anlama ile eleştirel düşünme alt boyutlarından tüme varım, tümden gelim ve varsayım kurma arasında orta düzeyde ilişki varken gözlem yapma ve kaynağın güvenilirliğini sorgulama arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.
- Dinlediğini anlama ile en güçlü ilişki okuduğunu anlama, en düşük ilişki yaratıcılık alt boyutu olan orijinallik arasındadır.
- Yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=.28$, $p<.05$). Yaratıcı düşünme ile en düşük ilişki eleştirel düşünme alt boyutu olan varsayım kurma arasında tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.2**Okuduğunu Anlama ile Dinlediğini Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi**

	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	0.285	3.17	-	0.090	0.00**	-	-
Dinlediğini Anlama	0.566	0.042	0.547	13.407	0.00**	0.710	0.569
Yaratıcı Düşünme	0.006	0.071	0.029	0.80	0.42	0.261	0.042
Eleştirel Düşünme	0.500	0.007	0.289	7.06	0.00**	0.592	0.343
p=0.00	R ² =56	F=163.71					

Dinlediğini anlama, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda dinlediğini anlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme değişkenleri birlikte, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ilişki ($R=0.753$, $R^2=0.567$) sergilemişlerdir ($F=163.71$, $p<.05$). Söz konusu üç değişken okuduğunu anlamanın %56'sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin başarı üzerindeki görece önem sırası, dinlediğini anlama ($\beta=0.554$), eleştirel düşünme ($\beta=0,289$) ve yaratıcı düşünme ($\beta =0,029$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece dinlediğini anlama ($p<.05$) ve eleştirel düşünme ($p<.05$) değişkenlerinin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki olası etki düzeyleri regresyon modelleriyle test edilmiş ve R^2 değerindeki değişimin %50'sinin dinlediğini anlama becerisinden kaynaklandığı model 1 ile tespit edilmiştir. Kurgulanan model 2'de ise dinlediğini anlama ve eleştirel düşünme becerisinin R^2 değerindeki değişimin 56 puana denk geldiği ve eleştirel düşünmenin R^2 değişimine 6 puanlık katkı sağladığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın %50'sinin dinlediğini anlama, %6'sının eleştirel düşünme performansı ile açıklandığı görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1 Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Tartışma

Okuduğunu anlama beceri düzeyine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden ilki “Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” 380 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalaması “61.23”, başarı durumu ise orta düzey olarak belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisini Sert (2010), Çam (2006), Ünal (2006), Saracaloğlu ve diğerleri (2011) yetersiz; Ateş (2008), Girgin (2012), Kanmaz (2012), Bulut (2013) orta düzey olarak tespit etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri bireysel çalışmaların yanı sıra uluslararası çalışmalarda da ölçülmüştür. PISA okuma sınavının 2003 uygulamasında öğrenciler okuma ölçeğinden ortalama 441, 2006 yılında 447, 2009 yılında 464 puan almıştır. OECD ortalamasının çok altında kalan Türk öğrencilerin çoğunluğunun okuma ölçeğinde düşük başarı gösterdiği görülmektedir (Bozkurt, 2016: 1675). 2018 yılında gerçekleştirilen PISA sınavında Türkiye okuma becerileri alanında ortalama 453 puan almış, önceki yıllara göre puan ortalamasını artırmasına karşın 37 OECD ülkesinin gerisinde kalmıştır.

Hem ulusal ve uluslararası araştırmalar hem de mevcut çalışma ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olmamakla birlikte yeterli düzeyde de olmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar birçok okuyucunun metni yeterince anlayıp anlamadığını bilmediğini, kavrama düzeyinin üniversite öğrencileri arasında bile endişe verici olduğunu göstermektedir (Graesser, 2007: 4). Okuma başarısında görülen yetersizliğin birçok sebebi olsa da başlıcalarını öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması, uygulanan öğretim programları ve hazırlanan ders kitaplarının yetersizliği, ailelerin sosyoekonomik seviyelerinin düşüklüğü olarak sıralamak mümkündür.

Türkçe dersi öğretim programlarını inceleyen araştırmacılar, kazanımlarda bulunan önemli eksikliklere dikkat çekmektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını okuma becerisi kazanımları yönünden inceleyen Batur ve Ulutaş (2013) elli bir

kazanımdan yaklaşık on sekizinin PISA tarafından belirlenmiş A ve B seviyelerine hizmet ettiğini, alt düzeydeki kazanımların çok olmasının öğrencilerin bir üst düzeye çıkmasına engel olduğunu; Güzel ve Karadağ (2013) öğrenme alanlarının bütün özelliklerinin kazanımlara yansımadığını; Arı (2017) kazanımlarda bazı muğlaklıkların olduğunu, aynı kazanım ifadelerinin farklı boyutlarda farklı sınıflara dağıtılmış olmasının bütünlük ve bağdaşım bakımından sorun oluşturduğunu; Bal (2018) 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıflar için toplam 69 kazanımdan sadece 14 tanesinin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Programlarda görülen eksiklikler öğrencilerin anlama becerisinde görülen yetersizliğin bir bölümünü açıklamaktadır.

Okuduğunu anlama stratejilerini kullanamayan okuyucunun metindeki derin anlama ulaşması (Baker ve Brown, 1980; McNamara ve diğerleri, 2007; Aarnoutse, 2014), okuma alışkanlığı kazanamamış kişinin okuduğunu anlama becerisinde beklenen başarıyı elde etmesi zor görünmektedir. Türkiye'deki okuma alışkanlığını ortaya koyan araştırmalar ise pek de iç açıcı değildir. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) "Boş Zamanı Değerlendirme ve Kitap Okuma Alışkanlığı" raporunda Türkiye'nin okuma konusunda diğer ülkelerle kıyaslandığında çok geri olduğu, düzenli kitap okuma alışkanlığını vatandaşlarına kazandıramadığı görülmektedir. Ülkemizin neredeyse % 90'ından fazlasının okur-yazar olmasına karşın okuma oranı % 4,5'tir" (Can ve diğerleri, 2010: 3).

Kitap okuma alışkanlığının edinilememesinde televizyon, telefon, tablet gibi dijital araçlarla öğrencilerin çok fazla zaman geçirmesinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda lise öğrencilerinin televizyon izleme ve bilgisayar kullanma davranışlarının lise türü fark etmeksizin tüm öğrencilerin kitap okumalarını engelleyen ortak faktörlerden olduğu; farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuklarının günlük TV izleme alışkanlığına sahip olduğu ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının daha fazla televizyon izlemekten hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Temizyürek ve diğerleri, 2013: 16; Ersoy Quadır ve Akaroğlu, 2010). Ailelerin ve öğretmenlerin bilinçsizliği, yetişkinlerin çocuklara yeterince örnek olamaması, sınıfların aşırı kalabalık olması öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına engel teşkil etmekte, aynı zamanda anlama becerilerinde eksikliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Dinlediğini anlama beceri düzeyine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden ikincisi “Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerini tespit etmek için “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” 380 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama puan ortalaması “60.81”, başarı durumu ise orta düzey olarak belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde Çelebi (2008), Bulut (2013), Arslan (2013), Tabak (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeyini orta; Yıldırım ve diğerleri (2010) düşük olarak tespit etmiştir. Mevcut araştırma ve alan yazındaki bulgular ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama seviyelerinin düşük olmamakla birlikte yeterli düzeyde de olmadığını göstermektedir. Ailede ve okulda dinleme eğitimine yeteri kadar önem verilmemesi dinleme başarısındaki eksikliğin önemli nedeni olarak görülmektedir.

Dinleme becerisinin kendiliğinden edinildiğine dair yanlış inanç, değerlendirmede yaşanan zorluklar, eğitimle geliştirilemeyeceği fikri bu becerinin önemsenmemesinde, hem aile hem okul ortamında hak ettiği yeri bulamamasında önemli rol oynamıştır. Dinlemenin okuma gibi içsel bir süreç olması ve zihinsel faaliyetleri içermesi araştırmacıların bu alana yönelmemesine neden olmuştur. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular ise dinleme eğitiminin çocukların dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmenin her gün on dakika kitap okuduğu dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama puanları artmıştır; bir konuşmayı dinleyen ve bunu sözlü olarak aktaran 2. sınıf öğrencileri, önce bir konuşmayı sonra da bu konuşmanın sözlü aktarımını dinleyen bir gruptan daha iyi hatırlamışlardır; derslerini dinleyen, daha sonra da dinlediklerini küçük gruplar hâlinde arkadaşlarıyla tartışan 5. sınıf öğrencileri, dinleme eğitimi almamış ya da dinlediği dersleri küçük gruplarla, arkadaşlarıyla tartışmamış öğrencilerden daha yüksek dinleme puanı almışlardır (Yangın, 1999: 33). Bu çalışmalar, eğitimle dinleme becerisinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Dinleme becerisinin eğitimle geliştirilebileceği düşüncesi 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinlemenin ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almasını sağlamıştır. Ancak gerek 2006 Programı’nda gerekse daha sonraki programlarda eksikliklerin devam

etmesi (Melanlıoğlu, 2011; Karadağ, 2012) öğrencilerin dinleme becerilerinde görülen yetersizliğin nedenleri arasında yer almaktadır.

Programdaki değişikliklerin ders kitaplarına yansımaları ile Türkçe ders kitaplarında dinleme metinlerine ve dinleme etkinliklerine yer verilmiştir. Her temada bir dinleme metninin yer alması dinleme eğitimi adına önemli bir gelişmedir. Ancak ders kitaplarında dinleme stratejileri eğitiminin ihmal edilmesi önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Alan yazında dinleme stratejileri eğitiminin dinleme becerisi üzerindeki olumlu etkilerine dair yapılan araştırmalar (Aarnoutse ve diğerleri, 2014) öğrencilerin anlama becerilerini geliştirebilmek için Türkçe derslerinde dinleme stratejisi eğitimi verilmesini gerekli kılmaktadır.

Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ile cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden üçüncüsü “Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulamada okuduğunu ve dinlediğini anlama durumunun cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve cinsiyetin okuduğunu anlama üzerinde zayıf, dinlediğini anlama üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Anılan (2004), Özyılmaz ve Alıcı (2011), Saracaloğlu ve diğerleri (2011), Şahin (2011), Göktaş ve Gürbüz Türk (2012), Baştuğ ve Keskin (2012), Keskin Deniz (2013), Arı (2014), Altunkaya ve Sülükçü (2018), Özcan (2018), Karasu (2019), Ökcü (2019), Akbalık (2019) okuduğunu anlama ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiye rastlamamıştır; ancak Kılıç (2004), Çam (2006), Çiftçi (2007), Karakuş Tayşi (2007), Ateş (2008), Sadioğlu ve Bilgin (2008), Balcı (2009), Topuzkanamış ve Maltepe (2010), Sert (2010), Çavuşoğlu (2010), Epçaçan ve Epçaçan (2010), Semizoğlu (2013), Ateş (2016), Kuşdemir ve Bulut (2018), Kılıç (2019), Usta (2019), Kıran (2019) cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama becerisinin kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar kadın öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermesine karşın alan yazında bu durumun neden kaynaklandığı tam olarak açıklanamamıştır. Araştırmacıların yaptığı çalışmalarda cinsiyetler arasında kişilik (Byro, 2000; Ateş, 2008; Ay ve Akgöl, 2008; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Karatay, 2010: 241; Topuzkanamış ve

Maltepe, 2010: 666; İşeri, 2010; Yılmaz ve Benli, 2010; Bıyık ve diğerleri, 2017; Kuzu, 2013; Wood ve Gabas, 2017; Duman ve Gökmen, 2018; Şahin, 2019; Scholes, 2019), kültürel (Sadioğlu ve Bilgin, 2008) ve anatomik (Çeliköz, 2009) farklılıklardan hareketle kadın öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarındaki yükseklik açıklanmaya çalışılmıştır. Kadın öğrencilerin kitap okumayı sevmesi ve kitaba daha fazla zaman ayırması (Demir, 2009), kadınların erkeklere göre evde daha çok zaman geçirmesine karşın erkeklerin çocukluk, ergenlik ve yetişkinliklerinde sokağa, kahveye, arkadaşlarının yanına çok daha sık ve rahat çıkabilmeleri (Sadioğlu ve Bilgin, 2008), kadın öğrencilerin sözel zekâlarının daha yüksek olması (Çeliköz, 2009) kadın öğrencilerin okuma başarılarındaki yüksekliği açıklamaktadır. Hangi değişkenin okuma becerisini daha çok etkilediği tam olarak bilinmemekle birlikte bu üç faktör okuma becerisi üzerindeki cinsiyetin etkisini açıklamaktadır.

Benzer şekilde kadın öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri birçok çalışmada (Kurt, 2008; Kodan ve Bozdemir, 2016) erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dun (2000) cinsiyetler arasındaki dinleme farklılıklarını kadınların erkeklere göre daha işitsel, daha uzlaşmacı, otoriteye uyumlu ve sınıfta pasif şekilde oturarak dinlemeye daha eğilimli; buna karşılık erkeklerin, genellikle üç boyutlu nesnelere görerek ve bunlara dokunarak öğrenmeye yatkın olmalarından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Aşılıoğlu, 2009). Okuma becerisinde olduğu gibi dinleme becerisi üzerinde de cinsiyetin etkileyici rolünün nedeni tam olarak açıklanamamıştır. Ancak kişilik, anatomik ve kültürel faktörlerin bu farklılık üzerinde etkili unsurlar olabileceği düşünülmektedir.

Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ile anne-baba eğitim durumu değişkenine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden dördüncüsü “Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile anne-baba eğitim durumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulamada öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin eğitilmiş anne-babalar lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan (2000), Sabak Kaldan (2007), Çelebi (2008), Ateş (2008), Sert (2010), Çavuşoğlu (2010), Semizoğlu (2013), Katırcı Ağaçkırın (2016), Dadandı ve diğerleri (2018), Usta (2019), Kıran (2019) yaptığı araştırmada anne eğitim düzeyi yüksek öğrenciler lehine, Beyhatın (2019) anne

eğitim düzeyi düşük öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farka ulaşmıştır. Çalışkan (2000), Ateş (2008), avuşoğlu (2010), Semizoğlu (2013), Katırcı Ağaçkırın (2016), Usta (2019), Kıran (2019) baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiş, baba eğitim düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Yılmaz (2019) anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama arasında; Sabak Kaldan (2007), Yılmaz (2019), Beyhatın (2019) baba eğitim durumu ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Ateş (2016) dinlediğini anlama ile anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişkiyi incelemiş, iki değişken arasında pozitif ilişkiye rastlamıştır.

Hem mevcut araştırma hem de alan yazın anne-baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eğitimi aileler çocuklarının akademik başarılarını takip etmekte, varsa eksikliklerini gidermeleri için onlara yardımcı olmaktadır. Ders kitapları dışındaki eğitim araçlarıyla çocuklarının zaman geçirmeleri için teşvik etmektedir. Bilinçli ebeveynler çocuklarını okula başlamadan önce çok kk yaşlardan itibaren kitapla tanıştırmaktadır. Araştırmalar 0-3 yaş aralığındaki çocuklara resimli kitap okumanın çocukların dil gelişimini hızlandırdığını (Fletcher ve Reese, 2005: 64), iyi okurların çok kk yaşlardan itibaren kendilerine kitap okunmuş çocuklar olduğunu göstermektedir (Devrimci, 1993: 12). Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler çocuklarının erken yaşlardan itibaren okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine, okuma alışkanlığı edinmelerine yardımcı olmaktadır (Urfalı Dadandı, 2018: 1248).

Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ile aile gelir durumu değişkenine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden beşincisi “Ortaokul ğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile aile gelir düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulamada okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisinin aile gelir durumu değişkenine göre gelir düzeyi yüksek aileler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve zayıf düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama ile gelir düzeyi arasında ilişkinin bulunmadığı çalışmalar olsa da (zder ve diğerleri, 2012; Saracaloğlu ve diğerleri, 2011; Akbalık, 2019) birçok araştırma okuduğunu anlama ile gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bıyık ve diğerleri (2017) 769 ilkokul ğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmada st sosyoekonomik statüde olan öğrencilerin okuyucu olarak benlik kavramı

alt ve orta sosyoekonomik statüde olan öğrencilerin okuyucu olarak benlik ve okuma motivasyonundan daha yüksek olduğunu; Çam (2006), Sabak Kaldan (2007), Ateş (2008), Çiftçi ve Temizyürek (2008), Balcı (2009), Epçaçan ve Epçaçan (2010), Çavuşoğlu (2010), Arslan (2013), Katırcı Ağačkıran (2016), Kuşdemir ve Bulut (2018), Akaydın (2018), Kıran (2019) yaptıkları araştırmada gelir seviyesi yüksek çocukların okuduğunu anlama başarılarının alt gelir seviyesindeki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, dinlediğini anlama ile aile gelir düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ikisi arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Valkenburg, 1968; Akt. Olejnik, 1978; Aras, 2004; Çelebi, 2008; Şahin, 2011; Arslan, 2013; Ateş, 2016).

Hem mevcut araştırma hem de alan yazın aile gelir düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzey on sekizinci aydan itibaren çocuğun dil gelişimini etkilemektedir (Çelen, 1993: 83; Özbay, 2007: 31; Akt. Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 125). Daha iyi ortamlarda yetişen çocuklar, daha zengin kelime hazinesi ve daha sağlam cümle yapısına sahiptir (Brenstain, 1961; Akt. Çiftçi ve Temizyürek, 2005: 125). Hart ve Risley (1995) yaptıkları araştırmada, 4 yaşındayken yoksulluk içinde olan çocukların daha varlıklı akranlarından 30 milyon kelime daha az duyduklarını tahmin etmektedir (Pace ve diğerleri, 2017: 286). Düşük gelirli annelerin orta sınıf annelere göre çocuklarıyla karşılıklı oyun oynamak için daha az zaman harcadıkları ve daha az konuştukları görülmüştür. Düşük gelirli annelerin çocuklarına yönelttikleri konuşma çoğunlukla çocukların davranışlarını yönlendirmek amacıyla ve daha az sıklıkla çocuğun konuşmasına bağlıdır (Hess ve Shipman, 1965: 881). Gelir düzeyi yüksek anne-babalar daha fazla kelimenin yer aldığı, karmaşık, daha düşük sıklıkta yönlendirici ve sosyal düzenleyici ifadenin yer aldığı iletişim şeklini tercih ederler (Goddard ve diğerleri, 1985; Jones ve Adamson, 1987; Lewis ve Gregory, 1987; Snow ve diğerleri, 1976; Wiley ve diğerleri, 1989; Akt. Hoff-Ginsberg, 1991: 783). Buradan hareketle düşük gelirli ailelerin çocuklarının dil gelişimini destekleyecek etkinlikleri yeteri kadar gerçekleştirmediğini ve iletişim için kullandıkları ifadenin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyoekonomik seviyesi yüksek aile çocuklarının farklı uyarıcılarla ve çeşitli öğrenme materyalleriyle karşılaşma sıklıklarının ve dilsel girdi miktarlarının diğer ailelerin çocuklarına göre çok daha yüksek olması bu çocukların dil kullanımında daha fazla başarı göstermelerine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte gelir düzeyi yüksek

ailelerin beslenme, sağlık, ulaşım, iletişim gibi imkânları daha fazladır. Beslenmenin bedensel ve zihinsel gelişim üzerindeki etkisi, dūřuk sosyoekonomik seviyedeki aile çocuklarının bilişsel becerilerindeki yetersizliği ve anlama becerilerindeki eksikliği açıklamaktadır.

Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ile kitap okuma alışkanlığı durumu değişkenine ilişkin tartişma

Araştırmanın alt problemlerinden altıncısı “Ortaokul đrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama dūzeyleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulamada okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisinin kitap okuma değişkenine göre kitap okuma saati ve sayfa durumu yüksek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve orta dūzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelediğinde Ünal (2012), zer zkan ve Dođan (2013), Durmuř (2017), Saraçlı elik (2019), Urfalı Dadandı (2020) evdeki kitap sayısı ile okuduğunu anlama arasında; Sabak Kaldan (2007), Sert (2010), Köseođlu (2011), Rzgār (2014), Gürbüz (2014), McGeown (2015), Kurnaz (2018), kc (2019) đrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulurken Keskin Deniz (2013), zer zkan ve Dođan (2013), Saraç Ekmen (2019), Akbalık (2019) boř zamanlarında kitap, dergi ve gazete okuma sıklıkları ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Çelebi (2008) kitap okuma durumu, Yıldız (2015) dergi alma durumu ile dinlediğini anlama arasında anlamlı ilişkiye rastlamıştır. Hem mevcut araştırmada hem de alan yazında okuma ve dinleme arasındaki pozitif ilişki, okuma alışkanlığı edinmiş bireylerin dinlediğini anlama puanlarındaki yüksekliliği açıklamaktadır. Düzenli olarak gerçekleştirilen okuma faaliyeti öğrencinin hem okuma hem dinleme becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Eleřtirel düřünme beceri dūzeyine iliřkin tartiřma

Arařtırmanın alt problemlerinden yedincisi “Ortaokul đrencilerinin eleřtirel düřünme becerileri ne dūzeydedir?” řeklinde belirlenmiřtir. Bu amaçla 7. sınıf đrencilerinin eleřtirel düřünme dūzeylerini belirlemek için “Cornell Eleřtirel Düřünme Testi Düzey X” 380 öđrenciye uygulanmıřtır. Yapılan uygulama sonucunda ortaokul đrencilerinin eleřtirel düřünme puan ortalaması “35.62” olarak belirlenmiřtir. Ennis (2005: 12) yaptıđı meta analiz çalıřmasında 4., 5. ve 6. sınıf dūzeyinde đrencilerin

CEDTDX toplam test ortalamasını 35; 7., 8. ve 9. sınıf düzeyinde öğrencilerin CEDTDX toplam test ortalamasını 37 puan, standart sapma değerlerini ise 5 civarında bulmuştur (Akar, 2007; Akt. Çağlayan Öztürk, 2013: 143). Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Eleştirel düşünme beceri, eğilim ve tutumların incelendiği araştırmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük, orta ve yüksek tespit edildiği sonuçlara ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda Ennis (2005: 12; Akt. Akar, 2007: 61) meta analiz çalışmasında, Akar (2007), Yaman ve Cevher (2008), Kayagil ve Erdoğan (2011), Salsal Araz (2013), Özcan (2017), Bağcı (2019) ortaokul öğrencilerinin, Kahraman (2008) ilkokul öğrencilerinin, eleştirel düşünme düzeylerini düşük; Usta (2019) 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini yüksek; Akıllı (2012) 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini düşük; Korkmaz ve Yeşil (2009) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini orta düzey olarak tespit etmiştir. Yıldız (2011), Salsal Araz (2013), Çağlayan Öztürk (2013), Görücü (2014), Kutlu Kalender (2015), Ocak (2017) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme seviyelerini orta düzey olarak tespit etmiştir. Kalkan (2008), Karabacak (2011), Köksal ve Çoğmen (2018) yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaptığı araştırmada Arons (1979) üniversite öğrencilerinin tümdengelimci ve tümevarımcı akıl yürütme, çıkarımda bulunma, varsayımları tanıma ve sonuçları değerlendirme becerilerinin bulunmadığı; Koçak ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarının %39'u düşük, %59,1'i orta ve %1,8'i yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu; Aldan Karademir (2013) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eleştirel düşünme düzeyinin yüksek olarak tespit edildiği araştırmalarda eleştirel düşünme becerisi adı altında eleştirel düşünme eğilimi ya da tutumunun ölçüldüğü, 4-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış düşünme testinin 7. veya 8. sınıf öğrencilerine uygulandığı görülmektedir.

Gerek alan yazın gerekse mevcut araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olmadığını ve eğitim-öğretim sürecinde geliştirilmesi gereken bir beceri alanı olduğunu göstermektedir. Uygulanan öğretim programları, hazırlanan ders kitapları, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle ders işlemeleri, kitap okuma alışkanlığının edinilmemiş olması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki eksiklikleri açıklamaktadır. Razgatlıoğlu (2010) 5. sınıf ders kitaplarını incelediği araştırmasında ders kitaplarında eleştirel düşünme stratejilerine yeteri kadar yer verilmediği, Temizkan ve Zeyfi (2014) eleştirel düşünme becerisinin Türkçe ders kitaplarında kendine çok fazla yer bulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Başoğlu (2010) ders kitaplarını eleştirel düşünme eğitimi uygunluğu açısından incelemiştir; 7. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin klasik öğretimi destekler nitelikte bilgi verici olduğu, ezberi bilgileri yüklemeyi amaçladığı sonucuna ulaşmıştır.

Eleştirel düşünmenin kazanılmasında eğitimcilerin rolü son derece önemlidir. Öğrencilerin olaylar üzerinde düşünmesini, neden sonuç ilişkilerini belirlemesini, çelişkili noktaları fark etmesini ve bunları olumlu sınıf atmosferinde ifade etmesini sağlamada öğretmenin yapıcı ya da engelleyici etkisi bulunmaktadır. Bank, Mccarty ve Rasool (1993) eleştirel düşünmeyi sorular sorma, yanıtlar alma ve bu yanıtlar üzerinde daha çok soru sorma olarak açıklamaktadır (Kaya, 2010: 32). Düşünmeye, sorgulamaya yönlendiren sorular sormak, bu sorulara yanıtlar aramak ve yanıtlardan hareketle tekrar sorular oluşturmak eleştirel düşünme eğitimi için gereklidir. Öğretmenlerin sınıfta sorduğu soruların niteliği bu noktada büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin derslerinde ve yazılı sınavlarında hazırladıkları soruların öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir (Baysen, 2006: 26; Güfta ve Zorbaz, 2008: 205; Özalp, 2018).

Eleştirel düşünebilen ve sınıfta öğrencilerine örnek olan öğretmenler, analitik düşünen öğrencilerin yetişmesine büyük katkı sağlayacaktır. Doğru bir rehber olarak öğretmenlerin öğrencilere rol model olması gerekmektedir. Narin ve Aybek (2010) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri arttıkça derslerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri tercihlerinin de arttığını tespit etmiştir.

Eleştirel düşünen öğretmenler sınıf içi uygulamalarda öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmektedir. Saçlı ve Demirhan (2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini orta, Akdere (2012) düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Eleştirel düşünme becerisinden yoksun öğretmenlerin eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirmesi mümkün görünmemektedir.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden sekizincisi “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Eleştirel düşünme becerisi ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen Amabile (1983), Kaloç (2005), Özdemir (2005), Mecit (2006), Gülveren (2007), Kahraman (2008), Oflas, (2009), Narin ve Aybek (2010), Bakan (2010), Saçlı ve Demirhan (2011), Fahim ve Barjesteh (2012), Demirkaya ve Çakar (2012), Aldan Karademir (2013), Çağlayan Öztürk (2013), Kasımoğlu (2013), Görücü (2014), Koçak ve diğerleri (2015), Utku (2016), Arslan (2016), Yavuz Açıl (2018), Karakuş (2019), Çokkızgın (2019), Yüksekbilgili (2019), Bağcı (2019), Yavuz (2019) iki değişken arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Ancak Ay (2005), Kalkan (2008), Karabacak (2011), Kayagil ve Erdoğan (2011), Yıldız (2011), Ayaz (2012), Saysal Araz (2013), Altay (2013), Çağlayan Öztürk (2013), Kutlu Kalender (2015), Ocak (2017), Bapoğlu (2010), Kıran (2019) kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farka ulaşmıştır.

Yaratıcı düşünme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda Öztunç (1999), Güngör (2007), Bapoğlu (2010), Köksal Akyol ve Salı (2015), Yıldız Çiçekler (2016), Erten Tatlı (2017), Barışık (2019) kadın öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Özdemir ve Sak (2013) bilimsel yaratıcılığın hipotez geliştirme, akıcılık ve toplam yaratıcılık puanlarında; Akçum (2005) orijinallik ve detaylandırma alt boyutunda, Bapoğlu (2010) tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi alt boyutunda, Palaniappan (2000) girişimcilik alt boyutunda erkekler lehine anlamlı düzeyde farka ulaşmıştır.

Süzen (1987), Aslan (2001), Sonmaz (2002), Öncü (2003), Dikici (2006), Akçam (2007), Ayyıldız Potur ve Barkul (2009), Gönen ve diğerleri (2011), Gizir Ergen ve Köksal Akyol (2012), Dilek (2013), Toyran (2015), Çağ Adıgüzel (2016), Midilli (2019), Arpat (2020) cinsiyet ile yaratıcı düşünme becerisi arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır.

Hem mevcut araştırmada hem de alan yazında cinsiyetin düşünme becerilerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin aynı eğitim-öğretime tabi tutulması, benzer çevrede yetişmesi cinsiyeti eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini etkileyen bir değişken olmaktan çıkarmaktadır.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile anne-baba eğitim durumu değişkenine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden dokuzuncusu “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulamada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre eğitilmiş anne-babalar lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Akar (2007), Emir ve diğerleri (2007), Oflas (2009), Yıldırım Ankaralığil (2009), Bapoğlu (2010), Görücü (2014), Karakuş (2019), Yüksekbilgili (2019), Kıran (2019) yaptıkları çalışmalarda anne öğrenim düzeyi yüksek öğrenciler lehine; Gülveren (2007), Aldan Karademir (2013) anne öğrenim düzeyi düşük öğrenciler lehine anlamlı ilişkiye rastlamıştır. Kaya (1997), Kaloç (2005), Özdemir (2005), Kayagil ve Erdoğan (2011) Kutlu Kalender (2015), Ocak (2017), Yüksekbilgili (2019) anne eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Yıldırım Ankaralığil (2009), Bapoğlu (2010), Çağlayan Öztürk (2013), Kutlu Kalender (2015), Ocak (2017), Karakuş (2019), Bağcı (2019), Kıran (2019) eleştirel düşünme becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında baba öğrenim düzeyi yüksek öğrenciler lehine; Aldan Karademir (2013) baba öğrenim düzeyi düşük öğrenciler lehine anlamlı ilişkiye rastlamıştır. Kaya (1997), Özdemir (2005), Kaloç (2005), Gülveren (2007), Görücü (2014), Yüksekbilgili (2019), Çokkızgın (2019) ise öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme becerisinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Hem mevcut araştırma hem de alan yazın, anne-baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe demokratik tutumlarda ve sevgi gösterisinde artış gözlenirken cezalandırma, baskı, reddetme, ilgisizlik, şiddet ve karı-koca geçimsizliğinde de azalma saptanmıştır (Haktanır ve diğerleri, 1999; Akt. Yıldırım Ankaralıgil, 2009: 160). Eleştirel düşünme her türlü düşüncenin eleştiri süzgecinden geçirilerek sorgulanmasını, irdelenmesini gerektirir. Otoriter, baskıcı aileler çocuklarına eleştirel düşünebilecekleri ve bunları dile getirebilecekleri bir ortam sunmamaktadır. Demokratik ailede büyüyen çocuk ise kendini rahatlıkla ifade edebilmektedir. Eğitim seviyesi yüksek anne-babalar çocuklarına özgürlük alanı tanımakta, seçimlerine saygı duymakta, herhangi bir konuda onların da görüşlerini almayı ihmal etmemektedir. Bu nedenle eğitilmiş ailelerin çocuklarının eleştirel düşünme becerisi daha yüksektir.

Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı düşünme becerisinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Öztunç (1999), Çakmak (2005), Tekin ve Taşgın (2009), Bapoğlu (2010), Gizir Ergen ve Akyol (2012), Dilek (2013), Telligöz (2019) anne eğitim düzeyi ile yaratıcı düşünme becerisi arasında anne öğrenim düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı fark bulurken Aslan (2001), Güngör (2007), Toyran (2015), Erten Tatlı (2017), Yavuz Açıl (2018), Midilli (2019), Atakan (2019), Yavuz (2019) yaratıcılık ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Baba eğitim düzeyine göre ise Aslan (2001) babası lise mezunu olan öğrenciler lehine; Çakmak (2005), Güngör (2007), Dilek (2013) baba öğrenim düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Alan yazında anne-baba eğitim durumu ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiye dair birbirinden farklı bulgular yer almaktadır. Bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunu uzun yıllar eğitim sisteminin yaratıcı düşünmeyi desteklememesi, ev ve okul ortamında yaratıcı düşünmenin ihmal edilmesi ile açıklamak mümkündür. Yaratıcılığın uzun yıllar öğretim programlarında da yer almaması yaratıcı düşünceden uzak bireylerin yetişmesine neden olmuştur. Geçmişin çocukları bugünün anne babaları olan bu bireylerin yaratıcı çocuklar yetiştirmesi pek mümkün görünmemektedir.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile aile gelir durumu değişkenine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden onuncusu “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile aile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulamada öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin aile gelir durumu değişkenine göre gelir düzeyi yüksek aileler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve zayıf düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaptıkları araştırmada Kaya (1997), Akar (2007), Kahraman (2008), Oflas (2009), Yıldırım Ankaralıgil (2009), Kayagil ve Erdoğan (2011), Kıran (2019) benzer bulguya rastlamıştır. Bapoğlu (2010) ise orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmıştır; Özdemir (2005), Mecit (2006), Karakuş (2019), Çokkızgın (2019) eleştirel düşünme becerisi ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Emir ve diğerleri (2007) aile gelir düzeyi ile yaratıcı düşünme arasında gelir düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşırken, Dilek (2013), Midilli (2019) aile gelir düzeyi ile yaratıcı düşünme becerisi arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır.

Birçok araştırma, yoksulluk ve düşük ebeveyn eğitiminin öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini ve sosyoekonomik düzeyin çocukların IQ seviyelerini etkileyen bir değişken olduğunu göstermektedir (Bloom, 1964; Akt. Bradley ve Corwyn, 2002: 381). Gelir düzeyi yüksek aileler genellikle önemli kültürel, finansal birikime ve geniş sosyal ağlara sahiptir ve bu sermayeleri çocukların öğrenme fırsatlarını artırmak için kullanırlar (Chiu, 2013; Akt. Chiu ve Chow, 2014: 152). Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları ebeveynleri ile daha fazla zaman geçirirler ve böylece ailelerin edindiği bilgi birikiminden daha fazla faydalanırlar (Chiu ve Chow, 2014: 152). Yüksek gelirli ailelerin birçoğunun aynı zamanda eğitim düzeyi yüksektir ve çocuklarına farklı öğretim tarzları uygulayarak karmaşık sözlü stratejiler verirler (Borduin ve Henggler, 1981: 213). Ailenin ilgisi, desteği ve çocuklarıyla kurdukları iletişim çocukların entelektüel, zihinsel gelişimleri ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle gelir düzeyi, çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyen bir değişkendir.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile kitap okuma alışkanlığı durumu değişkenine ilişkin tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden on birincisi “Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulamada, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kitap okuma değişkenine göre haftalık kitap okuma saati ve sayfa durumu yüksek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve genel olarak zayıf düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavaş (2013) üst düzey düşünme becerileri ile kitap okuma alışkanlığı arasında, Kıran (2019) okunan kitap sayısı ile eleştirel düşünme becerisi arasında, Karakuş (2019) okunan kitap sayısı ile eleştirel düşünme standardı arasında anlamlı ilişkiye rastlarken Ergün (2019) okunan kitap sayısı ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Alan yazın incelediğinde öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuç, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Öğrencinin kitap okuma alışkanlığını edinmiş olması üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkiye dair tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden on ikincisi “Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama birbiriyle yakından ilişkili becerilerdir (Cain, Oakhill ve Bryant,2000; Karefillidou ve Papageorgi, 2005; Protopapas ve diğerleri, 2012; Tilstra ve diğerleri, 2009 Akt: Wolf ve diğerleri, 2018). Yapılan regresyon analizi sonucunda dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamadaki varyansın yaklaşık %50’sini açıkladığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde yaptıkları araştırmalarda Hirai (1999) okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğunu, Bulut (2013) dinlediğini anlama başarısının okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiğini tespit etmiştir.

Kargın ve diğeri (2016) dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu, Wolf ve diğeri (2018) okuduğunu anlamının dinlediğini anlamadaki varyansın %34'ünü, dinlediğini anlamının okuduğunu anlamadaki varyansın %40'ını açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki diğeri araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Hem mevcut araştırmada hem de alan yazında okuma ve dinleme becerileri arasında yakın ilişki olduğu görülmektedir. Alıcı beceriler içinde yer alan okuma ve dinleme sürecinde dış dünyadan gelen uyarıcılar algılanmakta, zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Yangın'a (1998) göre her iki dil becerisi arasındaki fark, sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların durumundan kaynaklanmaktadır (Akt. Arıcı ve Taşkın, 2019: 190). Hem okuduğunu hem de dinlediğini anlama bireylerin işitsel ya da görsel girdinin seçilen yönlerine odaklandığı, pasajlardan anlam oluşturduğu ve duyduklarını, okuduklarını mevcut bilgilerle ilişkilendirdiği aktif süreçlerdir (O'Malley ve Chamot, 1990; Akt. Hirai, 1999: 367). Okuma ve dinleme uyarıcıları dış dünyadan farklı biçimlerde almalarına karşın benzer zihinsel süreçleri içermeleri, dilin alıcı becerilerini oluşturmalarıyla birbiriyle yakından ilişkili dil yetkinlikleridir.

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye dair tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden on üçüncüsü "Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yang ve Lin (2004), Bapoğlu (2010), Fahim ve Zaker (2014), Fatwati ve diğeri (2019) yaptıkları araştırmada yaratıcılık ile eleştirel düşünme arasında yüksek, doğru orantılı ilişki tespit ederken Sönmez (2016), Wechsler ve diğeri (2018) eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasında ilişkiye rastlayamamıştır. Baker ve diğeri (2001) eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcı düşünme yeteneği, Dilek Eren (2011) eleştirel düşünme eğilimi ile bilimsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye rastlayamamıştır. Toyran (2015), Ülger (2020) yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük; Gök ve Erdoğan (2011), Saremi ve Bahdori (2015), Tsai (2019) orta; Polat (2017) yüksek düzeyde pozitif yönlü, anlamlı ilişkiye rastlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların bir kısmının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çektikleri (Anderson ve Krathwohl, 2001; Akt. Stobaugh, 2013: 41; Perkinz, Richard Poll, 2005; Akt. Saremi ve Bahdori, 2015: 36), bir kısmının ise iki düşünme sürecini bağımsız yapılar olarak değerlendirdikleri görölmektedir (Wechsler ve diğerleri, 2018; Altın ve Saracaloğlu, 2018). Yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme adı altında eleştirel düşünme eğiliminin ölçüldüğü, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmanın sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazınla örtüşmekle birlikte daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği düşünölmektedir.

Başarılı eleştirel düşünme yaratıcı düşünmeyi, başarılı yaratıcı düşünme de eleştirel düşünmeyi içerir. Eleştirel düşünme mevcut kanıtlara dayalı gerçekleştirilen rasyonel, mantıklı düşünme şeklidir. Amacı özgün ve faydalı olanı ortaya koymak olan yaratıcı düşünme hayal gücünü gerektirir. İnsanı pratik, etkili, alternatif ve farklı çözüm yollarına götürür. Başlangıçta birbirine tamamen zıt gibi görünen bu iki düşünce yapısı aslında birlikte hareket edip, birbirini tamamlamakta ve uyumla çalışmaktadır. Yaratıcı düşüncenin getirdiği çözüm önerileri eleştirel düşünme ile değerlendirilmektedir. Ayrıca yaratıcı düşünce, analitik düşünce yapısını cesaretlendirerek ilerlemeyi sağlamaktadır (Rawlinson, 1995: 16). Yaratıcı düşünme üretme, eleştirel düşünme değerlendirme sürecini kolaylaştırır ve aslında iyi düşünme ikisinin de birlikte kullanımını gerektirir (Bapoğlu, 2010).

Eleştirel düşünme becerisi ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkiye dair tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden on dördüncüsü “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda anlama becerileri ile eleştirel düşünme becerisi arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görölmüştür. Koç (2007), Bolori (2010) (Akt. Aghajani ve Gholamrezapour, 2019: 224), Kamali ve Fahim (2011), Juniardi (2018), Bao (2019), Ghiasian ve Rad (2019), Kıran (2019), Usta (2019) yaptığı araştırmada eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiye, Barreiro (2020) anlamsız ilişkiye rastlamıştır. Fahim ve Saepour (2011), Fahim ve Barjesteh (2012), Barjesteh ve Vaseghi (2012) yaptıkları araştırmalarda eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinin okuduğunu anlama yeteneğini

geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bağcı ve Şahbaz (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile okuma becerisinde kendilerini yeterli hissetme durumları arasında anlamlı ilişki olduğunu, Özensoy (2011) eleştirel okumanın eleştirel düşünme becerisini anlamlı şekilde geliştirdiğini tespit etmiştir. Koçak ve diğerleri, (2015) eleştirel düşünme eğilimi ve okumaya yönelik tutum arasında düşük düzeyde, Basmaz (2017) eleştirel düşünme eğilimi ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın %6'sının eleştirel düşünme ile açıklandığı yönündedir. Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisine eleştirel düşünmenin ne oranda etkide bulunduğunu inceleyen çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Usta (2019) yaptığı araştırmada okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın %25'inin eleştirel düşünme becerisi ile açıklandığı; Aghajani (2019) analiz, değerlendirme, çıkarım, tündengelim ve tümevarımın eleştirel okuma varyansının %23'ünü oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki çalışmalarla örtüşmemektedir. Okuduğunu anlama varyansının sadece %6'sının eleştirel düşünmenin açıklaması okuduğunu anlamayı etkileyen çok farklı değişkenin olmasından kaynaklanabilecek bir durumdur. Kelime bilgisi, iç motivasyon, ön bilgi düzeyi, akıcı sözcük okuma, sosyoekonomik değişkenler okuduğunu anlama üzerinde etkisi bulunan diğer faktörlerdir (Kurnaz, 2018; Özata ve Haznedar, 2018).

Alan yazın incelendiğinde dinleme-eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Alizadeh ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada eleştirel düşünme yeteneğinin dinleme stratejilerinin seçiminde önemli rol oynadığını, Yang (2012) dinleme ve konuşma öğretimine entegre edilmiş eleştirel düşünmenin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Reddin (1968), Zare ve Behjat (2013), Esmael ve Zahra (2015) dinleme ve eleştirel düşünme arasında pozitif ilişkiye rastlamıştır.

Gerek alan yazın gerekse durum tespitinin yapıldığı mevcut çalışma, eleştirel düşünme ile anlama becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısı eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme becerisi de okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Dil ve düşünce birbirini etkileyen, kopmaz bağlarla birbirine

bağlanmış iki önemli zihinsel beceridir. Eleştirel düşünme ve okuma-dinleme arasındaki ilişki düşünme ve dil arasındaki ilişkinin sadece bir bölümünü oluşturmaktadır. Norris ve Phillips'e (1987) göre eleştirel düşünme anlama sürecinde yorumlar üretmek ve daha fazla bilgi elde ettiğinde metinleri çözümlenebilmek için okuyucunun anlam oluşturmada kullandığı bir beceridir (Akt. Aloqaili, 2012: 38).

Okuma sürecinde kullanılan metinler kurgulanmış metinler ve bilgilendirici metinler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kurgusal metinler gerçek hayatta karşılaşılabilecek olayları, nesnelere, kişileri ve durumları kullanarak yepyeni bir dünya yaratır. Okuyucu yeni dünyanın içine girdiğinde düşünme becerilerini kullanarak olayların nasıl tasarlanmış ve bir araya getirilmiş olabileceğini sorgulamaya başlar. Böyle bir sürecin varlığı eleştirel düşünmenin gelişimini destekler (Adalı, 2004: 223).

Bilgilendirici metinler ise bireyin yeni bilgi, olay veya durumla karşılaşmasını sağlar. Yeni bilgilerle öncekiler arasında bağlantı kurmak, zengin çıkarımlar yapabilmek, metnin derinine inmek, yazarın açıkça ifade etmediği mesajları alabilmek, çelişkili ifadelerin farkına varabilmek, okuduklarının güvenilirliğini sorgulamak metindeki derin anlama ulaşmak için uygulanması gereken stratejilerdir. Bu stratejilerin kullanımı eleştirel düşünme becerisinin aktifleştirilmesi ile gerçekleştirilebilecektir. Akkaya (2012) yaptığı araştırmada eleştirel düşünme becerileri ile okuma stratejileri arasında anlamlı ilişkiye rastlamıştır. Eleştirel olmayan okuyucular stratejileri etkin kullanıp metinden herhangi bir çıkarım elde edemezler, bu durumda basit kavram ve tanımları ezberleyerek elde ettikleri sığ bilgilere razı olurlar. Eleştirel düşünme öncelikle okuma olmak üzere dil becerilerinin edinilmesini ve kullanılmasını olumlu yönde etkilemektedir.

Okunan ya da dinlenen metinden anlam çıkarabilmek başta eleştirel düşünme olmak üzere bilişsel becerilerin etkin kullanılmasına bağlıdır, gerçekleştirilen okuma ve dinleme etkinlikleri de bilişsel becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Anlama ve düşünme becerileri birbirini besleyen, geliştiren, destekleyen iki önemli yaşam becerisidir.

Yaratıcı düşünme becerisi ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkiye dair tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden on beşincisi "Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı ilişki

var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda anlama becerileri ile yaratıcı düşünme becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Wang (2012) yaptığı araştırmada yaratıcı düşünme, okuma tutumu ile okuma için harcanan zaman arasında pozitif ilişkiye rastlamıştır. Palamut (2008), Sulistiyarini ve Triyanto (2020) hikâye okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini artırdığı; Hicks (1979), Despos (1980) yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği; Brookks (1985) yaratıcı düşünme etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı; Hızır (2014), Yurdakal (2018) yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde dinleme-eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Brouillette (2012) yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini olumlu etkilediği, Aldig ve Arseven (2017) programda yer alan dinleme kazanımlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Hem mevcut araştırma hem de alan yazın okuduğunu ve dinlediğini anlama ile yaratıcı düşünme becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık, okuma için gerekli olan becerilerle ilişkili bir süreci ifade etmektedir. Yaratıcılığı kolaylaştıran düşünme, hatırlama, akıl yürütme, merak etme, keşfetme ve ifade özgürlüğü gibi özellikler okuma ve dinleme pratikleriyle geliştirilebilmektedir (Wang, 2012: 40). Yaratıcılığın sosyal bağlam içinde gerçekleşmesi, dinleme becerisinin yaratıcı düşünme becerisi için gerekli olduğuna işaret etmektedir (Tavalin, 1995: 133).

Zihni yaratıcı çabalara hazırlamak isteyen birey üzerinde çalıştığı alanla ilgili bilgiye, yaratıcılığı artıran ya da engelleyen faktörlere ait bilgilere ve diğer alanlarla ilgili bilgilere sahip olmalıdır (Sternberg ve Lubart, 1999: 12; Smith ve diğerleri, 2000: 115; Fasko, 2000: 3239). Yaratıcı bir fikir ancak edinilen bilgilerin zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve belirli bir süre üzerinde kafa yorulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu durumda bilgiye erişmeden yaratıcı fikir ya da ürün ortaya çıkarmak mümkün görünmemektedir. Bilgiye ulaşmanın en etkili yolu ise okuma ve dinleme becerisini kullanmaktan geçmektedir. Bu becerilerde sahip olunan yetkinlik, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemekte ve geliştirmektedir. Yaratıcı düşünceyi teşvik etmek için öğrencilerin

okuma, dinleme ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve okuma, yazma pratikleri yapmaları gerekmektedir (Wang, 2012: 45).

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına bağlı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Mevcut çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olmamakla birlikte yeterli seviyede de olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin anlama becerilerindeki eksikliklerin nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının artırılması için neler yapılabileceğine dair çalışmalar yapılabilir.
3. Kadın öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama puanları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin anlama puanlarında oluşturduğu farklılığı tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki eksikliklerin nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Anne-baba öğrenim durumu okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde orta düzeyde etkiye sahipken, eleştirel düşünme becerisi üzerinde küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yaratıcı düşünme becerisini ise etkileyen bir değişken değildir. Bu farklılığın nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
6. Araştırmada okuma ve dinleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda diğer dil becerilerinin birbirleri arasındaki ilişki incelenebilir.
7. Araştırmada yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda diğer düşünme becerilerinin birbirleri arasındaki ilişki incelenebilir.
8. Araştırmada dinlediğini anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın ne kadarını açıkladığı incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda okuma becerisi üzerinde etkisi olduğu

düşünülen değişkenlerin anlama becerisi üzerindeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığına yönelik araştırmalar yapılabilir.

9. Bundan sonraki çalışmalarda düşünme becerilerinin diğer dil becerilerine ilişkin toplam varyansın ne kadarını açıkladığına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinlik sayısını artırabilirler.
2. Öğretmenler öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinlik sayısını artırabilirler.
3. Anne-baba eğitim düzeyinin, gelir seviyesinin anlama becerisini etkileyen bir unsurdur. Düşük gelirli ailelerin bulunduğu bölgelerde öğretmenler sınıf kitaplığı oluşturarak ve zenginleştirerek öğrencilerin kitaba ulaşmalarını kolaylaştırabilir.
4. Kitap okuma alışkanlığı öğrencinin anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle hem aileler hem öğretmenler çocukların okuma alışkanlığını kazanmaları için teşvik etmelidir. Okul içi ve okul dışı okuma etkinlikleri öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına olumlu yönde katkıda bulunacaktır.
5. Öğretim programları, ders kitapları ve sınıf içi faaliyetlerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirecek, analitik ve yaratıcı düşünmeye sevk edecek etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Aarnoutse, C., Brand-Gruwel S., Oduber, R. (2014). Improving Reading Comprehension Strategies through Listening. *Educational Studies*, 23(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/0305569970230205>

Abosalem, Y. (2016). Assessment Techniques and Students' Higher-Order Thinking Skills. *International Journal of Secondary Education*, 4(1), 1-11. doi=10.11648/j.ijsedu.20160401.11

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, Michael A., Tamim, R., Dai, Z. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. doi/10.3102/0034654308326084

Açıkgöz Ayrancı, S. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Matematik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. Pan Yayıncılık.

Afflerbach, P., Pearson, P., David ve Paris Scott, G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi:10.1598/RT.61.5.1>

Afflerbach, P. ve Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. Susan E. Israel ve Gerald G. Duffy (Eds), *Handbook of Research on Reading Comprehension (1. edition, ss.69-90)*, Routledge.

Aghajani, M. ve Gholamrezapour, E. (2019). Critical Thinking Skills, Critical Reading and Foreign Language Reading Anxiety in Iran Context. *International Journal of Instruction*, 12(3), 219-238. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12414a>

Akar Vural, R. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenilirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.

Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Düzeyleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akarsu, B. (2018). *Eleştirel düşünme sanatı*. Cinius Yayınları.

Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgi Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akbalık, S. (2019). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Fen Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akçam, M. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Yaratıcı Etkinliklerin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Akçum, E. (2005). *5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okulöncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akdere, N. (2012). *Turkish Pre-Service Teachers Critical Thinking Levels, Attitudes and Self-Efficacy Beliefs in Teaching for Critical Thinking* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akıllı, N. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Akinoğlu, O. (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.

Akpur, U. (2020). Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aldıĝ, E. (2016). *Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Aldig, E. ve Arseven, A. (2017). The Contribution of Learning Outcomes for Listening to Creative Thinking Skills. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 41-53. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p41>

Alizadeh, H., Jahandar, S., ve Khodabanehlo, M. (2013). The Relationship Between the Critical Thinking and The Learning Strategies Selected for Listening by Iranian EFL Learners at B.A. Level. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences ISSN*, 3(4), 189-195.

Aloqaili, A. S. (2012). The Relationship between Reading Comprehension and Critical Thinking: A Theoretical Study. *Languages and Translation*, 24, 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.01.001>

Al-Oweidi, A. (2013). Creative Characteristics and Its Relation to Achievement and School Type among Jordanian Students. *Creative Education*, 4(1), 29-34. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.4100>

Altay, B. (2013). *İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler ve Farklılıklar. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 4(1), 1-9.

Anngraini, N. P., Budiyono ve Pratiwi, H. (2018, Ekim,2019). Cognitive Differences Between Male and Female Students in Higher Order Thinking Skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1188, 1-9.
<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1188/1/012006/pdf>

Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag.

Amanvermez İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ambrose, D. (2005). Creativity in teaching: essential knowledge, skills and dispositions. James Kaufman ve John Baer (Eds.), *Creativity Across Domains Faces of the Muse (1. edition, ss.281-298)*. Lawrence Erlbaum.

Anılan, H. (2004). Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.

Aras, B. (2004). *İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arı, G. (2014). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı ASOAT ve YO-DE Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.

Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 5(4), 685-703.

Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.

Arons, A. B. (1979). Some thoughts on reasoning capacities implicitly expected of college students. In J. Lockhead ve J. Clement (Eds.), *Cognitive Process Instruction: Research on Teaching Thinking Skills (1. edition, ss. 209-215)* The Franklin Institute Press.

Arpat, S. (2020). *Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Etme ile Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Mederes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Arslan, A. (2013). Çeşitli Değişkenler Açısından İlköğretim Dinlediğini Anlama Durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 61-81.

Arslan, T. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Aslan, C. (2013). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 72(73), 11-18.

Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14,19-40.

Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.

Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.

Ataman, A. (1993). *Yaratıcılık ve eğitim*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ateş, M. (2016), Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerileri İle Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 309-317. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3456>

Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.

Ayaz, E. (2012). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Eleştirel Düşünme Gücü Üzerine Bir Araştırma* (İstanbul İli, Avrupa Yakası Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aytan, N. (2016). Eğitimde Yaratıcı Okuma. *Milli Eğitim, Kış* (209), 295-313.

Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aytaş, G. (2003). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

Ayyıldız-Potur, A., ve Barkul, Ö. (2009). Gender And Creative Thinking In Education: A Theoretical And Experimental Overview. *A/Z ITU Journal of Faculty of Architecture*, 6(2), 44-57.

Baer, J., ve Garrett, T. (2010). Teaching for creativity in an era of content standards and accountability. In R. Beghetto, ve J. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom (1. edition, ss. 6-19)*. Cambridge University Press.

Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/10.17860-efd.63679-160811.pdf

Bağcı, K. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Görsel Sanatlar Dersi Başarıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bakan, U. (2010). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Baker, L. (2005). Development differences in metacognition: implications for metacognitively oriented reading instruction. Susan E. Israel, Cathy Collins Block, Kathryn L. Bauserman, Kathryn Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development (1. edition, ss.61-82)*. Lawrence Erlbaum Associates.

Baker, L. ve Brown, Ann L. (1980). Metacognitive skills and reading. P. David Pearson, Rebecca Bar, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research (1. edition, ss. 353-394)*. Lawrence Erlbaum Associates.

Baker, M., Rudd, R. D, Pomeroy, C. (2001). Relationships Between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.

Bal, B. (2014). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yaratıcı Düşünme. *Turkish Studies*, 9(9), 247-257. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7173>

Bal, M. (2018). Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balta, E. E. (2011). *Waldmann Modeli ile Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin grameri. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bao, X. (2019). Critical Thinking and Critical Reading: A Sound Pedagogical Paring. *Int. J. Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 29(1/2), 129-147. <http://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2019.099258>

Barjesteh, H. ve Vaseghi, R. (2012). Critical Thinking: A Reading Strategy in Developing English Reading Comprehension Performance. *Journal of Sheikhabaee English Foreign Language*, 1(2), 21-34. <http://dx.doi.org/10.22034/EFL.2012.79173>

Barışık, A. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi İstanbul İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Barnet, S., ve Bedau, H. A. (2011). *Critical thinking, reading, and writing : a brief guide to argument* . Bedford/St. Martins.

Bapoğlu, S. (2010). *Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Barreiro, M. P. R. (2020). Developing Critical Thinking Skills to Improve Reading Comprehension. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), 170-178. <http://dx.doi.org/10.36260/rbr.v9i4.957>

Basmaz, I. (2017). *Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

Başoğlu, N. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunluğu* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-247.

Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Örtüşme Düzeylerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 6(2), 1549-1563.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. James C. Kaufman ve Robert J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity (1.edition, ss. 447-463)*. Cambridge Üniversitesi.

Beghetto, R. A. ve Kaufman, J. C. (2014). Classroom Context for Creativity. *High Ability Studies*, 25, 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>

Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Sayısal Ders Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.

Beyer, B. K. (1984). Field Experience, Ideology, and the Development of Critical Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 36-41.

Beyer, B. K. (1985). Teaching Critical Thinking Skills: a Direct Approach. *Social Education*, 49(4), 297-303.

Beyhatın, F. (2019). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bıyık, M. A., Erdoğan, T. ve Yıldız, M. (2017). The Examining Reading Motivation of Primary Students in the Terms of Some Variables. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 263-283.

Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193), 15-20.

Blakey, E., ve Spence, S. (1990). Thinking for the Future. *Emergency Librarian*, 17, 11-13.

Block, C., ve Israel, S. (2005). *Reading first and beyond: the complete guide for teachers and literacy coaches*. CA: Corwin Press.

Block, R. A. (1985). Education and Thinking Skills Reconsidered. *American Psychologist*, 40, 574-575. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.5.574>

Borduin C. M. ve Henggeler N. (1981). Social Class, Experimental Setting and Task Characteristics as Determinants of Mother-Child Interactions. *Developmental Psychology*, 17(2), 209-214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.2.209>

Bouffard, T. (1998). A Developmental Study of The Relationship between Reading Development and The Self-System. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 61–74. <https://doi.org/10.1007/BF03172813>

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de Okuma Eğitiminin Karnesi: PISA Ölçeğinden Çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.

Bradley, R. H. Corwyn, R. F. (2002). Socieconomic Statüs and Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher order thinking skills your classroom*. ASCD.

Brooks, J. A. (1985). *The Effect of Creative Thinking Instruction on Seventh and Eighth Graders and the Relationship of Creative Thinking to IQ and Reading Achievement* (Education and Masters and Human Developmant Master’s). State University of New York, New York.

Brouillette, L. (2012). Advancing the Speaking and Listening Skills of K-2 English Language Learners Through Creative Drama. *TESOL Journal*, 3(1), 138-145. <https://doi.org/10.1002/tesj.8>

Browne, N. M. ve Freeman, K.(2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Features. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 301-309. <https://doi.org/10.1080/713699143>

Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Büyükarıslan, Z. (2011). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Örtüşme Düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, M. S. ve Johnstone, A. H. (2013). Critical Thinking And Science Education. *Studies in Higher Education*, 12(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378102>

Byro, C. C. (2000). *A Study of the Relationship between Reading Attitude and Gender in Fourth Grade Children* (Theses and Dissertations Master of Science in Teaching). Rowan University, Rowan.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadewniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B., ve Canpolat, S. (2015). Active Listening Strategies of Academically Successful University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.10>

Cer, E. (2018). A Comparison of Mother-Tongue Curricula of Successful Countries in PISA and Turkey by Higher-Order Thinking Processes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73(2018), 95-112. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.73.6>

Chiu, M. M., ve Chow, B. W.-Y. (2014). Classmate Characteristics and Student Achievement in 33 Countries: Classmates' Past Achievement, Family Socioeconomic Status, Educational Resources, and Attitudes Toward Reading. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036897>

Chidozie, C. C., Libunao, W. H, Kamen, Y. B. ve Saud, M. (2014). Implementing Higher Order Thinking Skills in Teaching and Learning of Design and Technology Education. Bildiri. *First Technical and Vocational Education International Seminar*, Malaysia.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2). Erlbaum.

Costa, A. L. (1991). Teaching for, of, and about thinking. Arthur Costa (Eds.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (1. edition, ss. 31-34). Association For Supervision And Curriculum Development.

Cottrell, S. (2010). *Critical thinking skills developing effective analysis and argument*. PALGRAVE MACMILLAN.

Craft, A. (2001, Ekim,2019). *An analysis of research and Literature on CREATIVITY EDUCATION*. http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf

Crawford, C. M., ve Brown, E. (2002, Ekim,2019). *Focusing Upon Higher-order Thinking Skills: Webquests and The Learner-Centred Mathematical Learning Environment*. <https://eric.ed.gov/?id=ED474086>

Cropley, A. J., (1997). *More ways than one: fostering creativity*. Ablex Publishing Corporation.

Cropley, A. J., (2006). Creativity: Social Approach. *Reoper Review*, 28(3), 125-130. <https://doi.org/10.1080/02783190609554351>

Cuban, L. (1984). Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs. *Review of Educational Research*, 54(4), 655-681. <https://doi.org/10.3102/00346543054004655>

Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.

Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çağlayan Öztürk, Ç. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakan Akkaş, B. (2017). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımın Temel Alındığı Öğrenme Ortamının 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, M. (2000). *Ailenin Bazı Sosyo Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çam, O. ve Öztürk Turgut, E. (2015). Yaratıcılık. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 31(2), 78-85.

Çankaya, Z. C. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayınları.

Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Matematik Problemlerini Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Düzenlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çeliköz, N. (2009, Ekim,2019). *Kızlar Sözel Erkekler Sayısal Zekâlı*. <http://www.haberciniz.biz/kizlar-sozel-erkekler-sayisal-zekali-721961h.htm>

Çetin, A. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Adayların Eleştirel Düşünme Gücü* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.

Çokkızgın, B. (2019). *8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalığının Yordayıcısı Olarak Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünme* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Davis, G. A., Houtman, S. E., Warren, T. F., Roweton, W. E., Mari S. ve Belcher, T. L. (1972). A Program for Training Creative Thinking: Inner City Evaluation. Report From the Task and Training Variables in Human Problem Solving and Creative Thinking. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED070809.pdf>

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 717-745. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.703>

Demir, R. ve Kan, M. O. (2017). 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.324205>

Demirkaya, H. ve Çakar, E. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49.

Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.

Demirel, M. (1996). *Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Despos, C. M. (1980). *A Study of the Effect of Selected Teaching Strategies on Creative Thinking Ability and Reading Comprehension* (Education and Human Development Theses). State University of New York, New York.

Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi* (Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dewey, J. (1991). *How we think*. Prometheus Books.

Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. ve Papageorgiou, P. (2005). The Relationship Between Listening and Reading Comprehension of Different Types of Text at Increasing Grade Levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>

Di, W., Danxia, X. ve Chun, L. (2019). The Effects of Learner Factors On Higher-Order Thinking in The Smart Classroom Environment. *Journal of Computers in Education*, 6, 483-498. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00146-4>

Dikici, A. (2006). Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 3-9.

Dilek, A. N. (2013). *Sosyo-Kültürel Özelliklerin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dilek Eren, C. (2011). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Eğilimine, Kavram Öğrenmeye ve Bilimsel Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. PegemA Yayıncılık.

Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.

Durmuş, G. (2017). *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Eğmir, E. (2016). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Elfatihi, M. (2017). Teaching Critical Thinking Skills in Large Classes. *Higher Education Of Social Science*, 12(1), 12-16. <https://doi.org/10.3968/8993>

Ersoy Quadır, S. ve Akaroğlu, G. (2010). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları ve Ailelerinin Tutumları. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 13, 117-137.

Emir, S., Erdoğan, T. ve Kuyumcu, A. (2007). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 73-87.

Ennis, R. H. (1985). Critical Thinking and the Curriculum. *National Forum*, 65(1), 28-31.

Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>

Ennis, R. H. and Wheary, J. (1995). Gender Bias In Critical Thinking: Continuing The Dialogue. *Educational Theory*, 45(2), 213-224. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00213.x>

Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Yayınları.

Epçaçan, C. ve Epçaçan, C. (2010). Socio-economic and Culturel Factors Effecting Self Efficacy on Reading Comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 666-676. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.081>

Ergün, A. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Erktin, E. (2002). İlköğretimde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 61-70.

Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.

Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Saptanması ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Farkındalığının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Esmael, N. M. ve Zahra Z. (2015). The Relationship Between Critical Thinking Ability and Listening Comprehension Ability of Iranian EFL Learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(3), 47-59. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.903>

Eysenck, H. J. (1993). Creativity and Personality: Suggestions for a Theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147-178. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report. Millbrae, CA: The California Academic Pres. <http://ericir.syr.edu>.

Fahim, M., Barjesteh, H., Vaseghi, R. (2012). Effects of Critical thinking Strategy Training on Male/Female EFL Learners' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 5(1), 140-145. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n1p140>

Fahim, M., ve Saepour, M. (2011). The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867-74. doi:10.4304/jltr.2.4.867-874

- Fahim, M. ve Zaker, A. (2014, Kasım,2019). *EFL Learners' Creativity and Critical Thinking: Are They Associated?*. <http://www.hltnmag.co.uk>
- Fasko, D. (2000-2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_09
- Fatwati, A., Zubaidah, S., Mahanal, S. ve Sutopo (28 September 2019). Critical Thinking, Creative Thinking, and Learning Achievement: How They are Related. *Journal of Physics: Conference Series*, 1417, 1-9. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012070>
- Feinstein, J. S. (2006). *The nature of creative development*. Stanford University Press.
- Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5
- Fisher, A. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0300443981410101>
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking an introduction*. Cambridge.
- Fisher, A. ve Scriven, M. (1997). *Critical thinking its definition and assessment*. Edgepress.
- Fisher, R. ve Williams, M. (2004). *Unlocking creativity*. David Fulton Publishers.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fletcher, K. L. ve Reese, E. (2005). Picture Book Reading With Young Children: A Conceptual Framework. *Developmental Review*, 25, 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Flowerdev, J. ve Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge University Press.

- Follman, J. (1987). Teaching of Critical Thinking Thinking Promises! Promises!. *Informal Logic*, IX (2-3), 131-140. <https://doi.org/10.1080/0300443981410101>
- Follman, J. (1990, Ekim,2019). *Correlational and Factor Analysis of Critical Reading and Critical Thinking-Twelfth Grade*. <https://eric.ed.gov/?id>
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., ve Truckenmiller, A. (2015). Examining General and Specific Factors in The Dimensionality of Oral Language and Reading in 4th – 10th Graders. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884-899. doi: 10.1037/edu0000026
- Freeman, J., Butcher, H., J. ve Christie, T. (1968). *Creativity a selective review of research*. Society for Research into Higher Education Ltd.
- Freeley, A. J., ve Steinberg, D. L. (2000). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making*. Stamford.
- Gambrill, E. ve Gibbs, L. (2009). *Critical thinking for helping professionals*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (1997). The creators' patterns. Margaret A. Boden (Eds.), *Dimensions of Creativity (2. edition, ss. 143-158)*. The MIT Press.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. BasicBooks.
- Geçgel H. ve Burgul F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgi Alanları (Çanakkale Örneği). *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- George, D., and Mallery, P. (2014). *IBM SPSS statistics 21 step by step: a simple guide and reference*. Pearson Education, Inc.
- Ghiasian, S. M. ve Rad, F. S. (2019). *Effect of critical thinking on EFL learners' reading comprehension*. Lambert Academic.

Girgin, M. C. (2006). İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000096

Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gilakjani, A. P. ve Ahmadi, M. R. (2011). A Study of Factors Affecting EFL Learners English Listening Comprehension and Strategies for Improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988. doi:10.4304/jltr.2.5.977-988

Gizir Ergen, Z. ve Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170.

Glassner, A. ve Schwartz, B. (2007). What Stands and Develops Between Creative and Critical Thinking? Argumentation?. *Thinking skills and Creativity*, 2(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.10.001>

Gough, D. (1991). Thinking About Thinking. *National Association of Elementary School Principals*, 7(2), 3-6.

Gow, G. (2000). Understanding and teaching creativity, *Tech Directions* 55(6), 32-34.

Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 17-39.

Gögüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). The Investigation of The Creative Thinking Levels and The Critical Thinking Disposition of Pre-service Elementary Teachers. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 29-51. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001223

Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi [Effect of Reading

comprehension skill on academic success in Math in primary school at second grade]. *International Curriculum and Intruccion Studies Journal*, 2(4), 52-66.

Gönen, M., Yıldız Çiçekler, C., Akyüz, E., Arslan, A. Ç. ve Baydemir, G. (2011). 5 Yaşındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1186-1195.

Görücü, E. (2014). *Altıncı, Yedinci, Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Graesser, A. C. (2007). Theories of text comprehension: the importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension. Danielle S. McNamara (Eds.), *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies (1.edition, ss.1-26)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Green, S. B ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and undestanding data*. New Jersey: Pearson.

Griffith, P. L. ve Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction?. Susan E. Israel, Cathy Collins Block, Kathryn L. Bauserman, Kathryn Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning (1. Edition, ss. 1-3)*. Lawrence Erlbaum Associates.

Griffin, P., Care, E. ve Perri, P. (2010). Developmental Assessment: Lifting Literacy Through Professional Learning Teams. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 17(4), 1-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516628>

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Güfta, Z. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Günçer, B. ve Oral, G. (1993). Relationship Between Creativity and Nonconformity to Discipline as Perceived by Teachers of Turkish Elementary School Children, by Controlling for Their Grade and Sex. *Journal of Instructional Psychology*, 20(3), 208–214.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

Güney, N., Ayhan, T., Kaygana, M., Şahin, E. Y. (2014). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Kitap Sayısı ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 151-164.

Güngör, A. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci, Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.

Güngör, İ. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı ile İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gürbüz, M. (2014). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52. <https://doi.org/10.16916/aded.81751>

Halpern, D. F., (2003). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hannel, G. I ve Hannel, L. (1998). 7 Steps to Teach Critical Thinking. *Education Digest*, September, 1-5.

Helson, R., Roberts, B., ve Agronick, G. (1995). Enduringness and Change in Creative Personality and the Prediction of Occupational Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1173-1183. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.6.1173>

Hernstein, R. J., Nickerson, R. S., Sanchez, M., Swets, J. A. (1986). Teaching Thinking Skills. *American Psychologist*, 41(11), 1279-1289. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.11.1279>

Hess, R. D. ve Shipman, V. C. (1965). Early Experience And The Socialization Of Cognitive Modes In Children. *Child Development*, 36, 869-886.

Hızır, B. (2014). *İlköğretimde Yaratıcı Okumanın Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Hicks, C. G. (1979). *The Development of Creative Thinking and its Relationship to IQ and Reading Achievement* (Education and Human Development Master's Theses). State University of New York.

Hirai, A. (1999). The Relationship Between Listening and Reading Rates of Japanese EFL Learners. *The Modern Language Journal*, 83(3), 367-384. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00028>

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. *Child Development*, 62(4), 782-96 <https://doi.org/10.2307/1131177>

Hove, G. (2011). *Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom* (Master of Science Degree). University of Wisconsin-Stout, Menominee.

Hunter, B. E. (1991). Focus on Critical Thinking Skills Across The Curriculum. *NASSP Bulletin*, 2(75), 72-76. <https://doi.org/10.1177/019263659107553208>

Isaksen, Scott G., Puccio, Gerard J. ve Treffinger, Donald J. (1993). An Ecological Approach to Creativity Research: Profiling for Creative Problem Solving. *The Journal of Creative Behaviour*, 27(3), 149-170. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1993.tb00704.x>

Işık Aydın, R. (2017). *Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Işık, H. (2010). *High School Students' Critical Reading Levels and The Relationship Between Critical Reading Level and Critical Thinking Dispositions and Reading Frequency* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Işık, Ş. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Iwankovitsch, R. (2001). The Importance of Listening. *Language Arts Journal of Michigan*, 17(2), 5-6. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1314>

Ivıe, S. D. (1996). Metaphors: Tools For Critical Thinking. *Mcgill Journal of Education*, 31(1), 57-68.

İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.

İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jinhong, B. (2011). *Exploring Students' Use of Metacognitive Strategies in Listening Comprehension of the TEM-4: A Study of English Majors at a Chinese College* (Unpublished Master's Thesis). Kristianstad University, Sweden.

Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. Anna Craft, Bob Jeffrey ve Mike Leibling (Eds.), *Creativity in Education (1.edition, ss. 17-35)*. Continuum Intl Pub Group.

Judge, B., Jones, P. ve Elaine, M. (2009). *Critical thinking skills for education students*. Learning Matters Ltd 33 Southernhay East.

Juniardi, Y. (2018). Students critical thinking and their reading comprehension ability. *Ninth Conference English Studies Center for Studies on Language and Culture, Atma Jaya Catholic University of Indonesia (ss.. 37-45)*.

Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kakavand, M. (2013). The Relationship between Iranian Intermediate EFL Learners' Listening Comprehension Ability and Their Critical Thinking Skills. *Journal of Teaching English Language Studies*, 1(4), 38-61.

Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kamali, Z. ve Fahim, M. (2011). The Relationship Between Critical Thinking Ability of Iranian EFL Learners and Their Resilience Level Facing Unfamiliar Vocabulary Items in Reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 104-111. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.1.104-111>

Kanat, K. (2020). *Sokratik Yönteme Göre Hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitim Programının Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Ahlaki Yargı Düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Karabay, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerine Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Adana.

Karadağ, Ö. (2012). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)'Na Eleştirel Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.

Karakuş, A. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bireysel Girişimcilik Algıları ile Eleştirel Düşünme Standartları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, İ. (2019). *Okuduğunu Anlama Yorumlama ve Dört İşlem Becerisininin 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Sürat Konusundaki Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *TUBAR*, XXVII, 457-475.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2016). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.

Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kastrinos, W. (1964). The Relationship of Two Methods of Teaching to the Development of Critical Thinking. *Science Education*, 48(2), 188-195. <https://doi.org/10.1002/sce.3730480212>

Katırcı Ağaçkırın, Z. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Katırcı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 733-771. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.429>

Kaufman, J. C. ve Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Engin Yayınevi.

Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kayagil, S. ve Erdoğan, A. (2011). Bazı Değişkenlerin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Yordama Gücü. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.

Kazancı, O. (1989). Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi. Kazancı Hukuk Yayınları.

Kelly B. C. (2009). The role of cognitive flexibility in reading comprehension past, present, and future. Susan E. Israel ve Gerald G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension (1. edition, ss. 115-139)*. Routledge.

Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe Öğretiminde Eleştirel Dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 299-316.

Kerka, S. (1992, Ekim, 2019). *Higher Order Thinking Skills in Vocational Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350487.pdf>

Keskin Deniz, M. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısının ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Malatya.

Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kim, Y. S. (2015). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence from Multivariate Analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>

Kim, Y. S. (2016, Haziran,2019). *What is Listening Comprehension and What Does It Take to Improve Listening Comprehension?*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602774.pdf>

Kim, Y. S. G. ve Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension?. In R. Schiff ve M. Joshi (Eds.), *Handbook of Interventions in Learning Disabilities (1. edition, ss. 159-174)*. Springer.

King, F. J., Goodson, L. ve Rohani, F. (2007). *Higher order thinking skills*. Educational Services Program.

Kocaadam, D. (2011). *Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Okumaya Yönelik Tutumları arasındaki İlişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61), 211-228.

Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediklerini Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27.

Koray, Ö. (2003). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. *Pivolka*, 21, 16-19.

Köksal Akyol, A. ve Salı, G. (2015). An Investigation of Creativity Among Children in Kindergartens, Primary, Middle and High Schools. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 379-399.

Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296. . <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.218>

Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirme*. Eğitim Yayınevi.

Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kurt, B. (2008). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2018). The Relationship Between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595>

Kutlu Kalender, M. D. (2015). *6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kuzu, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 55-72.

Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Land, G. ve Jarman, B. (1998). *Breakpoint and beyond: mastering the future today*. HarperBusiness.

Lau, J.Y.F. (2011) *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. John Wiley and Sons Inc., Hoboken, 26. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118033449>

Leming, J. S. (1998). Some Critical Thoughts About the Teaching of Critical Thinking. *Social Studies*, 89(2), 61-66. <https://doi.org/10.1080/00377999809599826>

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., ve Oscanyan, F. (1977, Mart,2019). *Philosophy in the Classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137214.pdf>

Livingston, J. A. (2003, Eylül,2019). *Metacognition: An Overview*. <https://eric.ed.gov/?id=ED474273>

Lubart, I. T. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07

Magliano, J. P., Millis, K., Ozuru, Y., ve McNamara, D. S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D. S. McNamara (Eds.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies (1. edition, ss. 107-136)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Maleki, A. ve Chegini, Z. (2018). The Effects of Concept Mapping and Critical Thinking Test Strategies on EFL Iranian Learners Reading Comprehension. *Journal of Teaching English Language Studies*, 6(4), 33-54. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.6.1368-1380>

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. ve Stothard, S. E. (2015). Exploring the Relationship Between Adolescent's Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits. *Read Writ*, 28, 545-569. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9543-6>

McClutcheon, L. E., Apperson, J. M., Hanson, E. ve Wynn, V. (1992). Relationships Among Critical Thinking Skills, Academic Achievement and Misconceptions About Psycholog. *Psychological Reports*, 71(2), 635-39. <https://doi.org/10.2466/PR0.71.6.635-639>

McKown, B. A., ve Barnett, C. L. (2007). *Improving Reading Comprehension Through Higher Order Thinking Skills* (Master's Thesis). Saint Xavier University, Chicago.

McNamara, D. S., O'Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C. ve Levinstein, I. (2007). START: a web-based tutor that teaches self-explanation and metacognitive reading strategies. Danielle S. McNamara Reading (Eds.), *Comprehension Strategies*

Theories, Interventions, and Technologies (1.edition, ss. 397-421). Lawrence Erlbaum Associates.

McPeck, J. E. (1984). Stalking Beasts, but Swatting Flies: The Teaching of Critical Thinking. *Canadian Journal of Education*, 9(1), 28-44. <https://doi.org/10.2307/1494448>

Mecit, Ö. (2006). *The Effect of 7E Learning Cycle Model on The Improvement of Fifth Grade Students' Critical Thinking Skills* (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1583-1595.

Metcalf, J. ve Shimamura, P. (1994). Preface. In J. Metcalf ve P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about Knowing* (1. edition, ss 93-115). MIT Press.

Midilli, M. (2019). *Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.

Moore, B. N ve Parker, R. (2012). *Critical thinking*. The McGraw-Hills.

Munzur, F. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nami, Y., Marsooli, H. ve Ashouri, M. (2013). The Relationship Between Creativity and Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 36 – 39. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.652>

Narin, N. ve Aybek, B. (2010) İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350

Niu, W. (2007). Individual and Environmental Influences on Chinese Student Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 41, 151 – 175. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2007.tb01286.x>

Nemiro, J. (1999). Acting. Mark A. Runco ve Steven R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (1.edition, ss. 1-8). Academic Press.

Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.

Nosich, G. M. (2012). *Learning to think things through: a guide to critical thinking across the curriculum*. Pearson.

Ocak, İ. (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.

Oflas, E. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Ogurlu, Ü. (2014). Çocuklarda Zekâ Ve Yaratıcılık İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 337-348.

Olejnık, S. (1978). Factors Affecting the Relationship Between Listening and Reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 18(4), 277-281.

Olson, J. A. (1998). How to Encourage Students in a Library Instruction Session to Use Critical and Creative Thinking Skills: A Pilot Study. *Research Strategies*, 16(4), 309-314. [https://doi.org/10.1016/S0734-3310\(99\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0734-3310(99)00017-8)

Oral, G. (2006). Creativity in Turkey and Turkish-Speaking countries. James C. Kaufman ve Robert J. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of CREATIVITY (1. edition, ss. 337-373)*. Cambridge University Press.

O'Reilly, K. (1991). Infusing critical thinking into United States history courses. Arthur Costa (Eds.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking (1. edition, ss. 164-168)*. Association For Supervision And Curriculum Development.

Ökcü, M. (2019). *Beşinci Sınıf Olağan Gelişim Gösteren ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Öz, M. (2020). *Fen Eğitiminde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı ve Çoklu Modsal Betimleme Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi (Doktora Tezi)*. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Özalp, M. T. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Soruların Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri*

Açısından Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35 (2), 1-34.

Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayınları.

Özcan, S. (2018). *Beşinci Sınıf Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Matematik Başarısı, Yaş ve Sınıf Açısından İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.

Özdemir, N. N. ve Sak, U. (2013). A Componential Analysis of Gender Differences in Scientific Creativity. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 53-65.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.

Özdemir, Y. (2018). *Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi* (Doktora Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özer Özkan, Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Kestirilmesinde Etkili olan Değişkenlerin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 667-680.

Özder, H., Konedrali, G. ve Doğan, H. (2012). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 13-26.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.

Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı Düşünme Üzerinde Ailenin Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. (2017). Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>

Palamut, İ. (2008). *Hikâye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Palaniappan, A. K. (2000). Sex Differences in Creative Perceptions of Malaysian Students. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 970-972.

Paris, A. H. ve Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. Editor: Susan E. Israel ve Gerald G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (1. edition, ss.32-53). Routledge.

Parkhurst, H. (1999). Confusion, Lack of Consensus, and the Definition of Creativity As a Construct. *Journal of Creative Behavior*, 33, 1-21. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01035.x>

Parodi, G. (2007). Reading-writing Connections: Discourse-Oriented Research. *Reading and Writing*, 20, 225-250. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9029-7>

Patrick, J. I. (1986, Haziran,2019). *Critical Thinking in the Social Studies*. <https://www.ericdigests.org/pre-924/critical.htm>

Paul, R. W. ve Elder, L. (2002). *Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall.

Paul, R. W. (1991). Teaching critical thinking in strong sense. Arthur Costa (Eds.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thining (1.edition, ss. 77-84)*. Association For Supervision And Curriculum Development.

Peveryly, S. T., Brobst, K. E.,ve Morris, K. S. (2002). The Contribution of Reading Comprehension Ability and Meta-Cognitive Control to the Development of Studying in Adolescence. *Journal of Research in Reading*, 25, 203–216. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00169>

Plsek, P. E. (1996, Mart,2019). *Models for the Creative Process*. <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>

Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisinin Çok Yönlü İncelenmesi (Doktora Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pressley, M. (2001). Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. *Reading Online*, 5(2).

Rawlinson, J. G. (1995) Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası (Osman Değirmen, Çev.). Rota Yayınları. (1986).

Razgathioğlu, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Reddin, E. (1968). Listening Instruction Reading, and Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 21(7), 654-658. <https://doi.org/10.2307/20195995>
- Reeve, R. A. ve Brown, A. L. (1985). Metacognition Reconsidered: Implications for Intervention Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356. <https://doi.org/10.1007/BF00912721>
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Reisman, F. (2014). Introduction to creativity: process, product, personality environment & technology. Fredricka, K. Reisman (Eds.), *Creativity: Process, Product, Personality, Environment & Technology* (ss. 9-27).
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. Birleşik Matbaa.
- Robert, S., Robert, R., Lia, D., Tara, H., ve Raymond, P., (2008). The Interrelation of First-Year College Students' Critical Thinking Disposition, Perceived Academic Control, and Academic Achievement. *Research in Higher Education*, 49(6), 513-530. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9093-8>
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., ve Van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, Metacognition and Motivation: A Follow-up Study of German Students 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 75-86. <https://doi.org/10.1007/BF03173605>
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.
- Rudinow, J. ve Barry, V. (2007). *Invitation to critical thinking*. Wadsworth.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity theories and themes: research development and practice*. Academic/Elsevier.
- Ruggiero, V. R. (2012). *Beyond feelings a guide to critical thinking*. McGraw-Hill Companies.

Rüzgar, E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Quioco, A. (1997). The Quest to Comprehend Expository Text: Applied Classroom Research. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(6), 450. <https://doi.org/10.2307/40015518>

Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 92-110.

Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

San, İ. (1985). *Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik Ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Saracaloğlu, S., Dedebali, N. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.

Saraç Ekmen, M. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerinin ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu*

ile İlişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Saremi, H. ve Bahdori, S. (2015). The Relationship Between Critical Thinking with Emotional Intelligence and Creativity Among Elementary School Principals in Bojnord City. *International Journal of Life Sciences*, 9(6), 33 – 40. <https://doi.org/10.3126/ijls.v9i6.12684>

Savaş, B. (2018). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. Papatya Yayıncılık.

Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Schreglmann, S. (2016). *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Özelliğine Sahip Eğitsel Arayüz ile Desteklenmiş Eğitim Yazılımının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Olan Etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Scholes, L. (2019). Differences in Attitudes towards Reading and Other School-Related Activities among Boys and Girls. *Journal of Research in Reading*, 0(0), 3-15. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12279>

Schoonen, R., ve Hulstijn, J. (1998). Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71–106. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00033>

Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.

Seidel, S., Müller-Wienbergen, F., ve Becker, J. (2010). The Concept of Creativity in the Information Systems Discipline: Past, Present, and Prospects. *Communications of The Association for Information Systems*, 27(1), 217-242. <https://doi.org/17705/1CAIS.02714>

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(127), 64-70.

Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Senechal, D. (2010). The Most Daring Education Reform of All. *American Educator*, 34(1), 4-16.

Sert, A. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Setiawan, A., Malik, A., Suhandi, A. ve Permanasari, A. (2017). Effect of higher order thinking laboratory on the improvement of critical and creative thinking skills. *2nd International Conference on Innovation in Engineering and Vocational* (ss. 1-7). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/306/1/012008>

Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Siegel, H. (1980). CT As an Educational Ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/00131728009336046>

Smith, D. K., Paradice, D. B. ve Smith, S. M. (2000). Prepare Your Mind for Creativity. *Communications of the ACM*, 43(7), 110–116. <https://doi.org/10.1145/341852.341870>

Solon, T. (2007). Generic Critical Thinking Infusion and Course Content Learning. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 95–109.

Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.

Spörer, N., Brunstein, J.C. ve Kieschke, U. (2009). Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>

Stambaugh, T. (2007). *Effects of the Jacob's Ladder Reading Comprehension Program on Reading Comprehension and Critical Thinking Skills of Third, Fourth, and Fifth Grade Students in Rural, Title I Schools* (Dissertations, Theses, and Masters Projects). The Faculty of the School of Education.

Stein, G. ve Poole, P. (1997). Meeting the Interests and Needs of Gifted Children: A Strategy For Teaching and Learning. *Early Child Development and Care*, 130, 13-19. <https://doi.org/10.1080/0300443971300102>

Sternberg, R. J. (1986, Temmuz,2019). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf>

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J ve Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. Robert Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity* (1. edition, ss.93-115). Cambridge Üniversitesi Press.

Stobaugh, R. (2013). *Assessing critical thinking in middle and high school meeting the common care*. Routledge.

Sullivan, J. (1973). The Relationship of Creative and Convergent Thinking to Literal and Critical Reading Ability of Children in the Upper Grades. *The Journal of*

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. Özgür Yayın Dağıtım.

Süzen, D. (1987). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.

Şahin, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili eğitim Dergisi*, 7(4), 914-940.
<https://doi.org/10.16916/aded.585809>

Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahinel, S. (2015). Eleştirel düşünme. Özcan Demirel (Eds.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (6. basım, ss. 123-136). Pegem Akademi.

Şengül, M. ve Yalçın S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Milli Eğitim*, 167, 36-59.

Tabak, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 171-181.

Tavalin, F. (1995). Context for Creativity: Listening to Voices. *Allowing a Pause. The Journal of Creative Behavior*, 29(2), 133-142. 10.1002/j.2162-6057.1995.tb00741.x

Taylor, S. (2018, Temmuz,2019). *Reading for Meaning: A Guide to The Research on Best-Practice Teaching of Comprehension in Today's World*.
https://www.oup.com.au/__data/assets/pdf_file/0020/127622/PRIM_RFC_Whitepaper_Brochure_digital-V2.0.pdf

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.

Tekin, M. ve Taşğın, Ö. (2009). Analysis of the Creativity Level of the Gifted. *Procedia-Social and Behavirol Sciences*, 1(1), 1088-1092.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.196>

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.

Temizkan, M. ve Zeyfi, R. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Açısından İncelenmesi. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(29), 133-164.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel Yayın Dağıtım.

Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.

Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.

Tikhonova, E. ve Kudinova, N. (2015). Sophisticated Thinking: Higher Order Thinking Skills. *Journal of Language & Education*, 1(3), 12-23.

Tittle, P. (2011). *Critical an appeal to reason thinking*. Madison Avenue.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *TUBAR*, XXVII, 655-677.

Torrance, E. P. (1972). Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 6, 236-262. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x>

Toyran, G. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tran, T. Q ve Duong, M. D. (2020). Insights into Listening Comprehension Problems: A Case Study in Vietnam. *PASAA*, 59, 77-100.

Tsai, Kuan-Chen (2019). Investigating the Empirical Links between Creative and Critical Thinking. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 267-280. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i3.1064>

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı* (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Ungan, S. (2007). Dinleme. (A. Kırkılıç ve H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (3. basım, ss. 135-160). PegemA Yayıncılık.

Usta, M. (2019). *Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Utku, A. (2016). *Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile İngilizce Dersi Özyeterlik Algılarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Uysal, A. (1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştireli Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılıklarına Etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1989). *Çocuk gelişimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ülger, K. (2016). The Relationship Between Creative Thinking and Critical Thinking Skills of Students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 1-16. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018493>

Ülger, K. (2020). Bloom Taksonomisi Perspektifinden Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 9(2), 63-70.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ünal, M. (2012). *6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlama Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Ünveren Kapanadze, D. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 48 (223), 83-111.

Van Kraayenoord, C. E. (2010). The Role of Metacognition in Reading Comprehension. (Eds. Hans-Peter Trolldenier, Wolfgang Lenhard, and Peter Marx) *Rennpunkte der Gedachtnisforschung entwicklungs-und pädagogisch-psychologische Perspektiven*, Germany.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176. <https://doi.org/10.1093/ELT/53.3.168>

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of The Skilled Second Language Listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>

Vandergrift, L., Goh, C. C. M., and Mareschal, C. J. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>

Villalbaba, E. (2008, Mart,2019). *On Creativity Towards an Understanding of Creativity and It's Measurements*. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC48604/eur_on%20creativity_new_.pdf

Voogt, J. ve Roblin, N.P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. Retrieved November 27, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/131784/>.

Wang, A.Y. (2012). Exploring the Relationship of Creative Thinking to Reading and Writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.09.001>

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.

Walsh, D. ve Paul, R. (1998, Kasım,2019). *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal To Educational Reality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295916.pdf>

Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., ve Franco, A. (2018). Creative and Critical Thinking: Independent or Overlapping Components?, *Thinking Skills and Creativity*, 27 (March), 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003>

Wenden, A. (1987). Metacognition: An Expanded View of the Cognitive Abilities of L2 Learners. *Language Learning*, 37(4), 573-597. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x>

Wood, C. L. ve Gabas, C. M. (2017). Young Spanish-English Speaking Children's Reading Attitudes in Relation to Language Skills. *Educational Research*, 59(4), 408-425. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1373028>

Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L., Boonstra, A. M. ve de Bree, E. H. (2018). The Relationship Between Reading and Listening Comprehension: Shared and Modality-Specific-Components. *Reading and Writing*, 32, 1747-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>.

Wojciehowski, M. ve Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3-20.

Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>

Yaman, H. ve Cevher, Ö. Y. (2008). Türkçe Öğretmenlerinin Algılarına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Özel Sayısı (Eğitim Programları)*, 17(3), 535-547.

Yang, N. (2009). A Study of Metacognitive Strategies Employed by English Listeners. *International Education Studies*, 2(4), 134-139.

Yang, S. C., ve Lin, W. C. (2004). The Relationship among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 45-56.

Yang, Y. C., Chuang, Y., Li, L., Tseng, S. (2013). A Blended Learning Environment for Individualized English Listening and Speaking Integrating Critical Thinking. *Computers&Education*, 63, 285-305. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.012>

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 4*. MEB.

Yaprakdal, A. B. (2013). *Öğrenme Nesneleri Tasarımının Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yavuz Açı, F. (2018). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Üretkenlik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, M. M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Yennita, Y., Khasyyatillah, I., Gibran, G. ve Irianti, M. (2018). Development of Worksheet Based on High-Order Thinking Skills to Improve High-Order Thinking Skills of the Students. *Journal of Educational Sciences*, 2(1), 37-45. <https://doi.org/10.31258/jes.2.1.p.37-45>

Yıldırım Ankaralığı, S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yıldırım,K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski,T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 5-37.

Yıldırım, S. ve Yıldırım, Ö. (2016). The Importance of Listening in Language Learning and Listening Comprehension Problems Experienced by Language Learners: A Literature Review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2094-2110.

Yıldız Çiçekler, C. (2016). *Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ) 'nin Türkçeye Uyarlaması* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, N. (2015). *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yıldız, N. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.

Yılmaz, S. (2019). *Empatik Okumanın Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Yüksekbilgili, B. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Matematik Başarılarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Zhang, S. ve Zhang, X. (2020). The Relationship Between Vocabulary Knowledge and L2 Reading/Listening Comprehension: A Meta-analysis. *Language Teaching Research*, 00(0), 1-30. <https://doi.org/10.1177/1362168820913998>

Zhang, L. F. ve Sternberg Robert, J. (2001). Thinking Styles and the Five Factor Model of Personality. *European Journal of Personality*, 15(6), 465-476. <https://doi.org/10.1002/per.429>

Zare, M. ve Behjat, F., Abdollahzadeh, S. J., Izadi, M. (2013). Critical Thinking and Iranian EFL Students' Listening Comprehension. *International Journal of Linguistics*, 5(6), 12-21. <https://doi.org/10.5296/ijl.v5i6.4253>

Zayif, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Zulmaulida, R., Sanusi, W. ve Dahlan, J. (2018,). Watson-Glaser's Critical Thinking Skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1028(1), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012094>

EK 1: Uygulama İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.21525407
Konu: Araştırma İzni (Emine SUR)

01.11.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) 18/10/2019 tarihli ve 48178250-300-E.19051 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Emine SUR'un "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (2 Sayfa)
- 2-Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (8 Sayfa)
- 3-Cornell Eleştirel Düşünme Testi (12 Sayfa)
- 4-Dinlediğini Anlama Başarı Testi (11 Sayfa)
- 5-Okuduğunu Anlama Başarı Testi (16 Sayfa)
- 6-Okul Listesi (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istsistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3979-a360-30dc-b387-c2e5 koda ile teyit edilebilir.

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyetiniz: () 1. Kız () 2. Erkek

2) Babanızın öğrenim düzeyi:

- () Herhangi bir okul mezunu değil
- () İlkokul mezunu
- () Ortaokul mezunu
- () Lise mezunu
- () Üniversite mezunu
- () Lisansüstü eğitim almış (yüksek lisans, doktora)

3) Annenizin öğrenim düzeyi:

- () Herhangi bir okul mezunu değil
- () İlkokul mezunu
- () Ortaokul mezunu
- () Lise mezunu
- () Üniversite mezunu
- () Lisansüstü mezunu (yüksek lisans, doktora)

4) Ailenizin ortalama aylık geliri;

- () 1.500–2.500 TL arası
- () 2.501–3.500 TL arası
- () 3.501–5000 TL arası
- () 5001 TL ve yukarısı

5) Bir günde kaç saat kitap okuyorsunuz;

- () Hiç okumuyorum.
- () Yarım saatten daha az okuyorum.
- () Yarım saat okuyorum.
- () 1 saat okuyorum.
- () 1 saatten daha fazla okuyorum.

6) Bir hafta boyunca kaç sayfa kitap okuyorsunuz?

- () Hiç okumuyorum.
- () 40 sayfadan daha az okuyorum.
- () 40-100 sayfa arası okuyorum.
- () 100 sayfadan daha fazla okuyorum.

EK 3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanım	Test Sorusu
1.Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	22
2.Okuduklarını özetler.	17
3.Metnin konusunu belirler.	3, 42
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	10, 15, 31, 39
5. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	14, 28,
6. Metinle ilgili soruları cevaplar.	1, 2, 7, 13, 19,
7. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	23, 24, 25, 26, 34 40
8. Metnin içeriğini yorumlar.	4, 9, 38, 42
9. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	12, 36
10. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	28, 30
11. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	8, 18, 33, 37, 42
12. Metin türlerini ayırt eder.	6, 21
13. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	16, 32,
14. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	5, 11, 20, 29, 35
15.Metinler arasında karşılaştırma yapar.	27

EK 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu test, okuduğunu anlama düzeyinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma tamamen bilimsel bir çalışma olup veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Sizden beklenen bütün soruları dikkatlice okuyup size göre en doğru cevabı seçmenizdir. Lütfen soruları cevapsız bırakmayın. Araştırmaya yaptığımız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

BAKMAK ve GÖRMEK

Etrafımızda olan şeyleri, gözlerimizde bir sakatlık yoksa görürüz; fakat bunlara bakmayabiliriz. Onun için “görmek” ile “bakmak” arasındaki farkı unutmamalı.

Görmek bilinçdışı bir hal veya harekettir. Göz açık bulunduğu zaman dıştaki nesnelere, ister istemez ona çarpar. Hiçbir şey düşünmeyerek gezdiğimiz zaman, gökyüzünü, ağaçları, akarsuyu görürüz. Biraz sonra bu görmüş olduklarımızı zar zor, eksik gedik hatırlarız.

Bakmak, iradeli ve düşünceli bir işidir. Bir anıt, güzel bir yapı önünde dururuz, eğer kendimizi ona bakmaya zorlarsak, onun güzel taraflarını çıkarırız. Bir bahçeden geçerken, bir asker geçişini seyrederken, eğer onlara bakacak olursak, öteki bahçelerden, başka askerlerden onları ayıran noktalara bakarız.

Bir şeye bakan kimse, tanımaya, ilerisi için karşılaştırma noktaları çıkarmaya, az çok, açık ve sürekli bir anı elde etmeye çalışan kimse demektir.

Görmek, organlarımızdan birinin normal bir işidir. Nefes almayı nasıl öğrenmiyorsak, görmeyi de öğrenmek zorunda değiliz. Bakmak ise, görüşümüzün eğitimi ile olur. Çok sade ve normal olan bu eğitim, çok defa önem verilmemek yüzünden yapılmıyor ve insanların çoğu bakmayı bilmiyorlar.

Öğretmenlerden çoğu, bir ödev düzeltirken tasvirlerin sıradanlığından, örneklerin kuruluşundan bezmiş halde bulunur. Sanki öğrenci anadan doğma kördür.

Bir ödevde: “O gün bahçede idik...” diye başlayan çocuğa sorunuz. Hiç bahçe görmüşler mi? Görmüşlerdir elbette. Fakat bu bahçe nasıldır? Etrafı ne ile çevrilmiştir? İçinde hangi ağaçlar, ne gibi çiçekler vardır? Bahçeyi hangi mevsimde görmüşlerdir?... Size belli belirsiz cevap vereceklerdir; çünkü “alıcı gözüyle” bakmamışlardır, bu yüzden hatırlarında kalan basma kalıp bir “bahçe”dir.

Belki yüz kere, bir çay, bir dere, bir havuz görmüşlerdir. Fakat onların içinde sadece tek bir şey olduğunun farkındadırlar, o da yalnız su. Hele anıtlar, eskiden kalma değerli yapılar, eski bir yıkıntı veya bir çiftlik olursa bu berbatlık kendini daha açık gösterir. Belki bunu, çok yakından incelemedikleri bir konu şeklinde olduğuna verirsiniz; fakat ellerinde resimli kitapları bulunduğunu hatırdan çıkarmayınız. Bu çeşit resimler görmüşlerdir; bu resimlere bir göz atıp geçmişler, akıllarında tutmaya değer bir nokta bulamamışlardır.

1-7 arasındaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. Yazara göre aşağıdakilerden hangisi bakan kişilerin sahip olduğu özelliklerden biridir?

- A) Çevrelerindeki insanlar tarafından daha çok sevilirler.
- B) Geçmişle bugünü kıyaslamakta zorlanırlar.
- C) Gördüklerini daha iyi hatırlarlar.
- D) Bakmak için herhangi bir çaba sarf etmezler.

2. Parçaya göre öğrenciler ödevlerindeki sıradanlıktan kurtulmak için ne yapmalıdır?

- A) Çevrelerine bakmayı öğrenmeliler.
- B) Derslerine daha çok çalışmalılar.
- C) Fırsat buldukça doğa gezilerine katılmalılar.
- D) Resimleri olan kitapları tercih etmeliler.

3. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Bakmak ve görmek birbirinden farklı kavramlardır.
- B) Bakmayı öğrenmek için aynı şeylere sürekli incelemek gereklidir.
- C) Öğretmenler öğrencilerin ödevlerindeki sıradanlıktan rahatsızlık duymaktadır.
- D) Herkese bakma eğitimi verilmelidir.

4. Aşağıdaki ifadelerden hangisi kişiden kişiye değişmez?

- A) Belki yüz kere, bir çay, bir dere, bir havuz görmüşlerdir.
- B) Alıcı gözüyle bakmadıkları için akıllarında kalan basma kalıp bir bahçedir.
- C) Görmek organlarımızdan birinin normal bir işidir.
- D) Öğretmenlerden çoğu ödevlerin sıradanlığında bezmiş haldeler.

5. Parçada aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

- A) Tanımlama
- B) Örnekleme
- C) Karşılaştırma
- D) Benzetme

6. Yukarıdaki metnin türü aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Sohbet
- B) Deneme
- C) Makale
- D) Hikaye

7. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri yukarıdaki parçadan hareketle doldurunuz. (Bilinç, Dikkat, Dikkatsiz, Görmek, Bakmak, Çaba, Sıradan)

- Aynı şeyleri sürekli görmelerine rağmen.....bilmedikleri için ayrıntıları hatırlayamazlar.
- Öğretmenlerin çoğu örneklerinbıkmış durumdadır..
- Görmek bilinçdışı bir hareketken bakmak bir harekettir.

BU VATAN KİMİN

Bu vatan toprağın kara bağrında
Sıra dağlar gibi duranlarındır.
Bir tarih boyunca onun uğrunda
Kendini tarihe verenlerindir...

Tutuşup kül olan ocaklarından,
Şahlanıp köpüren ırmaklarından,
Hudutlarda gaza bayraklarından,
Alnına ışıklar vuranlarındır...

Ardına bakmadan yollara düşen,
Şimşek gibi çakan, sel gibi coşan,
Huduttan hududa yol bulup koşan,
Cepheden cepheyi soranlarıdır...

İleri atılıp sellercesine,
Göğsünden vurulup tam ercesine,
Bir gül bahçesine girercesine,
Şu kara toprağa girenlerindir...

Tarihin dilinden düşmez bu destan,
Nehirler gazidir, dağlar kahraman;
Her taşı bir yakut olan bu vatan
Can verme sırrına erenlerindir...

8-12 arasındaki soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

8. “Alnına ışıklar vuranlar” ifadesinde şair kimden bahsetmektedir?

- A) Vatan uğruna şehit düşmüş kişilerden
- B) Vatanı korumak için yola düşen askerlerden
- C) Vatan sevgisi taşıyan insanlardan
- D) Vatan için savaşmış gazilerden

9. “Vatan uğruna yollara düşenler” neden arkalarına bakmamaktadır?

- A) Kısa sürede ailelerinin yanlarına dönecekleri için
- B) Vatanlarını çok sevdikleri için
- C) Arkada bıraktıklarını düşünecek zamanları olmadığı için
- D) Savaşmakla meşgul oldukları için

10. Şiirin ana fikri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Vatan için şehit olanlar vatanın gerçek sahibidir.
- B) Vatan uğrunda ölecek kadar değerlidir.
- C) Vatan sevgisi sevgilerin en yücesidir.
- D) Tarih boyunca vatan için birçok insan şehit düşmüştür.

11. Aşağıdaki ifadelerin hangisinde abartma anlamı yoktur?

- A) Alnına ışıklar vuranlarıdır...
- B) Cepheden cepheyi soranlarıdır...
- C) Can verme sırrına erenlerindir...
- D) Topun namlusunda görenlerindir...

12. Aşağıdaki dizelerden hangisi gerçek anlamda kullanılmıştır?

- A) Şu kara toprağa girenlerindir.
- B) Kendini tarihe verenlerindir.
- C) Nehirler gazidir, dağlar kahraman
- D) Ardına bakmadan yollara düşen

KAZLARDAN ÖĞRENECEK ÇOK ŞEY VAR

Göç eden yaban kazlarının havada süzülürken “V” şeklinde bir formasyonla uçtuklarını görmüşsünüzdür. Bilim adamları kazların neden bu şekilde uçtuklarını araştırmışlar. “V” şeklinde uçulduğunda uçan her kuş, kanat çırpıtığında arkasındaki kuş için onu kaldıran bir hava akımı yapıyor. Böylece “V” şeklinde bir formasyonda uçan kaz grubu, birbirlerinin kanat çırpışları sonucu ortaya çıkan hava akımını kullanarak uçuş menzillerini %70 oranında uzatıyorlarmış. Yani tek başına gidebilecekleri maksimum yolu grup hâlinde neredeyse ikiye katlıyorlarmış.

Bir kaz, “V” grubundan çıktığı anda uçmakta güçlük çekiyor. Çünkü diğer kuşların yarattığı hava akımının dışında kalmış oluyor. Bunun sonucunda genellikle gruba geri dönüyor ve yoluna bu şekilde devam ediyor. “V” grubunun başında giden kaz hiçbir hava akımından yararlanamıyor. Bu yüzden diğerlerine oranla daha çabuk yoruluyor. Bu durumda en arkaya geçiyor ve bu defa hemen arkasındaki kaz lider konumuna geçiyor. Bu değişim sürekli yapılıyor böylece her kaz, grubun her noktasında yer almış oluyor. Uçuş hızı yavaşladığında gerideki kuşlar, daha hızlı gitmek üzere öndekileri bağırarak uyarıyorlar. Gruptaki bir kuş hastalanırsa ya da bir avcı tarafından vurulup uçamayacak duruma gelirse düşen kuşa yardım etmek üzere gruptan iki kaz ayrılıyor ve korumak üzere hasta/yaralı kazın yanına gidiyor. Tekrar uçabilene ya da eğer ölürse ölümüne kadar onunla beraber kalıyorlar, yaralı kuşu asla terk etmiyorlar. Daha sonra kendilerine başka bir kaz grubu buluyorlar. Hiçbir kaz grubu kendilerine bu şekilde katılmak isteyen kazları reddetmiyor.

13-21 arasındaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

13. Metinden hareketle aşağıdaki cümlelerin doğru olanların başına (D) yanlış olanların başına (Y) yazınız.

- () Kazların yalnız başlarına yolculuk yapmaları oldukça zordur.
- () Gruptaki bir kuş hastalanırsa diğerleri onun iyileşmesini bekler.
- () Uçuş sırasında sürekli yer değişikliği yapılır.
- () Kuşların V şeklinde uçtukları çok nadir görülür.

14. Kazlar hangi yönleriyle insanlara örnek gösterilemez?

- A) Dayanışma içinde yaşamaları
- B) Tehlike durumunda birlikte hareket etmeleri
- C) Birinin diğerlerine göre daha üstün olmaması
- D) Yardımsever olmaları

15. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) İnsanlar pek çok yönden kazları örnek almalıdır.
- B) Bilim adamlarının kazlar üzerinde yaptıkları araştırmalar son derece değerlidir.
- C) Kazlar göç ederken V şeklinde uçmaktadır.
- D) Kuşlar kendi dünyalarında dayanışma içinde yaşarlar.

16. Yukarıdaki metinde anlatım tekniklerinden hangisi kullanılmıştır?

- A) Açıklama B) Öyküleme C) Betimleme D) Tartışma
- I) Bu defa hemen arkasındaki kaz lider konumuna geçiyor.
- II) Bu yüzden diğerlerine oranla daha çabuk yoruluyor.
- III) Böylece her kaz, grubun her noktasında yer almış oluyor.
- IV) V” grubunun başında giden kaz hiçbir hava akımından yararlanamıyor.
- V) Bu durumda en arkaya geçiyor.

17. Metinden hareketle numaralandırılmış cümleleri olayların oluş sırasına göre sıralayınız?

- A) IV-II-V-I-III B) IV-II-V-III-I C) III-V-II-IV-I D) I-III-IV-II-IV

18. Yukarıdaki metnin yazarı için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Bilimsel araştırmaları takip etmektedir.
- B) Kazların bazı davranışlarını insanların örnek alması gerektiğini düşünmektedir.
- C) Çevresini dikkatle gözlemlemektedir.
- D) Kazlarla ilgili edindiği bilgiler onu çok şaşırtmaktadır.

19. En önde uçan kazın diğerlerine göre daha çabuk yorulmasının nedeni aşağıdakilerden hangisi değildir?

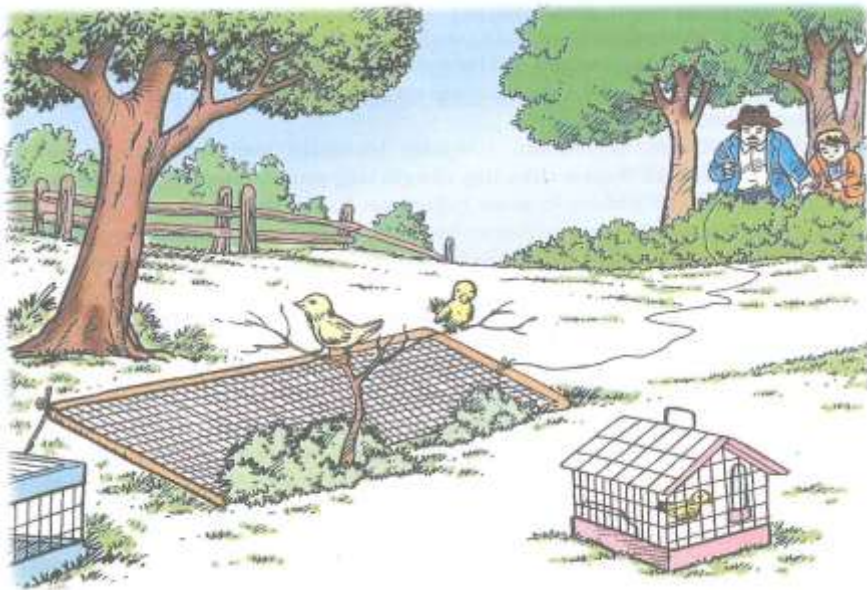
- A) Hava akımından olumsuz etkilenmesi
- B) Daha hızlı uçması
- C) Hava akımının dışında kalması
- D) Hava akımına daha fazla maruz kalması

20. "V" şeklinde bir formasyonda uçan kaz grubu, birbirlerinin kanat çırpışları sonucu ortaya çıkan hava akımını kullanarak uçuş menzillerini %70 oranında uzatıyorlarmış. Yani tek başına gidebilecekleri maksimum yolu grup hâlinde neredeyse ikiye katlıyorlarmış. **Paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır?**

- A) Karşılaştırma-sayısal verilerden faydalanma
- B) Tanımlama –örnekleme
- C) Karşılaştırma-tanımlama
- D) Karşılaştırma-örnekleme

21. Yukarıdaki metnin türü aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Deneme
- B) Makale
- C) Sohbet
- D) Hikaye



22. Görselden hareketle metinde aşağıdaki durumlardan hangisi anlatılıyor olabilir?

- A) Doğanın her zaman huzur vermesi
- B) Ormanda yaşayan insanların hikâyesi
- C) Sonbahar geldiğinde kuşların göç etmesi
- D) İnsanların doğaya zarar vermesi

SON KUŞLAR

Vaktiyle bu Ada'ya, bu zamanda kuşlar uğradı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı.

İki senedir gelmiyorlar.

Belki geliyorlar da ben farkına varmıyorum!

Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, Ada'nın tepesine doğru gittiklerini gördüm. İçim cız ederdi.

Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış, acayip çomaklar vardı. Bunlar bir yeşil meydanın kenarına varır, ufacık bir ağacın her dalına ökselerini bağlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru küme küme gelirler.

Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman adamlar, bir müddet beklerler, sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken birer damlacık ederiyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlardı. Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu.

Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da Konstantin isminde bir adamdı. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi...

Hani sessizliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatılığına, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, sevimli şakalarına karşı hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi halinde, işi yolunda hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi.

Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafına yerleştirdiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça uysal bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzünü bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını gördünüz.

Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.

Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kısırdı. Esmer lekelerin Adalar istikametine gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görececek olursa gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çakar.

Bizim pilavlıklar geldi, derdi.

Kuşlar pek yakından geçmişse seslerini taklit ederek kalın dudaklarıyla dişlerinin arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunlukla aldandıklarına, bu sesi duyarak dost sesi sanıp etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodolar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgârsız parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli, günlerde o en çığırkan kafes kuşunu nereden bulursa bulur. Mahalle çocuklarını çağırır, bir tanesi 250 gram et vermeyen sakaları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Güzün o günlerini pencereden görür görmez Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara çıkıyorum. Bir kuş cıvıltısı duysam kanım donuyor, yüreğim atmıyor. Hâlbuki sonbahar kocayemişleri, beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşiliyle kuşlarla beraber olunca insana sulh, şiir, şair, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu anlaşmış, sevişmiş, açsız, hırssız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kıra çıkan her insan kuş sesleriyle böyle şeyler düşünecektir. Konstantin Efendi mani oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var kim bilir. Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat olurdular. Geçen gün yol kenarlarındaki yeşilliklere basmaya kıyamayarak yola çıkmıştım. Konstantin Efendinin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş gözüküyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış, incir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu.

Onu ev duvarının bir kenarına çaktığım çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada ama, yolun kenarında yeşillikler vardı ya... Baktım: Bu yeşilliklerin bâzı yerleri sökülmiş, biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı belle söküyorlar, bir çuvala dol duruyorlardı:

— Ne yapıyorsunuz, yahu? Dedim.

—Sana ne? Dediler. Fıkara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.

— Canım, neden söküyorsunuz? Dedim.

— Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.

— Ne yapacak bunları?

— Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya, hani onun bahçesini düzeltiyorlar da...

— İngiliz çimi alsın, eksin, mademki herif zengin..

— İngiliz çimiyle bu bir mi?

— Bu daha mı iyi?

— İyi de lâf mı?

Bunun üstüne çimen mi olur? Hollandalı öyle demiş Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya men ettiler. Gizli gizli yine çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey'e ceza bile kesilmedi. Belediye talimatnamesinde yol kenarlarındaki çimenleri sökmek, cezayı mucip olmuyormuş.

Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarlarında toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için değil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuşları ve yeşillikleri çok gördük. Sizin için kötü olacak. Benden hikâyesi.

22-30 arasındaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

23. Metinde anlatılan olay nerede yaşanmaktadır?

- A) İstanbul'da C) Ormanda
B) Adada D) Çiftlikte

24. Metinde anlatılan olay ne zaman gerçekleşmiş olabilir?

- A) İlkbaharda C) Yazın
B) Sonbaharda D) Kışın

25. Metinde yaşanan olay aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Konstantin Efendi'nin kuşları birer birer toplaması
B) İnsanoğlunun doğaya zarar vermesi
C) Kuşların artık gelmemesi
D) Mühendis Ahmet Bey'in çimenleri söktürmesi

26. Metnin kahramanları aşağıdakilerden hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) Elleri kafes almış insanlar, Konstantin Efendi, çimenleri söken çocuklar, yazar
B) Konstantin Efendi, Elleri kafes almış insanlar, çocuklar, Mühendis Ahmet Bey
C) Ada halkı, Mühendis Ahmet Bey, Polisler, Hollandalı
D) Konstantin Efendi, çocuklar, Mühendis Ahmet Bey, Polisler, Hollandalı

27. “Bakmak ve Görmek” metni ile “Son Kuşlar” metni karşılaştırıldığında aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabılır?

- A) İlk metin deneme türünde yazılmışken son kuşlar metni öykü türünde yazılmıştır.
B) İlk metinde düşünceler, ikinci metinde ise olay ön plandadır.
C) Betimleme ilk metinde yoğun olarak kullanılırken ikinci metinde çok fazla yer almamıştır.
D) İlk metinde yazar soruna çözüm önerisi getirirken ikinci metinde yazar probleme yönelik herhangi bir çözüm getirememiştir.

28. Yukarıdaki metinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Eskisi gibi Ada'ya kuşlar gelmemektedir.
B) Sonbahar yazarın en sevdiği mevsimdir.
C) İnsanoğlu doğaya telef edilemeyecek zararlar vermektedir.
D) Dünya sürekli değişmektedir.

29. Yazar “esmer lekecikler” ifadesiyle kimlerden bahsediyor olabilir?

ÇOK GEÇ DİYE BİR ZAMAN

Okulun ilk günü, ilk derste profesörümüz önce kendini tanıttı, sonra da: “Bu yıl yepyeni bir öğrencimiz var, çok ilginç biri. Bakalım bulabilecek misiniz?” dedi. Ayağa kalkıp etrafa bakmaya başlamıştım ki yumuşak bir el omzuma dokundu. Döndüm. Yüzü iyice kırışmış yaşlı bir hanımefendi bana gülümseyerek bakıyordu. “Ben Rose (Roz).” dedi. “Benim adım Rose, seksen yedi yaşındayım.” Şaşkınlığı yüzümden attıktan sonra: “Bu kadar genç ve masum bir yaşta üniversiteye gelinir mi?” diye şaka yaptım.

(...)

Dersten sonra kantine gidip birer sütlü çikolata içtik. Hemen arkadaş olmuştuk. Ertesi gün ve ertesi üç ay sınıftan hep birlikte çıktık ve hep kantinde lafladık. Öyle akıllı ve öylesine tecrübeliydi ki onu dinlerken derslerden daha fazla şey öğrendiğimi hissediyordum. Sömestir boyunca Rose, fakültenin sembolü olup çıktı sanki. Nereye gitse etrafında bir sürü insan toplanıyor, çok çabuk arkadaş ediniyordu. Rose, hayatını yaşıyordu. O yılın sonuna geldiğinde düzenlediğimiz yılsonu toplantısının konuşmacısı, beklendiği gibi Rose oldu. O toplantıda söylediklerini unutamam:

“Genç kalmanın, mutlu olmanın ve başarıya ulaşmanın üç yolu vardır: Her gün gülmek, yaşama katacak mizah bulmak ve bir de rüyalarınız. İnsanın bir rüyası muhakkak olmalı. Rüyalarınızı kaybettiniz mi ölürsünüz.”

“Yaşlanmakla büyümek arasında çok fark vardır. Eğer on dokuz yaşındaysanız ve hiçbir şey yapmadan, hiçbir şey ortaya koymadan bir yıl boyunca sırtüstü yatarsanız gene de bir yaş yaşlanır, yirmi yaşında olursunuz. Ben seksen yedi yaşındayım ve ben de bir yıl sırtüstü hiçbir şey yapmadan yatarsam seksen sekiz yaşında olurum. Herkes bir yılda bir yaş yaşlanır. Bunun için özel yetenek ya da bir bilgiye ihtiyaç yoktur. Ama bir yaş daha büyümek için mutlaka bir şeyler yapmanız, üretmeniz kendinizi geliştirecek fırsatlar bulmanız ve kullanmanız gerekir.”

Ders yılı sonunda Rose, yıllar önce ara vermek zorunda kaldığı için bir ukde olarak içinde sakladığı şeyi başarmış; nihayet yarım kalmış eğitimini tamamlamış durumdaydı. Mezuniyet töreninden bir hafta sonra da uykusunda huzur içinde öldü. Cenaze törenine iki binden fazla üniversite öğrencisi katıldı. Yapabileceğimiz her şeyi yapmak için asla geç olmayacağını hepimize öğreten bu kadının anısına layık bir törendi bu. Onun o yıl boyu bize fiilen gösterdiği şey aslında dünyanın bütün üniversitelerinde zorunlu ders olmalıydı:

“Çok geç diye bir zaman asla yoktur.”

30. Rose hakkında aşağıdaki ifadelerden hangisi söylenemez?

- A) Öğrenciler tarafından çok sevilmiştir.
- B) Kişisel gelişime önem vermektedir.
- C) Eğitimine ara vermesi onu çok üzmuştür.
- D) Çevresindeki insanlar onu ilginç olarak tanımlamaktadır.

31. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Belirli yaştan sonra okula gitmek kişiyi gülünç duruma düşürür.
- B) Ulaşılamamış hedefler insanı mutsuz eder.
- C) İnsan her geçen yıl bir yaş daha büyür.
- D) Hiçbir şey için geç kalınmış sayılmaz.

32. Yukarıdaki parçada anlatım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

- A) Öyküleme
- B) Betimleme
- C) Tartışma
- D) Açıklama

33. Ama bir yaş daha büyümek için mutlaka bir şeyler yapmanız, üretmeniz kendinizi geliştirecek fırsatlar bulmanız gerekir.....

Rose, yıllar önce ara vermek zorunda kaldığı için bir ukde olarak içinde sakladığı şeyi başarmış.....

Yaşlanmakla büyüme arasında çok fark vardır.....

Eğer on dokuz yaşındaysanız ve hiçbir şey yapmadan, sırtüstü yatarsanız, yirmi yaşında olursunuz.....

Bu kadar genç ve masum bir yaşta üniversiteye gelinir mi?.....

Yukarıdaki boşlukları uygun şekilde doldurunuz. (amaç-sonuç cümlesi, sebep-sonuç cümlesi, karşılaştırma cümlesi, koşul cümlesi, abartma cümlesi)

34. Rose ne zaman hayatını kaybetti?

35. “Yaşlanmakla büyüme arasında çok fark vardır. Ben seksen yedi yaşındayım ve ben de bir yıl sırtüstü hiçbir şey yapmadan yatarsam seksen sekiz yaşında olurum. Herkes bir yılda bir yaşlanır. Ama bir yaş daha büyüme için mutlaka bir şeyler yapmanız, üretmeniz kendinizi geliştirecek fırsatlar bulmanız ve kullanmanız gerekir.”

Yukarıdaki parçada düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır?

- A) Tanımlama-Örnekleme
- B) Benzetme-Karşılaştırma
- C) Örnekleme-Karşılaştırma
- D) Sayısal verilerden faydalanma-Tanımlama

36. Aşağıda yer alan cümlelerin hangisi gerçek anlamda kullanılmıştır?

- A) Rose hayatını yaşıyordu.
- B) Çok geç diye bir zaman asla yoktur.
- C) Rüyalarınızı kaybettiniz mi ölürsünüz.
- D) Fakültenin sembolü olup çıktı.

37. Büyüme ve yaşlanma arasındaki fark aşağıdakilerden hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) İnsan kendini geliştirdiğinde ancak büyümüş olur.
- B) Bir yıl yaşlanma bir yıl büyüme anlamına gelir.
- C) Büyüme için insanın hedeflerini yerine getirmesi gereklidir.
- D) Yaşlanmış insan aynı zamanda büyümüş demektir.

BU SABAH HAVA BERRAK

Bu sabah hava berrak,

Bu sabah her şey billurdan gibi.

Gök masmavi bu sabah,

Güzel şeyler düşünelim diye.

Yemyeşil oluvermiş ağaçlar,

Bulutlara hayretinden.

Işıldıyor kanat seslerinde kuşların,

İlk uçtukları günün altın sevinci.

Karlı dağlardır sefere çıkmış,

Vadideki suyun şırıltısında.

Ben gülüm, ben karanfil,

Ben de yasemin diyor,

Renk renk kokularla çiçekler,

Sahiplerinden memnun evlerin bahçelerinde.

Boy boy insan gölgeleri kıyımdar,

Güneşi içmiş kaldırımlarda.

Belli adım atışlarından,

İçlerinden geçen şey.

Bütün erkekler delikanlı,

Bütün kızlar genç kız,

Fakirinde refah,

Hastasında sağlık,

Sorulsa çocuk bahçesi derim,

Karşıdaki mezarlık.

Bu sabah hava berrak,

Bu sabah her şey billurdan gibi.

Cahit Sıtkı TARANCI

38-42 arasındaki soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

38. “Güneşi içmiş kaldırımlar” sözüyle şair ne demek istiyor olabilir?

- A) Kaldırımların ısınmış olması
- B) İnsanların sıcakkanlı olması
- C) Baharın yaklaşması
- D) Mevsimin değişmeye başlaması

39. Yukarıdaki şiire hangi duygu hâkimdir?

- A) Yaşama sevinci
- B) Mutluluk
- C) Geçmişe özlem
- D) Heyecan

40. Şiirde hangi mevsimden bahsediliyor olabilir?

- A) Yaz
- B) Sonbahar
- C) Kış
- D) İlkbahar

41. Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde benzetme yapılmıştır?

- I) Sorulsa çocuk bahçesi derim karşıdaki mezarlık
- II) Fakirinde refah, hastasında sağlık,
- III) Boy boy insan gölgeleri kıyımdar,
- IV) Bu sabah her şey billurdan gibi.

A) I-IV B) I-II C) II-III D) III-IV

42. Şiirin konusu aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Baharın gelmesiyle doğada yaşanan değişiklikler
- B) Şairin baharı çok sevmesi
- C) Berrak havanın şairde yarattığı mutluluk
- D) Şairin güzel bir bahar sabahında yaşama duyduğu sevgi

EK 5: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Test Sorusu
1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	3,18
2. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	9, 12
3.Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.	1, 4, 10, 15 13, 21
4.Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	8, 16, 19
5.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	17, 19, 20
6.Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	2, 7, 23
7.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	5, 14, 24
8.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	11, 22

EK 6: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu test, okuduğunu anlama düzeyinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma tamamen bilimsel bir çalışma olup veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Sizden beklenen bütün soruları dikkatlice okuyup size göre en doğru cevabı seçmenizdir. Lütfen soruları cevapsız bırakmayın. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Miras Keçe Dinleme Metnine Ait Sorular

1. Paşadan yakınlarına miras olarak neler kalmıştır?

2. Yazarın annesi ve halası girdikleri odada ne konuşuyorlar?

- A) Keçeyi başka bir eskiciye satmayı
- B) Eskicinin keçe için çok az para teklif ettiğini
- C) Keçeyi eskiciye satmamayı
- D) Eskicinin kendilerini kandırmaya çalıştığını

3. “Arabayı abur cuburla dolduramam.” cümlesinde geçen abur cubur sözcüğü metinde geçen hangi eşyanın yerine kullanılmış olabilir?

- A) Dergi
- B) Çini Soba
- C) Keçe
- D) Perde

4. Miras keçe aşağıda belirtilen yerlerin hangisinde kullanılmamıştır?

- A) Yazarın odasında
- B) Kapı önlerinde
- C) Kümesin üstünde
- D) Bahçede

5. Ev halkının miras keçeyi kaybetmelerine üzülmelerinin asıl sebebi ne olabilir?

- A) Miras keçeye hak ettikleri değeri vermemeleri
- B) Keçenin güzelliğini görememeleri
- C) Antika bir eşyayı çok kötü kullanıp yıpratmaları
- D) Kazanabileceklerinin çok altında bir paraya keçeyi satmaları

6. Ev halkı keçenin değerli olduğunu öğrendiğindegitmiştir. Cümlede boş bırakılan yeri metne uygun olarak tamamlayınız.

7. Ayaklarımızın altında günlerce paspas vazifesi gören keçe, bana gerinip uyanıyor gibi geldi. Adeta şahrem şahrem dökülen kenarları, binlerce ayak gibi kımıldıyor. Ayaklarımızla yara içinde kalan göğsü, tuhaf bir şifa merhemiyile iyileşmiş kadar teneffüs ediyor; ötesinde berisinde bir iki çiçek kırıntısı

tarhları yeni yapılmış bir bahçede sanki gözlerini açıyordu. **Bu bölümde düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır?**

- A) Betimleme-Karşılaştırma
- B) Tanımlama-Örnekleme
- C) Benzetme-Örnekleme
- D) Betimleme-Benzetme

8. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Paşadan kalan mirasın ev halkında yarattığı etki
- B) Ev halkının miras keçeyi küçük görmesi
- C) Miras keçenin eskiciye satılması
- D) Sanattan anlamayan insanların elinde antika keçenin gördüğü zarar

9. Aşağıda numaralanmış cümlelerde karışık halde verilen olayları metindeki oluş sırasına göre sıralayınız?

- I) Miras keçenin yüksek miktarda bir para ile müzeye satılması
- II) Paşa'dan miras olarak kalan eşyaların ve keçenin eskiciye satılması
- III) Aile üyelerinin miras keçenin gerçek değerini anlamaması
- IV) Aile üyelerinin şaşkınlıkla müzede bulunan miras keçeyi ziyaret etmesi
- V) Paşadan aile üyelerine miras kalması

10. Aşağıdakilerden hangisi miras keçe ile ilgili ev halkının görüşlerinden biri değildir?

- A) Eski ve değersiz olduğu
- B) Evdeki bütün tozu topladığı
- C) Renk ve desenlerinin çok güzel olduğu
- D) Evi dolduran gereksiz bir eşya olduğu

Cahit Arf Dinleme/izleme Metnine Ait Sorular

11. Dinlediğiniz/ İzlediğiniz metne göre Cahit Arf nasıl bir öğrencidir?

- A) Çok başarılı, çalışkan bir öğrenci
- B) Dersleriyle ilgilenmeyen, dalgın bir öğrenci
- C) Çok çalışmasına rağmen yeteri kadar başarı elde edemeyen bir öğrenci
- D) Çok tembel ve yaramaz bir öğrenci

12. Cahit Arf'in bilim insanı olma aşamalarını sıralayınız?

- I) İzmir Lisesinin son sınıfında geometriyle tanışması
- II) 1928'de Fransa'ya gitmesi ve 2 yıl eğitim görmesi
- III) İstanbul Üniversitesinde gençlere dersler verilmesi
- IV) Almanya'ya taşınması ve Almanya'da Göttingen Üniversitesinde çalışması
- V) Arf halkaları teoremini ortaya koyması

13. Kazandığı burs sonucunda Fransa'ya giden Cahit Arf orada neler yaşamıştır?

- A) Çok iyi eğitim alıp bilim insanı olma yolunda ilerlemiştir.
- B) Maddi zorluklardan dolayı eğitimine ara vermiştir.
- C) Fransa'ya uyum sağlayamamıştır.
- D) Babasının hastalığından dolayı kısa süre sonra Türkiye'ye geri dönmüştür.

14.Cahit Arf'in lise son sınıfta aldığı geometri dersi eğitim hayatını nasıl etkilemiştir?

- I)İlerde ünlü bir matematikçi olmasına katkıda bulunmuştur.
II)Herhangi bir etkisi olmamıştır.
III)Edebiyata duyduğu ilgi azalmış, matematiğe yönelmiştir.
IV)Bundan sonra gireceği sınavlarda başarılı olmasını sağlamıştır.
A)I-II B)II-III C) I-IV D)III-IV

15.Aşağıdaki cümlelerde verilen ifadelerin başına doğruysa (D) yanlışsa (Y) yazınız.

- () Emekli olduktan sonra yurt dışına yerleşmiştir.
() İzmir Lisesinin son sınıfında geometri ile tanışmıştır.
() Evlerinin bahçesine düşen havan topunun patlamasıyla İstanbul'a taşınmışlardır.
() Dünyaca ünlü teorisini İngiltere'de ortaya çıkarmıştır.

16.Dinlediğiniz/izlediğiniz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir? ?

- A)Cahit Arf'in yaşamı
B)Bilim adamlarının çektiği zorluklar
C)Cahit Arf'in matematik alanındaki çalışmaları
D)TÜBİTAK'ın kurulmasında Cahit Arf'in rolü

17.Dinlediğiniz/izlediğiniz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A)Cahit Arf matematiğe önemli katkılarda bulunmuş bir bilim insanıdır.
B)Türkiye'de bilim insanına yeteri kadar değer verilmemektedir.
C)Cahit Arf hem büyük bir ressam hem de önemli bir matematikçidir.
D)Babasının mesleği Cahit Arf'in eğitim hayatını olumsuz etkilemiştir.

Hastane Dinleme Metnine Ait Sorular

18.“Hastane büyük nimet Sivas'ta” nimet kelimesinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A)İyilik
B)Yiyecek
C)İçecek
D)İmkân

19.Dinlediğiniz şiirin konusu aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A)Hastanelerin işlevi
B)Hastaların derman bulması
C)Hasta sayısının gün geçtikçe artması
D)Doktorların şifa dağıtması

20.Dinlediğiniz şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A)Öfke
B)Minnet
C)Özlem
D)Üzüntü

21.Dinlediğiniz şiire göre aşağıdakilerden hangisi hastanenin işlevlerinden değildir?

- A)Hekimlerin mekânı olduğu
B)Dertlilerin derman bulduğu
C)Hastalar için nimet olduğu

D)Bütün sıkıntılara çare olduğu

22.Dinlediğiniz Őiirden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?

- A)Hastanelerde çeşitli sıkıntılarn çözümlü yolu aranır.
- B)Şair Sivas'ta bulunan hastanelerden memnundur.
- C)Hastaneler hastalara Şifa dağtır.
- D)Her vilayette yeteri kadar hastane bulunmaktadır.

23.“Var olsun hekimler nur hastane” dizesinde Őair dűŐünceyi geliştirme yollarından hangisini kullanmıŐtır?

- A)Benzetme
- B)Tanımlama
- C)Örneklendirme
- D)Tanık Gösterme

24.Őaire göre hastaların kolayca gelip gitmesinin nedeni ne olabilir?

- A) Hastanenin ulaşımın rahat olduğu bir yerde olması
- B)Hastaların hastalıklarına Şifa bulması
- C)Doktorların hastalarıyla ilgilenmesi
- D)Bütün tedavilerin başarıyla gerçekleştirilmesi

EK 7: Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi için Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman;

Ekteki başarı testi “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde, yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Sözü edilen başarı testlerinde, okuma ve dinleme metinlerine yönelik oluşturulan çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli sorular yer almaktadır. Sizden metinlere dayalı oluşturulan soruların tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Okuduğunu anlama başarı testi ve belirtke tablosu ektedir. İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Lütfen aşağıda yer alan soruları okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testlerini, 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, “Evet, Kısmen, Hayır” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Sorular	E	K	H	Öneriler
Metinle ilgili soru sayısı yeterli midir?				
Sorular belirtke tablosunda yer alan kazanımları ölçecek düzeyde midir?				
Sorular açık ve anlaşılır ifadelerden mi oluşmaktadır?				
Sorularda cevaba yönelik herhangi bir ipucu yer almakta mıdır?				
Anlama testi kapsam geçerliliğine sahip midir?				
Anlama testi görünüş geçerliliğine uygun mudur?				
Sorular öğrencilerin sınıf seviyesine uygun mudur?				

Bu belge

Sayın EMİNE SUR'a

Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri Puanlama eğitim
atölyesine katılarak başarıyla tamamlaması nedeniyle

16 Kasım 2019 tarihinde verilmiştir.



Prof. Dr. A. Sara Atalan

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ'NE

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi A.B.D. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencilerinden Emine SUR Torrance Yaratıcı Düşünme Testlerini tezinde kullanmak istemektedir. Testin Türkçe Versiyonu kullanım hakkı sahibi olarak sözel ve Şekilsel formlarını (A ve B formu) tez ve bilimsel araştırma kapsamında kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.
Öğretim üyesi
E-mail:aeaslan@hotmail.com

EK 9: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

1-3 FAALİYETLER: “SOR VE TAHMİN ET”

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilmediğiniz şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini ve sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunuzu göreceksiniz. Resme bakın bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsiniz. Ne olduğunu anlamak için neleri bilmeniz gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda neler olacaktır?



FAALİYET 1. SORU SORMA

Buraya, bir önceki sayfadaki resim hakkında ne olduğunu anlamaya yönelik aklınıza gelebilecek bütün soruları yazınız. Ne olduğunu iyice anlamak için, sormanız gereken bütün soruları sorunuz. Resme bakmakla cevabı verilebilecek sorular sormayınız. Resme istediğiniz kadar tekrar, tekrar bakabilirsiniz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 2. NEDENLERİ TAHMİN ETME

Sayfa 2'de gördüğünüz resimdeki olayın nedenleri ne olabilir? Bunları aşağıdaki satırlara yazınız. Resimdeki olaydan hemen önce olmuş şeyleri ya da uzun bir zaman önce olan bir şeyi bu olayın nedeni olarak gösterebilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

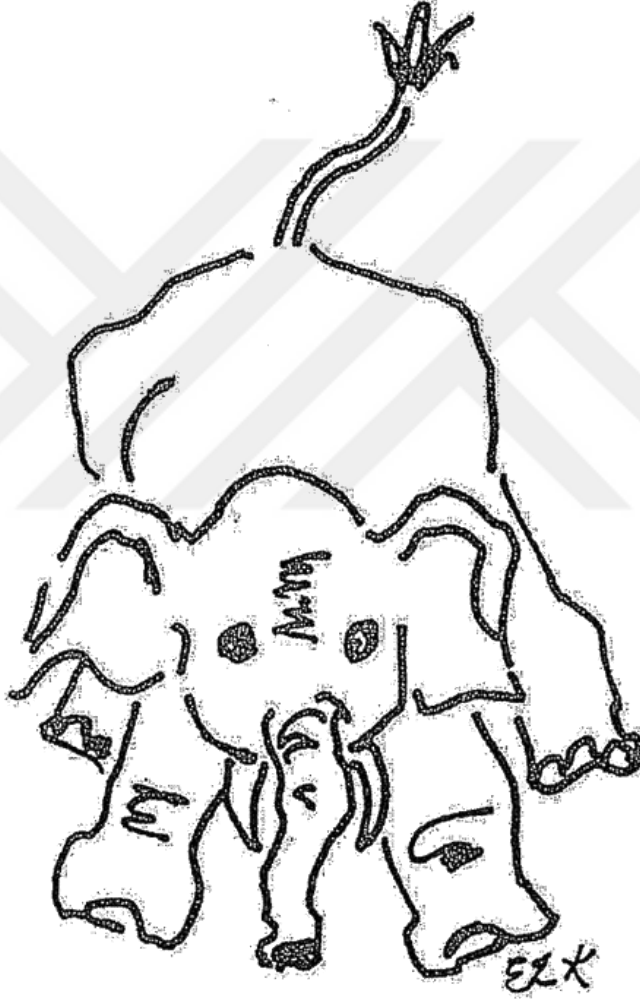
FAALİYET 3. SONUÇLARI TAHMİN ETME

Sayfa 2'de gördüğünüz resimdeki olayın sonucunda neler olabilir? Aşağıdaki satırlara yazabildiğiniz kadar sıralayınız. Olabilecek sonuçları tahmin ederken resimdeki olaydan hemen sonra ya da uzun bir zaman sonra olabilecek olayları yazabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 4. ÜRÜN GELİŞTİRME

Bu sayfanın ortasında kumaştan yapılmış oyuncak bir fil resmi var. Bu fili pek çok oyuncakçıda görebilirsiniz. Aşağı yukarı 15 cm boyunda ve 227 gr ağırlığındadır. Bu file çocukların daha çok eğlenerek oynaması için, bu oyuncak filde ne gibi değişiklikler yapılabilir? En akıllıca, en ilgi çekici ve alışılmamış değişiklikler yapmayı düşününüz, bu ve bundan sonraki sayfaya yazınız. Bu değişikliklerin ne kadar mal olacağı önemli değil. Sadece bu oyuncakla oynarken onun nasıl daha eğlenceli bir hale getirilebileceğini düşünün.



1. _____
2. _____
3. _____

Arka sayfaya devam ediniz.

4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____

FAALİYET 5. ALIŞILMADIK KULLANIMLAR (Karton kutular)

Pek çok kişi boş karton kutuları atarlar, fakat bunların binlerce ilginç ve değişik kullanımları vardır. Aşağıdaki ve bir sonraki sayfadaki satırlara düşünebildiğiniz bütün ilgi çekici ve değişik kullanım yollarını yazınız. Sadece tek bir büyüklükteki kutuyu düşünmeyiniz. dilediğiniz kadar kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi, gördükleriniz ve duyduklarınızla sınırlandırmayınız, olabilecek pek çok yeni kullanım yollarını düşününüz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 6. ALIŞILMAMIŞ SORULAR

Bu denemede karton kutular hakkında düşünebildiğiniz kadar çok sorular düşünün. Bu sorulara çok farklı ve çeşitli cevaplar verilebilmeli ve aynı zamanda başkalarında kutulara ilgi ve merak uyandırmalıdır. Karton kutularla ilgili başkalarının düşünemeyeceği, çoğu kez akıl edemeyeceği sorular düşününüz.

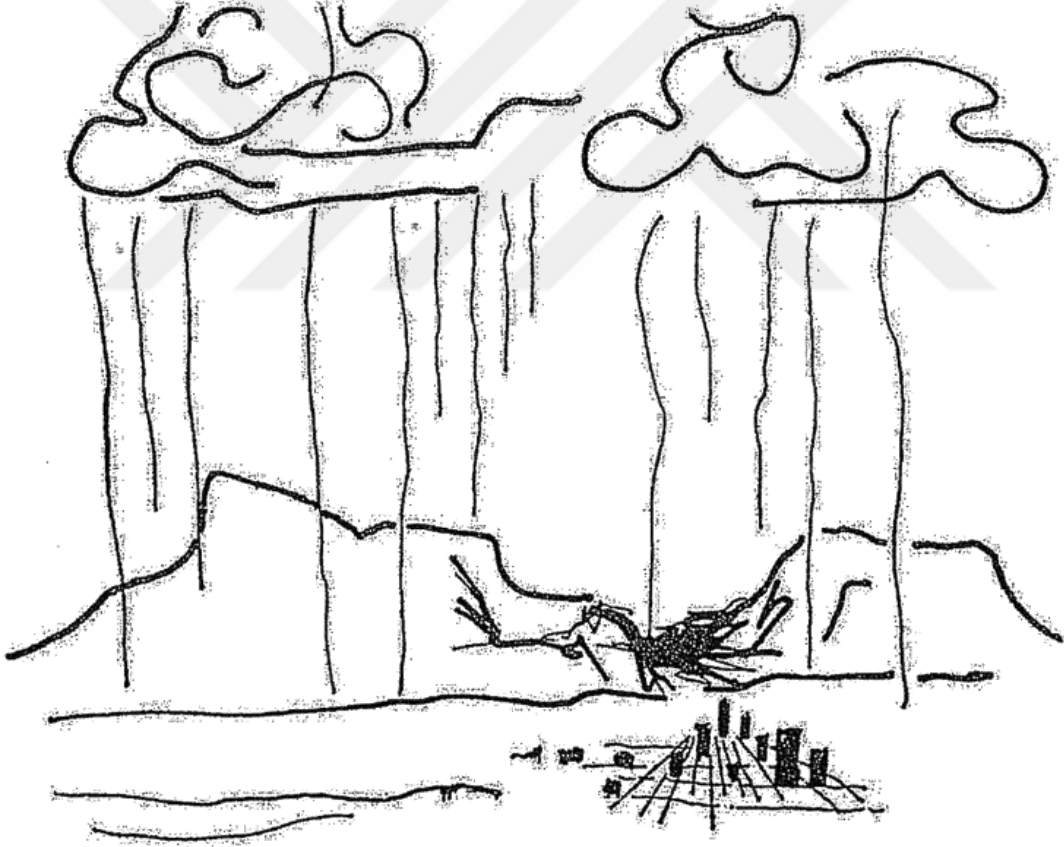
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 7. FARZEDİN Kİ

Şimdi size olma ihtimali bulunmayan bir olay verilecek. Belki de hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir olay. Bunu sadece olmuş gibi düşüneceksiniz. Bu size olabilecek bütün başka heyecanlı şeyleri düşünme ve hayal gücünüzü kullanma fırsatı verecektir. Tabii ki eğer olması mümkün olmayan bu durum gerçekleşirse.

Hayalinizde bu olayın olmuş olduğunu farz edin. Sonra bu olayın olması ile meydana gelebilecek diğer şeyleri düşünün. Diğer deyişle, olayın sonuçları ne olabilir? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkânsız olan olay şu: Farzedin ki bulutlar yeryüzüne kadar uzanan iplere tutturulmuş olsaydı - o zaman ne olurdu? Düşünce ve tahminlerinizi bir sonraki sayfaya sıralayınız.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____



EK 10: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Akademik Kullanım İzni

CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ Akademik Kullanım İzni

Tarih: 02/12/2019

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. (Palindrom Eğitim ve Araştırma) tarafından, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 18179465438 TC kimlik numaralı doktora öğrencisi Emine Sur'un '*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*' isimli akademik çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanılmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmada beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi, satış sözleşmesi imzalanması sonrasında Emine Sur'un Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'i uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına **İZİN VERİR.**

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz, format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara **İZİN VERMEZ.**

Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma
Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.
PALINDROM
DANIŞMANLIK VE TİCARET LİMİTED ŞİRKETİ
Kültür Mah. Dr. Mediha Eldeve Sok. No: 708 Çankaya/ANKARA
Tel: 0312 807 67 73 Ticaret Sicil No.: 409467
Mersis No.: 072056492400001 Çankaya V.D. : 720 056 4924

Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmaları ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulanmıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur.