



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

ORTAOKUL 6. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE SOKRATİK SORGULAMA
YÖNTEMİ UYGULAMASININ ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNE
ETKİSİ

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ

Danışman
Prof. Dr. İsa KORKMAZ

Konya 2019

TEŞEKKÜR

Araştırmamın şekillenmesi ve sonuçlanmasında desteğini esirgemeyen, bu konuda bana güvenip beni cesaretlendiren ve bana bir danışman olarak model olan değerli hocam Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırma konumun belirlenmesi aşamasında bana değerli fikirleri ile yol gösteren hocam Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ'e, fikirleri ile bana yol gösteren, bir hoca olarak kendisini örnek aldığım, bana kızı gibi değer veren ve iyi ve kötü her anlamda yanımda olmaya çalışan değerli hocam Prof. Dr. Füsün Gülderen ALACAPINAR'a, her an yardıma hazır olan ve değerli fikirleri ile akademik hayatımın şekillenmesinde katkısı olan hocam Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a, kendisinden akademik hayatım boyunca çok şey öğrendiğim ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a teşekkür ederim.

Araştırmamın son halini almasına değerli fikirleri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE'ye katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Her motivasyonumu kaybedişimde beni cesaretlendiren ve hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim canım kardeşlerim Hatice Kübra TUTAŞ ve Rabia BOZER SARIŞAHİN'e, doğduğum günden beri her türlü zahmetime katlanan, bana hayallerime ulaşabilmem adına her türlü imkânı sağlayan, beni seven ve her daim kollayan, bu süreçte en büyük desteği veren sevgili annem Ünzile BOZER ve sevgili babam Muammer BOZER'e ve son olarak bu süreçte yol arkadaşlığı yapmaya başladığımız, varlığı ile huzur veren, her daim beni motive etmeye çalışıp her an destekleyen sevgili eşim Hamza ÖZSARAÇ'a ve bu çalışmayı zamanından çalarak hazırladığım, yüzüne baktığımda her şeyi unuttuğum canım oğlum Zahid Arif'e sonsuz teşekkür ederim.

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ

KONYA- 2019

İÇİNDEKİLER




TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ KABUL	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sayıtlar	7
1.5 Sınırlılıklar.....	7
1.6 Tanımlar	7
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1 Düşünme Nedir?	8
2.2 Üst Düzey Düşünme	9
2.2.1 Eleştirel Düşünme	12
2.2.2 Yaratıcı Düşünme	25
2.3 Sokratik Sorgulama Yöntemi	33
2.3.1. Sokratik sorgulamada sorular	38
2.3.2 Sokratik halkalar	44
2.4 Sokratik Sorgulama Yöntemi ile Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme İlişkisi.....	46
2.5 Türkçe Öğretim Programında Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	49
2.6 İlgili Araştırmalar	51
2.6.1 Üst Düzey Düşünme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	51
2.6.2 Sokratik Sorgulama Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	60
3 YÖNTEM	62
3.1 Araştırmanın Modeli.....	62
3.2 Çalışma Grubu.....	62
3.2.1 Çalışma Gruplarının Denklğine İlişkin Bulgular.....	63
3.3 Veri Toplama Araçları	65
3.3.1 Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X.....	65
3.3.2 Eleştirel Okuma Ölçeği	66
3.3.3 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	67

3.3.4 Eleştirel Düşünme- Düşünsel Standartlar Formu	67
3.3.5 Sokratik Halka Rubriği.....	68
3.3.6 Öğrenci Görüşme Formu	68
3.3.7 Sokratik Halka Geribildirim Formu	68
3.4 Araştırmada İzlenen Yol	69
3.4.1 Pilot Uygulama	69
3.4.2 Asıl Uygulama	70
3.5 Verilerin Analizi	72
4 BULGULAR.....	74
4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	74
4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	74
4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	75
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
4.7 Araştırmacı Notları	83
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1 Tartışma ve Sonuç	84
5.2 Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	88
EKLER	100
ÖZGEÇMİŞ	118

TEZ KABUL

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ tarafından hazırlanan *Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersinde Sokratik Sorgulama Yöntemi Uygulamasının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi* başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 5/12/2019 tarihinde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı *Doktora Tezi* olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		
	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
Üye	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	Prof. Dr. Füsun Gülderen ALACAPINAR	
Üye	Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE	

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersinde Sokratik Sorgulama Yöntemi Uygulamasının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 87 sayfalık kısmına ilişkin, 9/12/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %17 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.


9/12/2019

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ


Prof. Dr. İsa KORKMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.



9/12/2019

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ

ÖZET

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Tezi

ORTAOKUL 6. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE SOKRATİK SORGULAMA YÖNTEMİ UYGULAMASININ ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ

Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yönteminin kullanılmasının üst düzey düşünme becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel yöntemlerden öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene başvurulmuş, verileri desteklemek amacıyla öğrencilerin Sokratik sorgulama yöntemine ilişkin görüşlerini almak üzere görüşme yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İli, Meram İlçesinde bulunan bir özel ortaokulun 2016–2017 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta okumakta olan 23 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu 6 kız 6 erkek öğrenci olmak üzere 12 öğrenciden, kontrol grubu 3 kız 8 erkek olmak üzere 11 öğrenciden oluşmaktadır. Toplam 13 hafta süren çalışmada 9 hafta boyunca öğrencilerle Sokratik halkalar yoluyla ders işlenmiştir. Ders esnasında öğrenciler iki gruba ayrılmış bir grup iç halka ve bir grup dış halkayı oluşturmuştur. İkinci ders saatinde aynı metni tartışmak üzere halkalar yön değiştirmiş, iç halkadaki öğrenciler dış halkaya, dış halkadaki öğrenciler iç halkaya geçmiştir. Her hafta farklı bir metin (bir hafta da video izlenmiştir) üzerinde öğrencilerle Sokratik sorgulama yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey-X, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Eleştirel Okuma Ölçeği, Eleştirel Düşünme-Düşünsel Standartlar Formu, Sokratik Halka Rubriği ve Öğrenci Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde son test olarak uygulanan ölçeklerde bağımsız örneklem t testi yapılmış, süreç esnasında doldurulan formlar ise çizgi grafiklerle açıklanmıştır. Araştırma sonunda Sokratik sorgulama yönteminin deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuma becerilerine ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin genel olarak yönetime yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Araştırmanın sonucuna dayanarak Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacılara, yöntemin düşünme becerileri üzerinde etkililiğine ilişkin daha detaylı veriler elde edebilmek için Türkçe dersinden farklı derslerde ve farklı modellere başvurularak çalışmalar planlanabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sokratik Sorgulama, Sokratik halkalar, üst düzey düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel okuma

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Doctoral Thesis

EFFECT OF USING SOCRATIC QUESTIONING METHOD IN TURKISH LESSON ON 6TH GRADE STUDENTS' HIGHER ORDER THINKING SKILLS

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ

The aim of this study is to investigate the effect of using Socratic questioning method on higher order thinking skills in 6th grade Turkish lesson. For this purpose, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the study and interview was used to support the data. The study group of the study consists of 23 students who are in 6th grade in the 2016-2017 academic year of a secondary school in Meram district of Konya. The experimental group consisted of 12 students including 6 female and 6 male students and the control group consisted of 11 students including 3 female and 8 male students. In the study, which lasted for 13 weeks, the course was conducted with Socratic circles for 9 weeks. During the lessons, the students were divided into two groups, a group create the inner circle and the other group create outer circle. During the second lesson, the circles changed direction to discuss the same text, and the students in the inner circle moved to the outer circle and the students in the outer circle moved to the inner circle. Socratic questioning was conducted with students on a different text each week. Cornell Critical Thinking Test Level-X, Torrance Creative Thinking Test, Critical Reading Scale, Critical Thinking-Intellectual Standards Form, Socratic Circle Rubric and Student Interview Form were used as data collection tools. In the analysis of the data, independent samples t- test was performed in the scales applied as post-test, and the forms filled out during the process were explained with line graphs. At the end of the research, it was concluded that Socratic questioning method had a positive effect on students' critical thinking, critical reading skills and creative thinking skills. In addition, it was seen that students expressed positive opinions about the method in general. Based on the results of the study, it can be said that the Socratic questioning method is an effective method in developing students' higher order thinking skills. As a result of the interpretation of the findings with literature, suggestions were made for researchers and future studies. Based on the findings to obtain more detailed data about the effectiveness of the Socratic questioning on thinking skills these are advised that a different dicipline from Turkish lesson the method can be applied and different models can be used in that studies.

Keywords: Socratic Questioning, Socratic circles, higher order thinking, critical thinking, creative thinking, critical reading.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konularak araştırmanın amacı, önemi açıklanmış ve araştırmanın varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bilginin çoğalması ile birlikte güvenilir bilgiyi ayırt etme, yanlış olan bilgileri tespit edebilme, her bilgiyi olduğu gibi kabul etmeme, bilgi ve olaylara yönelik sorgulama yapabilme becerilerinin önem kazandığı bir gerçektir. Bu becerilerin bireylerde gelişmesi için bireylerin sağlıklı ve doğru düşünme becerisine sahip olması gerekir. Doğru düşünme becerisine sahip bireyler yaşamı boyunca karşılaştığı bilgileri doğru değerlendirebilir ve karşılaştığı problemler karşısında pratik, faydalı ve geçerli çözümler üretebilir. Düşünme, De Bono (2008)' un da belirttiği üzere öğrenilebilen, alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu sebeple düşünme becerilerinin eğitimi verilmeli, bireylerin dolayısıyla toplumların gelişimi için önemli hale gelen bu konu şansa bırakılmamalıdır.

Güneş (2012) düşünme becerilerinin sorunları çözmek, zihinsel bağımsızlığı geliştirmek ve geleceğe yön vermek açısından bir zorunluluk olduğunu, bireylerin iş ve sorumluluklarında farklı bakış açıları oluşturmaları, bağımsız karar vermeleri, sosyal baskılar karşısında objektif davranmaları, demokratik yaşama katılabilmeleri, iş ve teknolojik yaşama uyum sağlayabilmeleri için düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Düşünme becerilerine yönelik çok çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Demirel (2005), düşünme becerisini “kararlara ulaşmada düşünceleri yapılandırma ve rasyonel düşünce ve sonuçları ilişkilendirmede akıllı ve zekâyı kullanma yeteneği” olarak tanımlamaktadır (s.39). Özden (2011) ise düşünmeyi; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şekli olarak tanımlamaktadır. Düşünme becerilerine ilişkin tanımların en kapsamlısı Lipman (2003) tarafından yapılmıştır. Lipman (2003) düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine, tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfi kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturabilme kapasitesine, sürecin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin yürütme becerisinden tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine, alternatif

olasılıkları keşfetme gücünden sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme normu oluşturma becerisine uzandığını, düşünme becerilerinin birçok yönü olduğunu ve kişiye göre farklılık gösterdiğini, çünkü her insanın zekâ işlevlerinin farklı olduğunu ve buna göre de düşünme becerilerinin farklı şekillerde ortaya çıkacağını vurgulamaktadır (s.162).

Alanyazın incelendiğinde düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin birbiri yerine kullanıldıkları, aynı düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, vb.) kapsadıkları görülmektedir. Doğanay (2015), üst düzey düşünme becerilerini, düşünme becerilerinden farklı olarak bilgileri, özellikle ham bilgileri zihinde işleyerek, onları manipüle ederek yeni anlam ve yapılar oluşturma süreci olarak tanımlamakta, üst düzey düşünmeyi bilgi üretme ve anlamlandırmanın aracı olarak görmektedir (s. 306). Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde “üst düzey düşünme becerisi” üzerinde bir fikir birliği oluşmadığı görülmektedir (Aydın & Yılmaz, 2010). Lewis ve Smith (1993), Bloom Taksonomisi ve Revize Edilmiş Taksonomiye (the Revised Taxonomy) ek olarak, literatürde çeşitli tanımlar yapılmakta ve değişik isimlerle de ifade edilmekte olduğunu belirtmekte ve bunları şu şekilde sıralamaktadırlar: eleştirel düşünme, üst düzey bilişsel süreçler (beceriler), problem çözme, mantıksal düşünme veya yaratıcı düşünme. Ancak üst düzey düşünme terimi bu ifadelerin tamamını içeren kapsamlı bir terim olarak ortaya konmuştur (Lewis & Smith, 1993). Özden (2011) ise bu becerileri analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama olarak sıralamaktadır.

Bloom’un ‘Bilişsel Alan Taksonomisi’nin, eğitimle geliştirilmesi öngörülen düşünme becerilerinin düzeylendirilmesi girişimlerinin başta gelenlerinden biri olarak kabul edildiğini belirten Tezbaşaran (2011), Bloom Taksonomisinin sentez basamağının yaratıcılık, değerlendirme basamağının ise eleştirel düşünme olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Özden (2011), Bloom’un sınıflamasında düşünme şekilleri başlığı altında taksonomideki basamak adlarını kullanarak düzenleme yapmış, basamakları hatırlamaya yönelik düşünme, kavramaya yönelik düşünme, uygulamaya yönelik düşünme, analitik düşünme, sentezci düşünme ve yargısal düşünme olarak adlandırmıştır. Krathwohl (2002) tarafından düzenlenen taksonomide ise diğer becerilerden farklı olarak “yaratıcı düşünme” becerisi üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada tanımlamalarda en sık geçen ve alanyazında en fazla kullanılan beceriler olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin farklı bir

boyutu olarak eleştirel okuma becerileri esas alınmıştır. Yaratıcı düşünme becerisi, öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme durumlarını kapsar (MEB, 2005). Eleştirel düşünme becerisi, bir sorun ya da bir durum üzerine akıl yürüterek (var olan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirlemek, kişisel çıkarıma ve sentezlerde bulunmak) bir yargıya ulaşmaktır (Kurnaz, 2007). Eleştirel okuma ise bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesidir (Özdemir, 2011).

Güneş (2012) düşünme becerilerinin eğitimi konusunda dört farklı teknikten söz etmektedir. Bunlar etkileşimsel model, süreçsel model, doğrudan öğretim modeli ve tekniklerin açıklamalı öğretimidir. Etkileşimsel modelde birey, bilgi ve ortam üçlüsüne eşdeğer önem verilerek düşünme eğitimi gerçekleştirilmektedir. Süreçsel modelde odak temel beceriler, düşünme süreçleri ve üst düzey becerilere kaymaktadır. Düşünme becerilerini geliştirmek için önce temel becerileri geliştirme, ardından düşünme süreç ve tekniklerini öğretme, son olarak da üst düzey düşünme çalışmalarına önem verme şeklinde aşamalı olarak ilerlenir. Doğrudan öğretim modelinde öğrencilere düşünme becerileri ve teknikleri hakkında açıklayıcı çeşitli bilgiler verilmektedir. Eğitim sürecinde, modelleme, örneklendirme, doğrudan açıklama, işbirlikli öğrenme, farklı düşünme becerilerini gösterme gibi etkinliklerle öğrencilere düşünme becerileri doğrudan öğretilir. Tekniklerin açıklamalı öğretimi modelinde ise bu düşünme becerilerini geliştirecek gerekli teknikler ve işlemler uygulamalı olarak açıklanır (Güneş, 2012). Resnick (1987), üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konusunda iki yaklaşımı önermektedir. İlki konu alanlarının öğrenimi kolaylaştıracak olan üst düzey becerilerin doğrudan öğretimi, diğeri ise düşünme becerilerinin konu alanları yoluyla dolaylı öğretimidir. Bu gruplama eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi için yapılan dört öğretim yaklaşımından (McKown, 1997; akt., Vural & Kutlu, 2004) konu tabanlı eğitim yaklaşımı ve genel yaklaşım ile paralellik göstermektedir.

Bu yaklaşımlara benzer şekilde bazı yöntem ve teknikler de öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bunların içerisinde en etkili tekniklerden biri soru sorma tekniğidir (Van Zee & Minstrell, 1997; Filiz 2004; Boghossian, 2006; Doğanay ve Ünal, 2006; Duman, 2009; Sönmez, 2010; Özden, 2011; Llewellyn, 2013;). Düşünme sürecini başlatan cevap niteliğindeki cümleler değil sorulardır. Soru sorma yöntemini tarihte ilk

kullananlardan biri Antik Yunan filozofu Sokrates'tir. Sokrates'in felsefesine göre, tüm bilgiler insanın zihninde vardır. Ancak berrak ve uyanık bir halde değil, üstü örtülü ve uyur haldedir. Ona göre eğitimin görevi, her insanın zihninde var olan bu bilgilerin üstünü açmak ve uyandırmaktır. Ona göre öğretme sadece soru sorarak yapılmalıdır (Filiz, 2004).

Bu çalışmaya konu olan Sokratik sorgulama yöntemi en güçlü soru sorma, sorgulama yöntemidir. Sokratik kelimesi sorgulamaya farklı olarak "sistemlilik, derinlik ve makul olma veya gerçekliği değerlendirmeye istekli olma" özelliklerini eklemektedir (Paul & Elder, 2010). Öğretimle ilgilenen hemen hemen herkes, öğrenciyi, düşüncelerini irdelemeye, tartışmanın ışığında bu düşünceleri yenilemeye ve sunulan bilginin eleştirel yansımalarından yararlanarak çeşitli cevaplara ulaşmaya sevk ederken Sokratik sorgulama yöntemi ile bir şekilde ilişki kurmaktadır (Taylor, 2002). Sokratik sorgulama insan inancının temelini oluşturan fikir, soru ve cevapları inceleyen sistematik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Copeland, 2005). Paul ve Elder (2007a) Sokratik sorgulamayı, düşünceyi birçok yönden takip edebilen ve birçok amaç için kullanılabilen disiplinli bir sorgulama olarak tanımlamaktadır. Birçok yön ve amaçtan kasıt ise karmaşık fikirleri keşfetmek, bir şeylerin gerçeğine ulaşmak, konu ve sorunları açığa çıkarmak, varsayımları ortaya çıkarmak, kavramları analiz etmek, bilindik şeylerden bilinmeyenleri ayırt etmek ve düşüncenin mantıksal sonuçlarını takip etmektir.

Copeland (2005) Sokratik sorgulamanın, özelde Sokratik sorgulama halkalarının, okuma, dinleme, yansıtma, eleştirel yaklaşım ve katılım üzerine etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu becerilerin gelişiminin en yoğun şekilde hedeflendiği ders ise Türkçe dersidir. Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçlarının ilki öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2018). Bu sebeple Sokratik sorgulama yönteminin kullanılacağı en uygun derslerden biri Türkçe dersidir.

Problem Cümlesi: Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yönteminin kullanılmasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi var mıdır? Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

Alt problem 1: Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi eleştirel düşünme son-test puanı açısından fark oluşturmakta mıdır?

H₀: Sokratik sorgulama yönteminin eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi yoktur.

H₁: Sokratik sorgulama yönteminin eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi vardır.

Alt problem 2: Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi eleştirel okuma son-test puanı açısından fark oluşturmakta mıdır?

H₀: Sokratik sorgulama yönteminin eleştirel okuma üzerine etkisi yoktur.

H₁: Sokratik sorgulama yönteminin eleştirel okuma üzerine etkisi vardır.

Alt problem 3: Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi yaratıcı düşünme son-test puanı açısından fark oluşturmakta mıdır?

H₀: Sokratik sorgulama yönteminin yaratıcı düşünme becerisi üzerine etkisi yoktur.

H₁: Sokratik sorgulama yönteminin yaratıcı düşünme becerisi üzerine etkisi vardır.

Alt problem 4: Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri süreç içinde nasıl gelişim göstermiştir?

Alt problem 5: Deney grubu öğrencilerinin sorgulama becerileri süreç içinde nasıl gelişim göstermiştir?

Alt problem 6: Deney grubu öğrencilerinin Sokratik sorgulama yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Ülkemiz eğitim programlarında düşünme becerilerinin gelişiminin önemli olduğundan söz edilmekte (MEB, 2015; MEB, 2018); ancak çıktılar değerlendirilirken ya da derslerde kullanılacak öğretim yöntemleri seçilirken daha çok akademik başarı odaklı tercihler yapıldığı bilinmektedir. Hâlbuki eğer düşünme becerisinin geliştirilmesi isteniyorsa, bu becerilerin öğretim sürecinde konu temelli olarak da geliştirilmesine önem verilmelidir. Öğretim sürecinde öğrencilerin düşünme becerilerine katkı sağlayacak öğretim yöntemlerinin seçilmesi bu konuda önem arz etmektedir. bu konuda oldukça önemlidir. Uygulanan öğretim yöntemleri aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Tozduman-Yaralı, 2019; Hladek, 2018; Douce, 2016; Eğmir, 2016; Göçmez, 2016; Kaplan-Parsa, 2016; Jones-Teuben, 2013; Şenyıl, 2009).

Sokratik sorgulama yöntemi ortaya çıkış amacı ve uygulanış şekli ile düşünme becerilerine katkı sağlayacak önemli yöntemlerden biridir. Sokratik sorgulama öğrencileri sorular aracılığıyla sorgulama sürecine çekerek yoğun bir düşünme aktivitesi içine sokar. Yöntemin temel aşamaları açısından bakıldığında ise problemi tanımlama, problem ile ilgili gündem oluşturma ve bilgi toplama aşamaları yaratıcı düşünmeyi desteklerken, bu bilgilerin muhakemesi, yargıda bulunma ve sonuçlandırma aşamaları da eleştirel düşünmeyi desteklemektedir (Cam, 2006; Chesters, 2012). İlgili alanyazın

Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlamada güçlü bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Bu bilgilerin ışığında, Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirilebileceği, öğrendikleri, okudukları veya duydukları bilgileri sorgulamalarını sağlayabileceği ve güçlü diyalog kurabilme özelliğini kazandırabileceği düşünülerek bu çalışma planlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin okul, arkadaş çevresi, sosyal medya aracılığıyla bilgi bombardımanına tutulduğu günümüzde bu bilgileri irdelemeleri, analiz etmeleri, sorgulamaları, mantıksal çerçevede değerlendirilmeleri ve bu bilgilerden kendi işine ve topluma yarayacak yeni bilgiler üretmeleri önem arz etmektedir. Gününün büyük kısmını okulda geçiren öğrenciler için bu becerileri edinme yeri okul olacaktır ki zaten Milli Eğitimin öğretim programlarında bu becerilerden bir kısmına yer verdiği görülmektedir. Türkçe Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2015) belirtildiğine göre ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ancak bu hedeflere mevcut programlarla ulaşmada zorluklar yaşandığı ve istenilen seviyede olmadığı birçok çalışmada belirtilmektedir. Bu sebeple bu konu üzerine yoğunlaşarak öğrencilerin daha nitelikli düşünen bireyler haline gelmesi sağlanmalıdır. İlgili Türkçe alan yazın incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri üzerinde genellikle üst düzey düşünme düzeyini belirlemek amacıyla tarama desenli çalışmaların yapıldığı (Tümay, 2014; Çakır, 2013; Yavaş, 2013; Yıldırım, 2013; Altın, 2011; Aydın ve Yılmaz, 2010) belirlenmiştir. Yapılan az sayıdaki deneysel çalışmalara bakıldığında ise öğretim kademesi olarak üniversite düzeyinde (Ulukök, 2012; Tarlakazan, 2011) ve ilköğretim (4, 5 ve 6. Sınıflar) düzeyinde (Kenanlar, 2014; Saygılı, 2010; Çınar, 2007; Uysal, 2005) yapıldığı görülmektedir. İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların da hemen hemen hepsi Fen ve Teknoloji dersinde yapılan uygulamalara dönüktür. İlgili literatürde Sokratik sorgulama yöntemi ile ilgili de az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bülbül-Hüner, 2018; Yakar, 2017; Çoban, 2016; Dadı, 2013). Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda üst düzey düşünme becerilerini

geliştirebilmesi adına Sokratik sorgulama yönteminin uygulanacağı bu çalışmanın önemli olduğu ve alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

1. Kontrol edilen değişkenler dışındaki tüm etmenler deney ve kontrol grubundaki öğrencileri aynı düzeyde etkilemiştir.
2. Kapsam geçerliği için başvuru uzman görüşleri yeterlidir.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırmada üst düzey düşünme becerileri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel okuma becerisi ile sınırlıdır.
2. Sokratik sorgulamanın uygulaması ve sınanmak istenen etkileri Türkçe dersi ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sokratik sorgulama: Bir teori ya da fikrin doğruluğunu araştırmayı; henüz geliştirilmemiş bir şekilde zihinde var olan bir fikrin geliştirilmesini; cevaplayan kişiyi öngörerek ya da öngörmeksizin mantıklı veya geçerli sonuca yöneltmeyi; kişiye, karşı fikir, durum ya da sonuçların da incelenabilirliğini kabul ettirmeyi amaçlayan, Sokrates tarafından temellendirilen, soru sorma ve cevap arama sanatı (Paul ve Elder, 2007c).

Yaratıcı düşünme becerisi: Öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme durumları (MEB, 2005).

Eleştirel düşünme becerisi: İnanç ve eylemlere rehber olarak- gözlem deneyim, yansıtma, muhakeme veya iletişim yoluyla toplanan veya oluşturulan bilgileri etkin ve ustaca kavramsallaştırmanın, uygulamanın, analiz etmenin, sentezlemenin ve / veya değerlendirmenin entelektüel olarak disiplinli bir işlemi (Scriven & Paul, 1987).

Eleştirel okuma: Bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi (Özdemir, 2011).

BÖLÜM 2

2 KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesine, temel kavramların açıklanmasına ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle üst düzey düşünme becerilerine, daha sonra da Sokratik sorgulama yöntemi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1 Düşünme Nedir?

Üst düzey düşünme becerilerini detaylandırmadan önce düşünmenin ne olduğuna değinmek faydalı olacaktır. Sözlük anlamı ele alınacak olursa, düşünmenin birden fazla özelliğine dayanarak farklı tanımlamalarda bulunduğu görülmektedir. Ayverdi (2011)'nin vermiş olduğu tanımlar incelendiğinde ilk olarak “zihninde bir şey canlandırmak, elde edilen bilgilere zihnî faaliyet uygulayarak düşünce meydana getirmek, fikretmek” anlamı karşımıza çıkmaktadır. “(Zihnî melekeleri çalıştırarak) bir şeyin üzerinde bir sonuca varmak amacıyla durmak, bir şeyi fikren incelemek, teemmül etmek” ve “(Bilinenlerden hareket ederek) bir varlığın bilinmeyen yönlerini, özünü, mahiyetini anlamak için kafa yormak, aslını anlamaya çalışmak, tefekkür etmek” düşünmenin öne çıkan diğer sözcük anlamlarıdır. Sözcük anlamlarında ortak olarak ortaya çıkan özelliğin “anlamak ve fikretmek için zihni faaliyetlerde bulunmak” olduğunu görmekteyiz. De Bono (1976) da düşünmenin tanımı olarak “zihinsel faaliyet” ifadesinin, her şeyi kapsadığı için, doğru olacağını ifade etmiş; ancak bu tanımlananın tek başına yeterli olmayacağını da eklemiştir. Ona göre düşünme, tecrübelerin bir amaç için kasıtlı keşfidir. Bu amaçlar anlama, karar verme, plan yapma, problem çözme, yargıda bulunma, eylem ve benzeri olabilir (De Bono, 1976).

Dewey (1910) düşünmenin kaynağının şaşkınlık, karışıklık ve şüphe olduğunu belirtmiştir. Düşünmenin kendiliğinden başlayan bir şey olmadığını ve “genel prensiplere” dayalı olarak ortaya çıkmadığını belirten Dewey'e göre düşünmenin ortaya çıkmasına/başlamasına sebep olan şeyler vardır. Düşünmenin kaynağının karışıklık ve şüphe olduğu gerçeğinden yola çıkılırsa düşünmeyi ortaya çıkaranın bu karışıklık ve şüpheyi gidermek arzusu olabileceği düşünülebilir. Cole ve Scribener (1974) bunun mevcut durumdan ya da bilgilerden başka bir şeye ulaşma için yapılan bir eylem olduğunu ifade etmektedir. Düşünmeyi ise eldeki bilgilerin ötesine gitmek olarak tanımlamaktadır.

Nickerson (1987), düşünmenin özelliklerini bilgiyi tarafsız kullanma, problemlerin birden fazla bakış açısını içeren çözüm yolları olduğunu kabul etme, mantıksal olarak geçerli sonuçları geçersiz sonuçlardan ayırt etme, varsayımlar ve sonuçlar arasındaki farkları ayırt etme, yeteri kadar açık olmayan karşılaştırma ve benzerlikleri görme yeteneği olarak sıralamaktadır (Ellis & Hunt, 1993). Sıralanan özellikler düşünmenin bir yetenek olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu özelliklerinin yanı sıra Nickerson, düşünmenin; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, mantıksal muhakeme ve yaratıcı düşünmeyi kapsadığını ifade etmektedir (Ellis & Hunt, 1993).

2.2 Üst Düzey Düşünme

Üst düzey düşünmeyi tanımlamak birçok araştırmacı tarafından karmaşık bulunmuştur (Cuban, 1984; Resnick, 1987; Lewis & Smith, 1993). Cuban (1984) düşünme becerilerini, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi tanımlamanın hem sosyal bilimciler hem de uygulayıcılar için çok zahmetli, zor bir iş olduğunu; hatta zahmetli kelimesinin hafif kaldığını, bu alanın tam bir kavram bataklığı olduğunu söylemektedir. Resnick (1987)' de benzer şekilde esas zorluğun “üst düzey düşünmenin” ne anlama geldiğini açıklarken yaşandığını ifade etmiştir. Birçok tanımlamanın yapıldığını belirten Resnick, üst düzey düşünme ile felsefecilerin eleştirel düşünme ve mantıksal akıl yürütme becerilerine, gelişim psikologlarının üst biliş, bilişsel bilimcilerin bilişsel stratejiler ve sezgiselliğe işaret ettiklerini belirtmektedir. Eğitimcilerin ise üst düzey düşünmeyi çalışma becerileri ve problem çözme olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Resnick, tüm bu kavram karmaşasından dolayı üst düzey düşünme becerisini tanımlamak yerine ona ait özellikleri sıralamayı tercih etmiştir. Bu özellikler şunlardır:

- Üst düzey düşünme kuralsızdır. Düşünme eyleminin önceden tam olarak belirlenmiş değildir.
- Üst düzey düşünme karmaşık olmaya eğilimlidir. Zihinsel anlamda, herhangi tek özel bir bakış açısından tüm yolun görünmesi mümkün değildir.
- Üst düzey düşünme genellikle tek bir çözüm yerine her birinin ayrı ayrı maliyeti ve faydası olan çoklu çözüm üretmeyi sağlar.
- Üst düzey düşünme ayrıntılı yargılama ve yorumlama ile ilgilidir.
- Üst düzey düşünme kimi zaman birbirine zıt birden çok ölçütün uygulamasını gerektirir.

- Üst düzey düşünme genellikle belirsizlik içerir.
- Üst düzey düşünme, düşünme sürecinin öz düzenlemesini içerir.
- Üst düzey düşünme mevcut düzensiz yapılardan yeni anlam oluşturmayı gerektirir.
- Üst düzey düşünme çaba gerektirir. Çeşitli yargılama ve detaylandırma süreçlerinde önemli bir zihinsel çalışma süreci vardır.

Düşünme üzerine önemli çalışmaları bulunan Maier (1937) üst düzey düşünmeyi alt düzey düşünmeden ayırarak daha farklı bir tanımlama yapmıştır. Üst düzey düşünme için mantıklı düşünme ya da üretken davranış, alt düzey düşünme için ise öğrenilmiş davranış ya da tekrarlayan düşünme kavramlarını kullanmıştır. Mantıklı düşünme teriminin bir değerinin olabilmesi için öğrenmeden farklı olarak üst düzey bir süreç göstermesi gerekir. Maier'e göre öğrenme, geçmiş tecrübelerin üstüne yenilerini koymak iken mantıklı düşünme geçmiş tekrarı olmaksızın yeniden bir düzenleme oluşturmaktadır. Üst düzey düşünme, geçmişle hiçbir şekilde bağdaştırılamayacak, tecrübelerden soyutlanmış bir problem durumunda yepyeni bir çözüm üretebilme durumudur.

Maier'den uzun yıllar sonra Newmann (1990), beş lisede, sosyal bilimler alanındaki derslerde öğretmenlerle yürüttüğü çalışma sonucunda üst düzey düşünmeye ilişkin Maier'in tanımlamasına benzer tanımlamalar ortaya koymuştur. Alt düzey düşünme, daha önce edinilmiş olan bilginin sadece rutin ve mekanik uygulamasını gerektirir; örneğin, önceden hafızaya alınmış bilgilerin listelenmesi, önceden öğrenilmiş formüllere numaraların eklenmesi ya da bir araştırma makalesinde dipnot formatı kurallarının uygulanması gibi tekrarlayan alıştırmalarda kullanılır. Buna karşılık, üst düzey düşünme, öğrenciyi bilgiyi yorumlama, analiz etme veya yenileme konusunda zorlar; çünkü cevaplanması gereken yeni bir soru veya çözülmesi gereken yeni bir problem önceden öğrenilen bilginin rutin uygulamasıyla çözülemez. Newmann, ayrıca bir bireyin üst düzey düşünüp düşünmediği konusunda yorum yapabilmek için o kişinin entelektüel geçmişinin bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Zira benzer bir sorunu bir kişi alt düzey düşünme becerisi ile çözebilirken başka bir kimsenin üst düzey düşünme sürecini kullanması gerekebilir (Newmann, 1990).

Underbakke, Borg ve Peterson (1993), üst düzey düşünmeyi, tahminde bulunmak, sorunları tartışmak, bir konuyu analiz etmek ya da bir problemi çözmek amacına ulaşmak için zihinde var olan bilgiyi yeni bilgi ile ilişkilendirmek ya da yeniden düzenlemek olarak tanımlamaktadırlar. Üst düzey düşünmenin genellikle öğretilen içerikten/bilgiden

bağımsız, zihinde gerçekleşen durumlar ile ilgili olduğu düşünülse de üst düzey düşünme içeriği/bilgiyi işleme yollarını içeren bir süreçtir. Çünkü etkili biçimde düşünmeyi öğrenmek, bilgi ile uğraşabilecek daha etkili yolları öğrenmektir (Underbakke, Borg, & Peterson, 1993).

Ivei (1998), üst düzey düşünmeyi tanımlamanın zor olduğunu ifade ederek üst düzey düşünme sürecinde şu üç ölçütün olacağını belirtmiştir:

- Soyut yapıları içerir,
- Bilgi bütünlük bir sistemde düzenlenir (bireyin sunulan bilgi, nesne, vb. öğeleri ilişkisel olarak kavraması)
- Yargılama ve mantık kuralları uygulanır.

Lewis ve Smith (1993), üst düzey düşünmeyi tanımlamak üzere hazırladıkları çalışmalarında eleştirel düşünmenin ve problem çözmenin sıklıkla birbiri yerine kullanıldığı ve yakın bir zamana kadar üst düzey düşünme deyince de sadece eleştirel düşünme ve problem çözmenin anlaşıldığından bahsetmektedirler. Lewis ve Smith'e göre üst düzey düşünme, bir kişi yeni bilgiyi aldığı ve bellekte depolanan bilgiler ile ilişkilendirdiğinde ve/veya yeniden düzenlediğinde ve bu bilgiyi kafa karıştırıcı durumlarda bir amaç elde etmek veya muhtemel cevapları bulmak için genişlettiğinde ortaya çıkar.

Çakır (2013), üst düzey düşünme becerilerinin temel düşünme becerilerinin sistematik bir şekilde organize edilmesini gerekli kılan muhakeme etme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme, açık fikirli olma, eleştirel düşünme, planlama, karar verme, problem çözme, bilgi üretme, yaratıcı düşünme gibi pek çok bilişsel etkinliği kapsadığını ifade etmektedir.

Kimi araştırmacılara (; Saifer, 2018) göre yeterli bir temel oluşturmasa da Bloom taksonomisinin üst düzey düşünmeye kaynaklık ettiğini ifade eden ve kendi üst düzey düşünme çalışmalarında taksonomiye temele alan çok sayıda araştırmacı vardır (Kenanlar, 2014; Tümay, 2014; Çakır, 2013; Yıldırım, 2013; Menden, 2012; Forehand, 2010; Churches, 2008; Choorapanthiyil, 2007; Gruberman, 2005; Zohar, 2004; Ball, 2002). Üst düzey düşünmenin temelinde Bloom taksonomisinin olduğunu ifade eden araştırmacıların büyük bir kısmına (Forehand, 2010; Gruberman, 2005; Zohar, 2004) göre taksonominin son üç basamağı olan *analiz*, *sentez* ve *değerlendirme* basamakları üst düzey düşünme becerileri olarak değerlendirilmektedir. Ennis (1993), son üç basamağa bazen kavrama ve uygulama basamaklarının eklendiğini ifade etmektedir. Tezbaşaran

(2011), sentez basamağının yaratıcılık, değerlendirme basamağının ise eleştirel düşünme olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Miller (1990) taksonominin üçüncü basamağı olan *uygulamayı* da üst düzey düşünme becerisi olarak ele alırken (akt.Ball, 2002), Saifer (2018) Bloom taksonomisine benzer şekilde oluşturduğu düşünme becerilerinin taksonomisinde (Taxonomy Of Thinking Skills- TOTS) basamakları alt düzey, orta düzey ve üst düzey düşünme olarak üçe ayırmıştır. Bu taksonomiye göre alt düzey düşünme hatırlama, tanımlama yapma gibi becerileri; orta düzey düşünme mantıksal ve/ya analitik düşünmeyi; üst düzey düşünme ise eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kapsamaktadır.

Kavrama yönelik farklı tanımlamaların yapılması ve araştırmacıların farklı basamakları farklı kategorilerde ele almaları bu konuda bir birlik olmadığını gösterirken, her araştırmacının, “üst düzey düşünmeyi” anlama ve uygulamasının üst düzey düşünme kavramını kullanım alanına, kişisel deneyime, bakış açısına ve uygulamanın türüne göre değiştiği fikrini (Gruberman, 2005) de desteklemektedir. Bu çalışmada ise üst düzey becerisi olarak tanımlamalarda en sık dile getirilen, diğer pek çok düşünme becerisini de içlerinde barındıran yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin bir boyutu olarak eleştirel okuma ele alınmıştır.

2.2.1 Eleştirel Düşünme

Üst düzey düşünmenin büyük bir kısmını ifade eden eleştirel düşünmenin (Ennis,1985) üst düzey düşünme becerilerine benzer şekilde farklı alanlardan araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Tanımlara bakıldığında felsefe ve psikoloji alanından araştırmacıların yaptıkları tanımlamaların en çok kabul gören tanımlamalar olduğu görülmektedir. Daniel ve Auriac (2011)’a göre felsefeciler eleştirel düşünmeyi metodik şüphe ile ilişkilendirirken psikologlar problem çözme ile ilişkilendirmektedir.

Eleştirel düşünmeye ilişkin felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanmıştır (Kurnaz, 2007, s.17). Üzerinde birliğe varılmış bir tanımı olmamasına rağmen, felsefeciler tarafından, eleştirel düşünme, genellikle, “bir ilke veya gerçeğe ilişkin kabul edilebilir bir değerlendirme amacıyla” bu ilke veya gerçeğin incelenmesi olduğu için “metodik şüpheli” içeren bir düşünce türü olarak kabul edilir (Daniel & Auriac, 2011). Ennis (1962) eleştirel düşünmeyi ifadelerin doğru değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır (akt. Ennis, 1993). Ancak daha sonraki

çalışmalarında bu tanımın alternatifler üretmek, hipotez ve tanımları formüle etmek ve deneyler için planlar geliştirmek gibi eleştirel düşünmenin yaratıcı yönleri bakımından eksik kaldığını belirterek (Ennis, 1993) yeni bir tanımlamaya gitmiştir. Yeni tanımında Ennis (1991) eleştirel düşünmeyi neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünme olarak ifade eder. Ancak yine bu tanımın da detaylandırmaya ihtiyacı olduğunu belirterek bireylerin mantıklı ve yansıtıcı düşünebilmeleri yanında buna eğilimli ve bu açıdan yetenekli olmaları gerektiğini belirtmiştir (Ennis, 1993).

Lipman (1987), Ennis'in tanımını çok kısıtlayıcı bularak eleştirel düşünmenin sadece neye inanılacağı ve ne yapılacağına karar vermek için değil başka sebepler için de kullanıldığını; analiz etme, varsayma, değerlendirme, açıklama yapma gibi birçok bilişsel aktivitede işe koşulduğunu belirtmiştir. Lipman (1987), eleştirel düşünmenin şu üç özellik üzerinden tanımlanabileceğini belirtmiştir: (1) eleştirel düşünme öz denetimli düşünmedir, (2) belirli kriterlere dayanır ve (3) bağlama duyarlıdır. Bailin ve Siegel (2002) Lipman'a benzer şekilde eleştirel düşünmenin en önce vurgulanması gereken özelliğinin "kriterlere dayalı" olması gerektiğini belirterek felsefecilerin tanımlarının bu yönüyle psikologların yaptığı tanımlardan farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Yine bir felsefeci olan McPeck (1981) de eleştirel düşünme kavramının kriterlere dayalı olan bir boyuta da sahip olduğu konusunda vurgu yaparken (Bailin & Siegel, 2002) kavramı "verilen bir disiplin alanının içeriği ve bilgileri üzerinde şüpheli biçimde, derinlemesine düşünerek bir etkinlikte meşgul olma eğilimi veya becerisidir" (akt. Kurnaz, 2007) şeklinde tanımlamaktadır.

Siegel (1980), eleştirel düşünmeye ilişkin birinci ve en önemli kavramın mantıklılık (rasyonellik) olduğunu, eleştirel düşünmenin mantığın somutlaştırılmış hali olduğunu söylemektedir. İkinci kavram ise, diğer felsefeci araştırmacıların dikkat çektiği gibi prensipli (kriterlere dayalı) olmasıdır. Eleştirel düşünme prensipli düşünmedir. Çünkü prensiplere dayalı olarak düşünmek, karar vermek, taraflı veya keyfi düşünüp karar verme ihtimalinden uzaktır (Siegel, 1980).

Dewey ise yansıtıcı düşünme kavramı ile eleştirel düşünme becerisine açıklık getirmektedir. Bazı durumlarda bir fikir, onu destekleyen dayanakları neredeyse hiç değerlendirilmeden kabul edilir. Bazı durumlarda ise bir fikrin ya da inancın temelleri ve

bu temellerin bu fikri ya da inancı ne derece desteklediği kasıtlı olarak değerlendirilir. İşte bu sürece yansıtıcı düşünme denir. Yani yansıtıcı düşünme, bir fikrin ya da inancın dayanaklarını ve sonuçlarını aktif olarak, sürekli ve dikkatli bir şekilde değerlendirmedir (akt.Çakır, 2013, p. 22).

Scriven' a göre eleştirel düşünme gözlem, iletişim, bilgi ve tartışmaların ustaca ve aktif bir şekilde yorumlanması ve değerlendirilmesidir (Fisher, 2011). Scriven başka bir tanımda daha da detaylandırarak eleştirel düşünmeyi, -inanç ve eylemlere rehber olarak- gözlem deneyim, yansıtma, muhakeme veya iletişim yoluyla toplanan veya oluşturulan bilgileri etkin ve ustaca kavramsallaştırmanın, uygulamanın, analiz etmenin, sentezlemenin ve / veya değerlendirmenin entelektüel olarak disiplinli bir işlemi olarak tanımlamıştır (Scriven & Paul, 1987). Eleitirel düşünme açıklık, doğruluk, kesinlik, tutarlılık, ilgi düzeyi, sağlam kanıt, iyi nedenler, derinlik, genişlik ve adalet gibi evrensel entelektüel değerlere dayanır (Scriven & Paul, 1987).

Felsefeci olan Paul eleştirel düşünmeyi “belirli bir düşünce tarzına veya düşünce alanına uygun düşünme mükemmelliğini örnekleyen disiplinli ve bağımsız bir düşüncedir” şeklinde tanımlamaktadır (Paul, Binker, Martin, Vetrano, & Kreklau, 1989). Paul ve arkadaşları (1989) eleştirel düşünmenin çok farklı tanımlarının olmasını kavramın zenginliğine ve karmaşık olmasına bağlamakta ve tek bir tanımın tek başına bu kavramı açıklamaya yeterli olamayacağını ifade etmektedirler. Yalnızca bir eleştirel düşünme tanımı üzerinde çalışmaktansa şu iki sebepten dolayı birçok tanım üzerinde çalışmak daha makuldür: 1) farklı tanımların ışık tuttuğu eleştirel düşünmenin farklı boyutlarının iç yüzünü kavramak, 2) herhangi bir tanımın sınırlamalarından kurtulmak (Paul vd., 1989). Bu gerekçelere dayanarak Paul ve diğerleri eleştirel düşünmeye temel olan birbiri ile alakalı kavramları içeren bir dizi tanım sunmuşlardır. Buna göre eleştirel düşünme:

- a) Düşünürün elde ettiği menfaatlerine veya ideolojik taahhütlerine bakılmaksızın epistemolojik talepleri karşılayan yetenekli düşünmedir.
- b) Muhalif farklı bakış açılarına empati ile ve kendi çıkarlarına karşı hakikate adanmışlıkla karakterize olan yetenekli düşünmedir.
- c) Entelektüel standartların uygulanmasında tutarlı, kendini de, rakibi gibi aynı standartlara tabii tutan yetenekli düşünmedir.
- d) Tüm bakış açılarını akılda bulunduran ve kişinin kendi veya bir arkadaşının, topluluğunun, milletinin duygularına veya elde ettiği

çıkarlarına atıfta bulunmadan aynı entelektüel standartlarla değerlendirmeyi taahhüt ettiğini gösteren yetenekli düşünmedir.

- e) Düşüncelerinizi daha net, kesin, doğru, konuyla ilgili, tutarlı ve adil kılmak için, düşünceniz hakkında düşünme sanatıdır.
- f) Yapıcı şüphecilik sanatıdır.
- g) Önyargıyı ve düşüncenin tek taraflılığını belirleme ve ortadan kaldırma sanatıdır.
- h) Kendini yönlendiren, derinlemesine ve mantıklı öğrenme sanatıdır.
- i) Rasyonel olarak bildiklerimizi belgeleyen ve bilgisiz olduğumuz yerleri netleştiren düşünmedir.
- j) Kendini açık, doğruluk, iç görü, bağlılık ve adalet ile düşünme sanatıdır.

Facione (1990) Delphi Raporunda eleştirel düşünmeyi, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve çıkarım yapmanın yanı sıra delile dayalı, kavramsal, metodolojik, kritere dayalı veya bağlamsal düşüncelerin açıklaması ile sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizması olarak tanımlamaktadır. Ennis (1993)'e benzer şekilde Facione (2018) de ileride açıklanacak olan, eleştirel düşünmeyi daha iyi kavrayabilmek için eleştirel düşünmenin eğilimleri ve becerilerinin de incelenmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Eleştirel düşünmeye ilişkin psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Kurnaz, 2007, s.17).

Glaser (1941) eleştirel düşünme yeteneğinin üç şeyi içerdiğinden söz etmektedir. Bunlar (1) kişinin deneyimleri arasında yer alan sorunları ve konuları dikkatli bir şekilde ele almaya eğilimli olması (2) mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olması ve (3) bu yöntemleri uygulama konusunda bir miktar beceri sahibi olması. Eleştirel düşünme genel olarak sorunları tanıma, bu sorunları çözme için uygulanabilir araçlar bulma, uygun bilgileri toplama ve bunları sıralama, açıkça ifade edilmemiş varsayımları ve değerleri tanıma, dili doğru, açık ve ayırt edici bir şekilde anlama ve kullanma, verileri yorumlama, kanıtları ve savları değerlendirme, önermeler arasındaki mantıksal ilişkilerin varlığını (veya yokluğunu) tanıma, garantili sonuçlar ve genellemeler çıkarma, kişinin vardığı sonuçları ve genellemeleri test etme, genel olarak

kişinin inanç kalıplarını daha geniş deneyime dayanarak yeniden yapılandırma ve günlük yaşamdaki belirli şeyler ve nitelikler hakkında doğru kararlar verme becerilerini gerektirir (Glaser, 1941).

Sternberg (1986)'e göre eleştirel düşünme, insanların problemleri çözmek, karar vermek ve yeni kavramları öğrenmek için kullandıkları zihinsel süreçleri, stratejileri ve temsilleri içerir. Halpern (2002), eleştirel düşünmeyi, istenen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılması olarak açıklar. Eleştirel düşünme amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik bir düşünme olup problem çözme, çıkarımları formüle etme, olasılıkları hesaplama ve karar verme gibi düşünme türlerini tanımlamak için kullanılır. Eleştirel düşünme, yalnızca kendi düşüncelerinizi düşünmekten veya yargılarda bulunmaktan ve sorunları çözmekten ibaret değildir; “arzulanan sonuçları” daha da muhtemel kılacak beceri ve stratejileri kullanmaktır (Halpern, 2002).

Kuhn (1999), eleştirel düşünmeyi, neyin bilindiğini ve bu bilginin nasıl değerlendirildiğini yansıtan bir süreç olarak tanımlamakta ve bu özelliklerinden dolayı eleştirel düşünmenin meta bilişsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel düşünmenin bilişsel bir süreç oluşuna vurgu yapan diğer bir araştırmacı olan Levy (2010)'ye göre eleştirel düşünme, olayları incelemek, değerlendirmek ve anlamak, sorunları çözmek ve sağlam akıl yürütme sonucu ve geçerli kanıtlara dayalı kararlar almak için etkin ve sistematik bir bilişsel stratejidir. Daha da özelinde eleştirel düşünme şunları içerir: Hem açık fikirli hem de şüpheli bir tutumu sürdürme; gerçekler ve teoriler arasındaki ayrımı tanıma; gerçek doğruluk ve mantıksal tutarlılık için çabalama; bilgilerin nesnel olarak toplanması, tartışılması ve sentezlenmesi; makul çıkarımlar, kararlar ve sonuçlar oluşturma; temel varsayımların ve inançların belirlenmesi ve sorgulanması; gizli veya örtük değerleri ayırt etme; olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılama; geçici ilişkileri anlama; aşırı basitleştirmelerden ve aşırı genellemelerden kaçınma gibi mantıksal kusurların ve kişisel önyargıların azaltılması; belirsizlik ve anlam karmaşası için hoşgörü geliştirilmesi; alternatif bakış açıları ve açıklamaları araştırma ve yaratıcı çözümler arama (Levy, 2010).

Cüceloğlu (1997) eleştirel düşünmeyi “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif organize zihinsel bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Eđitim alanından arařtırmacılar ise eđitimcilerin, savunulabilir bir eleřtirel dūřünme anlayıřına ve eleřtirel bir dūřünür olmak için gerekli olan özelliklerin veya niteliklerin dikkat çekici bir řekilde tanımlanmasına ihtiyaç duyduđunu belirtmiřlerdir (Bailin, Case, Coombs, & Daniels, 1999). Eleřtirel dūřünen bir bireyin iyi dūřünme standartlarına göre dūřünüyor olması gerektiđini ifade eden Bailin ve arkadařları bu standartların rasgele standartlar olmadıđı gibi eleřtirel dūřünen bir bireyin de bu standartları bilmeden eleřtirel dūřünmesinin mümkün olmadıđını belirtmiřlerdir. Bir kimse ancak bu standartlara uygun dūřünmeye çalıřtıđında eleřtirel dūřünmüř olur .

Eleřtirel dūřünmeye ilişkin çeşitli çalışmalardan derledikleri özetle Daniel and Auriac (2011) temel olarak eleştirel dūřünmenin 1) gençlere şüphede etme, soru sorma ve kendilerini ifade etme özgürlüğü verdiğini ve onlara entelektüel bir titizlik kazandırdığını; 2) öğrenmenin anlaşılmasını ve istikrarını teşvik ettiğini; 3) kendine uygulandığı zaman, her bireyin kendisini tanımasını ve kişisel deneyimini geliştirmek amacıyla metabilifsel kontrol yapmayı öğrenmesini sağladığını; 4) öğrencinin sosyal olarak daha iyi bütünleşmesini, aydınlanmış ahlaki kararlar vermesini sağladığını ve demokrasilere enerji verdiğini ifade etmişlerdir.

Tanımlı yapan kişinin alanına göre tanımlar değişmekte, hatta daha önce de ifade edildiği üzere çalışan kişinin araştırma konusuna göre de tanımlar yeni şekil almaktadır. Tüm tanımlardan ortak olarak bu çalışma için çıkarılabileceğimiz eleştirel dūřünme tanımı ise “eleştirel dūřünme, mevcut bilgiyi doğruluk, tutarlılık, nesnellik gibi özellikler açısından kanıtlara dayanarak değerlendirmeyi, bireyin kendi değerlendirme sürecinin farkında olması, bu konuda başka fikirlere açık olması ve kendi dūřünmesini bu açılardan da değerlendirmesi ve karşılaştığı her türlü bilgiyi derinlemesine sorgulamayı içeren zihinsel bir süreçtir.”

2.2.1.1. Eleřtirel Dūřünme Eđilimleri ve Becerileri

Eleřtirel dūřünmeden bahsedilirken eleřtirel dūřünmenin ne olduđundan hemen sonra açıklanması beklenen bir diđer bařlıkta “eleřtirel dūřünen bireyin özellikleridir”. Siegel (1980) eleřtirel dūřünen bireyin öncelikle sebeplerin önemi ve gücünü kavrayan kimse olduđunu belirtmektedir. Ona göre eleřtirel dūřünen kimse iddiaları, süreçleri deđerlendirirken ve yargıda bulunurken bu yargıları ve deđerlendirmeleri temellendirecek sebepler arar. Eleřtirel bir dūřünür, iddiaları deđerlendirebilecek ve sebeplere dayanarak yargıda bulunabilecek ve bu nedenlerin gücünün deđerlendirilmesini düzenleyen ilkeleri

anlayan ve bunlara uyan bir düşünürdür. Siegel bunları yapabilmek için ise bireylerin eleştirel düşünmeye eğilimi, isteği ve yeteneğinin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Eleştirel düşünmeyi ele alan çoğu araştırmacı eleştirel düşünen bir bireyin eleştirel düşünme eğiliminin ve eleştirel düşünme becerisinin olması gerektiğini savunmaktadır (Aybek, 2018; Fisher, 2011; Cotrell, 2005; Facione 2000; Ennis, 1996; Siegel, 1980). Cotrell (2005) eleştirel düşünmenin çeşitli beceriler ve eğilimler içeren karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmekte ve bunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Diğer insanların konularını, fikirlerini ve çıkarımlarını tanımlama;
- Farklı bakış açılarına kanıt olan fikirleri değerlendirme;
- Karşı fikirleri ve sunulan kanıtları adil bir şekilde ele alma;
- Satır aralarını okuyabilme, görünenin arkasındakini görme ve yanlış ve yanlış olan çıkarımları tanımlama;
- Hatalı mantık ve ikna edici tavsiyeler gibi belirgin tutumları öne çıkaran teknikleri fark etme;
- Sorunlara yapılandırılmış bir şekilde yansıtma yapma ve iç görü ve mantıkla açıklama getirme;
- Tartışma ve iddiaların geçerli veya savunulabilir olup olmadığı konusunda mantıklı varsayım ve iyi kanıtlara dayanarak çıkarım yapma;
- Bir bakış açısını başkalarını ikna edebilmek üzere yapılandırılmış, iyi gerekçelendirilmiş ve açık ve net şekilde sunma.

Fisher (2011) bireyin yeteneğinin olması onu her zaman kullanmaya istekli olacağı anlamı taşımadığını ifade ederek, eleştirel düşünmede önceliğin beceriden ziyade isteğin olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel düşünmeye istekli olma eleştirel düşünme eğilimi olarak ifade edilmektedir. Aybek (2018) eleştirel düşünme eğiliminin, bireylerin eleştirel düşünmeyi kullanma istekliliği olarak da tanımlandığını belirtmiştir.

Perkins, Jay ve Tishman (1993) kaliteli düşünme olarak ifade ettikleri eleştirel düşünmeye ilişkin her biri kendi içinde birçok eğilimi barındıran 7 geniş kapsamlı eğilimin varlığından bahsederler. Bunlar:

1. Düşünmede geniş ve maceracı olma
2. Entelektüel merakı sürekli diri tutma
3. Açıklığa kavuşturma ve anlayış arama

4. Planlı ve stratejik olma
5. Entelektüel olarak dikkatli olma
6. Sebepleri araştırma ve değerlendirme
7. Meta bilişsel olma

Ennis (1991) becerilerden daha önemli gördüğü eleştirel eğilimlere ilişkin bir çok çalışma yürütmüştür. Bu çalışmalarda ideal eleştirel düşünen bireyin eğilimlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sözlü, yazılı ya da diğer iletişim şekillerinde niyet edilen anlamı anlama,
2. Soru ya da sonuca odaklanabilme ve bunda kararlı olma,
3. Tüm durumu göz önünde bulundurma,
4. Sebep arama ve sebep sunma,
5. Yeterli düzeyde bilgi edinmeye çalışma,
6. Alternatif arama,
7. Mümkün olduğunca kesin olmaya çalışma,
8. Yansıtıcı düşünerek kendi temel inançlarının farkında olmaya çalışma,
9. Açık fikirli olma: diğer bakış açılarını ciddiye alma,
10. Deliller ve sebepler yetersiz olduğunda yargıda bulunmayı bırakma,
11. Delil ve sebeplerin yeterli olduğu durumlarda pozisyon alma (ve pozisyonu değiştirme),
12. Eleştirel düşünme yeteneklerini kullanma.

Facione (2000), eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirirken hazırladıkları çalışmalarında faktör analizi neticesinde tüm eğilimleri yedi ana başlık altında toplamışlardır. Bunlar; gerçeği arama, açık fikirlilik, analitik olma, sistematiklik, eleştirel düşünmede öz güven, meraklılık ve makul olma. Facione (2015) eleştirel düşünme eğilimlerinin bireyi eleştirel düşünmeye motive eden unsurlar olduğunu savunmaktadır. Daha detaylı olarak eleştirel düşünme eğilimlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Çok çeşitli konularda meraklılık,
- Bilgili olma ve bilgili kalma endişesi,
- Eleştirel düşünmeyi kullanma fırsatlarına karşı uyanıklık,
- Gerekeçeli sorgulama süreçlerinde güven,
- Kişinin kendi akıl yürütme yeteneklerine olan özgüven,

- Farklı dünya görüşlerine ilişkin açık fikirlilik,
- Alternatifleri ve fikirleri göz önünde bulundurmada esneklik
- Diğer insanların görüşlerinin anlaşılması,
- Değerlendirmede tarafsızlık,
- Kişinin kendi önyargıları, basmakalıp fikirleri veya bencil eğilimleri ile yüzleşmesinde dürüstlük,
- Kararları verme, değiştirme veya askıya alma konusunda ihtiyatlı olma,
- Güvenilir yansıtımaların öne sürdüğü fikirlere göre görüşleri yeniden gözden geçirme ve düzenleme istekliliği.

Halpern (2002), bireylerin yapabildikleri ile gerçekte yaptıkları arasında çok fark olduğunu, bunun performans ve yetenek arasındaki fark olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Bir kimsenin eğer kullanmayacak ise birçok eleştirel düşünme becerisini öğrenmesine gerek olmadığını söylemektedir. Bu noktada devreye giren, becerilerin kullanılabilir hale gelmesini sağlayan şey ise eğilimdir. İyi düşünürü kötü düşünürden ayıranın özellikle eğilimler olduğunu ifade eden Halpern (2002), bu eğilimleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Plan yapmada isteklilik,
2. Esneklik,
3. Sebat,
4. Öz-düzenlemede isteklilik, hatalarını kabul etme ve değişen koşullarla birlikte fikrini değiştirme,
5. Farkında olma,
6. Fikir birliği sağlama çalışması.

Sıralanan tüm bu eğilimler bireylerde var olan eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya ve kullanmaya yarayacak birer adım olarak görülmektedir. Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi içinse bu eğilimlerle bireyin eleştirel düşünme becerilerini kullanması gerekmektedir.

Ennis (2015) eleştirel düşünme becerilerini beş ayrı kategoride gruplayarak ideal bir eleştirel düşünürün şu becerilerinin olduğunu belirtmektedir:

Açıklamaya yönelik temel beceriler:

1. Odağı belirler ve onu takip eder.
2. Tartışmaları analiz edebilir.
3. Açıklama sorularını sorar ve cevaplar.
4. Grafikleri ve matematiği anlar ve kullanır.

Çıkarım yapmaya yönelik temel beceriler:

5. Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirebilir.
6. Gözlem yapar ve gözlem raporlarını değerlendirir.
7. Geçmiş bilgilerini, durum bilgisini ve daha önce belirlenmiş sonuçları kullanır.

İleri düzey çıkarım yapmaya yönelik beceriler:

8. Çıkarımda bulunur ve bu çıkarımları yargılar.
9. Tümevarımsal çıkarımlar ve tartışmalar yapar ve bunları değerlendirir.
10. Değer yargısında bulunur ve değerlendirir.

İleri düzey açıklama becerileri:

11. Terimleri tanımlar ve tanımları yargılar.
12. Kelime oyunlarını fark edip uygun şekilde ele alır.
13. Belirsiz olan varsayımları yorumlar ve yargılar.
14. Varsayımsal olarak düşünür.
15. Yanıltıcı ifadelerle baş eder.

İdeal eleştirel düşünürlerin sahip olduğu asli olmayan fakat faydalı beceriler:

16. Kendi düşüncelerinin kalitesinin farkında olur ve niteliğini kontrol eder (metabiliş).
17. İşleri düzenli bir şekilde halleder.

18. Etkili konuşma stratejileriyle ilgilenir.

Eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi ve değerlendirilmesinden önce eleştirel düşünmeye ait becerilerin sıralanması gerektiğini ifade eden Beyer (1984) Ennis'in eleştirel düşünme kavramına ilişkin yaptığı ilk çalışmalara dayanarak eleştirel düşünme becerileri için şu listeyi hazırlamıştır:

1. Doğrulanabilir gerçekler ve değer yargıları arasında ayırım yapma
2. Bir iddia veya kaynağın güvenilirliğini belirleme
3. Bir ifadenin doğruluğunu belirleme
4. Temellendirilmiş veya asılsız iddialar arasında ayırım yapma
5. Konuyla ilgili olan ve olmayan bilgi, iddia veya sebepler arasında ayırım yapma
6. Önyargıları saptama
7. Açıkça belirtilen ve ima edilen varsayımları belirleme
8. Belirsiz veya iki anlamlı iddiaları veya fikirleri belirleme
9. Mantıksal tutarsızlıkları bir muhakeme doğrultusunda fark etme
10. Bir iddianın gücünü belirleme

Facione (2015), çeşitli alt becerileri kapsayan 6 temel beceriden söz etmektedir. Bunlar: yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz-düzenlemedir. McGregor (2007) benzer şekilde çok çeşitli olan eleştirel düşünme becerilerini temel beceriler olarak başlıklar altında toplamıştır. Bunlar; çıkarım yapma, açıklama, analiz etme, sentez yapma, genelleme yapma, özetleme ve değerlendirmedir.

Paul ve Elder (2014), öz disiplinli, özerk, kendi kendini izleyen ve düzelen düşünme olarak nitelendirdikleri eleştirel düşünme için bireylerin bazı becerilerle donanımlı olması gerektiğini ifade ederler. Paul ve Elder (2014) iyi bir eleştirel düşünürün sahip olması gereken belli başlı becerileri şu şekilde sıralamışlardır:

- Hayati soruları ve problemleri dile getirir, bunları net ve kesin biçimde formüle eder.
- İlgili bilgileri toplar ve değerlendirir ve bunları etkili bir şekilde yorumlar.
- İlgili kriter ve standartlara göre değerlendirme yaparak iyi düşünülmüş çözümlere ve sonuçlara varır.

- Alternatif düşünce sistemleri içinde açık fikirli düşünür, gerektiğinde farklı olan varsayımları, uygulamaları ve sonuçları kabul eder ve değerlendirir.
- Karmaşık sorunlara çözümler ararken diğerleriyle etkili iletişim kurar.

Fisher (2011), eleştirel düşünmeye ait birçok becerinin sıralanabileceğini ancak bazı becerilerin daha fazla öne çıktığını ifade etmiştir. Bu beceriler:

- Bir görüşe ait unsurları, özellikle sebep ve sonuçları tanımlama
- Varsayımları belirleme ve değerlendirme
- İfadeleri ve fikirleri netleştirme ve yorumlama
- İddiaların kabul edilebilirliğini, özellikle güvenilirliğini değerlendirme
- Farklı tür argümanları değerlendirebilme
- Analiz etme, değerlendirme ve açıklama yapma
- Analiz etme, değerlendirme ve karar verme
- Çıkarımlar yapma
- Argümanlar üretme.

Eleştirel düşünme becerisine ilişkin sıralanan bu becerilerden ortak olanları sıralamak gerekirse eleştirel düşünme becerileri şunlardır diyebiliriz: görüşleri açık ifade etme, çıkarım yapma, kaynağın güvenilirliğini belirleme, varsayımları belirleme ve değerlendirme, önyargıları açığa çıkarma, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, farklı bakış açılarını kabul etme, özerk ve öz-denetimli olma ve etkili iletişim kurabilme.

2.2.1.2. Eleştirel Okuma

Eleştirel okumanın pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Mitchell (1980) mevcut tanımların beş kategoride gruplandırılabilirliğini belirtmiştir. Bunlar (1) edebi okumaların tanımlanmış kısıtlamalarını aşan genel bir okuma süreci olarak eleştirel okuma; (2) değerlendirme süreci olarak eleştirel okuma; (3) eleştirel düşünme olarak eleştirel okuma; (4) problem çözme süreci olarak eleştirel okuma ve (5) farklı okuma becerileri kümesi olarak eleştirel okuma. İlk kategori için örnek olabilecek bir tanımlama yapan Triggs (1959)'e göre eleştirel okuma, okuyucunun sahip olduğu tüm okuma becerilerinin kullanımını içerir. Fakat daha fazlasını da içerir; eleştirel bir şekilde okumak için bir yazar tarafından sunulan malzemenin ötesinde okumak ve okuma sürecinin kişinin kendi deneyimlerini ve önceki öğrenmelerini içermesi gerekir. Değerlendirme süreci olarak elen alanlardan Harris (1970; akt. Mitchell, 1980)' e göre ise eleştirel

okuma, yazarın geçmişinin, önyargılarının ve kaynaklarının araştırılmasını içeren okuma materyalinin güvenilirliğinin değerlendirilmesi sürecidir. Mitchell (1980) üçüncü kategoride eleştirel okumanın, eleştirel düşünmenin okumaya uygulanması şeklinde tanımlandığını belirtmiştir. Verdiği örnek tanımlardan birine göre eleştirel okuma kendi başına ayrıca mevcut değildir; ancak eleştirel düşünme ile yakından ilişkili olarak düşünülebilir (Russell, 1963). Dördüncü kategorideki tanımları özetleyen Mitchell, bu tanımlarda eleştirel okurun, okuduklarıyla, sorgulama ve deneyimler yoluyla etkileşime giren ve bu sürecin sonucunda bilgi edinen kişi olarak tanımlandığını, kişinin okuma sırasında keşif sürecinde olduğunu ifade etmiştir. Beşinci ve son kategoriye örnek bir tanımlama olarak ise Mitchell, Boyan (1972)'ın tanımını vermiştir. Eleştirel okuma, okumalarda ana fikrin belirlenmesi, önemli olanın daha az önemli olandan ayırt edilmesi, ima edilen anlamların anlaşılması, deneyimin içerikle ilişkilendirilmesi, okunanın eleştirel olarak analiz edilmesi, metindeki inceliklerin kavranması, kişinin yazarın ve kendisinin önyargılarını ve sapmalarını tanınması, kavramsal sunumların takdir edilmesi gibi önemli becerileri içeren bir süreçtir (Boyan, 1972).

Özdemir (2011), okuma kelimesinin üç anlamı olduğunu ifade ederken üçüncü anlamın eleştirel okuma olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel okumada bireyler okudukları üzerinde düşünmeyi, değerlendirmeyi ve kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirirler.

Wallace ve Wray (2011), eleştirel okuma becerisinin, yazarların sundukları iddialar için ne kadar haklı gerekçeler sağladığının değerlendirilmesi olduğunu ifade etmektedirler. Bu değerlendirme, kısmen, yazarların ne hakkında konuştuğuna ve kısmen de çerçeveye ekleyebileceğiniz diğer ilgili bilgi, deneyim ve çıkarımlara dayanmaktadır (Wallace & Wray, 2011).

Barnet ve Bedau (2011) ise eleştirel okuyan bir öğrencinin sıralanan şu becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir:

- Okudukları bir metni doğru bir şekilde özetleyebilme;
- Bir argümanın tezini (iddiasını) bulabilme;
- Belirtilen ve belirtilmeyen varsayımları bulabilme;
- İddiayı desteklemek için sunulan kanıtın gücünü ve mantığın sağlamlığını analiz edebilme ve değerlendirme yapabilme,

- Bir konuyla ilgili çeşitli okumalar arasındaki tutarsızlıkları analiz edebilme, değerlendirebilme ve göz önünde bulundurma (örneğin, neden bazı gerçeklerin kullanıldığını, neden diğerlerinin göz ardı edildiğini, önerilen bir eylemin olası sonuçlarının neden incelendiğini veya göz ardı edildiğini veya iki kaynağın neden aynı gerçekleri farklı şekilde yorumlayabildiğini açıklayabilme).

Eleştirel olmayan okuyucu yazıda anlatılanları genellikle tartışmasız doğru olarak kabul eder ve bunları ezberlemeye çalışırken, eleştirel okuyucu yazıda ne anlatıldığını, bunların hangi düşüncelerle desteklendiğine dikkat ettiği kadar, konunun nasıl betimlendiği ile de ilgilenir. Eleştirel okuyucu kendisine iletilenleri zihninde oluşturduğu sorular yardımıyla değerlendirir. Bilgilerini “anlatılanlar doğru mu?” “Bu görüşler kabul edilebilir mi?” “Mantıklı mı?” “Düşünceler kanıtlarla destekleniyor mu?” “İçerik konuya uygun mu?” “Öne sürülen görüşler uygulanabilir mi?” “Düşünceler açık ve anlaşılır mı?” “Anlatılanlardaki olumlu ve olumsuz yönler neler?” “Bu konuda en iyi çözüm ne olabilir?” gibi sorulara yanıt bulmayı amaçlayan bir okumayla yapılandırır (Aşilioğlu, 2008)

2.2.2 Yaratıcı Düşünme

Değişime, teknolojiye ve çağın getirdiklerine ayak uydurabilmek için bireylerin sahip olması gereken en temel becerilerden biri de yaratıcı düşünmedir. Yaratıcılığa ilişkin çalışmalar çok eskilere dayanmaktadır. Ancak buna rağmen, bazı araştırmacılar, üzerinde birliğe varılmış tam bir tanımlamanın var olmadığını belirtmektedirler (Aslan, 2001a; Missett, 2012; Wang, 2007). Bu durum yaratıcı düşünmenin girift ve çok anlamlı yapısından (Wang, 2007), bireylere, süreçlere ve ürünlere ait olarak ayrı ayrı düşünülmesinden kaynaklanmaktadır (Fisher, 2004).

Yaratıcı düşünme becerisi, öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme durumlarını kapsar (MEB, 2005).

Perkins (1984) yaratıcı düşünmenin, yaratıcı sonuçlara yol açacak şekilde düzenlenmiş bir düşünce türü olduğunu ifade etmektedir. Bu tanım bize yaratıcılığın nihai ölçütünün çıktığı olduğunu hatırlatmaktadır. Söz konusu alanın ölçütlerine göre bir kişi tutarlı bir şekilde yaratıcı sonuçlar ve anlamlar, yani orijinal ve farklı bir şekilde yeni uygun sonuçlar elde ettiğinde, o kişi yaratıcı olarak adlandırılabilir. Yaratıcı düşünme

sürecinin, yaratıcı sonuca katkıda bulunan bir dizi bileşeni içerdiğini belirten Perkins, bu bileşenleri yaratıcı düşüncenin 6 genel ilkesine göre şöyle kategorize etmiştir:

1. *Yaratıcı düşünme, pratik standartlar kadar estetiği de içerir.* Yaratıcı insanlar özgünlük için ve temel, geniş kapsamlı ve güçlü şeyler için gayret gösterirler. Belirtilen bu niteliklere değer verme eğilimindedir ve bunları elde etmek için oldukça basit bir şekilde çalışırlar.
2. *Yaratıcı düşünme, sonuç kadar amaca da dikkat etmeye bağlıdır.* Yaratıcı insanlar, çabalarının başında alternatif hedefleri ve yaklaşımları araştırır, eleştirel olarak değerlendirir, sorunun doğasını ve çözümün standartlarını anlar, yaklaşımlarını daha sonra değiştirmeye hazırdır ve hatta gerektiğinde sorunu yeniden tanımlar.
3. *Yaratıcı düşünme, akıcılıktan çok hareketliliğe bağlıdır.* Yaratıcı insanlar zorluklar ortaya çıktığında, daha çok fikir üretmekten ziyade sorunları daha soyut veya daha açık, daha genel veya daha belirgin hale getirebilir.
4. *Yaratıcı düşünme yetkin olduğu alanların merkezinde çalışmaktan ziyade daha uçlarda çalışmaya dayanır.* Yaratıcı insanlar yüksek standartları korur, karışıklığı, belirsizliği ve daha yüksek başarısızlık risklerini süreçlerin bir parçası olarak kabul eder ve başarısızlığı normal, hatta ilginç ve zorlu olarak görmeyi öğrenir.
5. *Yaratıcı düşünme öznel olmak kadar nesnel olmaya da bağlıdır.* Yaratıcı insanlar farklı bakış açılarını dikkate alırlar, nihai veya ara ürünleri bir kenara bırakırlar ve daha sonra geri dönerler, böylece onları daha mesafeli değerlendirebilirler, akılcıca yapılan eleştiriler arayabilirler ve fikirlerini pratik ve teorik testlere tabi tutabilirler.
6. *Yaratıcı düşünme, dışsal motivasyondan çok içsel motivasyona bağlıdır.* Yaratıcı insanlar, diğer insanlar veya şanslar yerine, ne yapacaklarını ve nasıl yapacaklarını kendilerinin seçtiklerini bilirler. Görevi kendi yetkinlikleri dâhilinde algırlar ve sadece sonuca odaklanmak yerine sürecin, aktivitenin kendisinin ve ortamın tadını çıkarırlar.

Amabile (1983) bir ürün veya yanıtın, (a) eldeki göreve hem yeni hem de uygun, faydalı, doğru veya değerli bir karşılık olduğu ve (b) görevin algoritmik değil de sezgisel olduğu ölçüde yaratıcı olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bu tür ürün ve yanıtlar elde etmek için ise şu üç bileşenin önemli faktörler olduğunu belirtmiştir: alana

ilişkin beceriler (konu ile ilgili sahip olunan bilgiye ilişkin), yaratıcılığa ilişkin beceriler (uygun bilişsel stilleri kapsar) ve göreve yönelik motivasyon (o işi yapma isteği).

Yaratıcılığa psikolojik açıdan bakan Rogers (1979) yaratıcılığın kendini gerçekleştirme, pozitif benlik imajı ya da kişisel gelişimini sağladığı görüşündedir. Bu anlamda yaratıcılık, bireyin hayatı tüm olarak yaşaması, en üst potansiyele erişme anlamında büyümesi, kişinin yaşam ve deneyimlerinde tam ve güvenli hale gelmesidir (Akt.Aslan, 2001a).

Facione (2015)'e göre ise yaratıcı düşünme, yeni iç görüşleri, yeni yaklaşımları, yeni bakış açılarını, bütünüyle yeni anlayış ve kavrama yollarını ortaya çıkaran bir düşünce türüdür. Facione' a göre yaratıcı düşüncenin ürünleri müzik, şiir, dans, dramatik edebiyat, icatlar ve teknik yenilikler gibi bazı belirgin şeyleri içerse de muhtemel çözümlerin ufkunu genişleten bir soru ortaya koyma yolları ya da varsayımları zorlayan ve dünyayı yaratıcı ve farklı şekillerde görmeye yol açan ilişkilerin anlaşılması gibi bazı açık olmayan soyut örnekler de vardır.

Ürün ya da fikirlerin orijinalliğine vurgu yapan Robinson (2011), “yaratıcı düşünme, bir değere sahip özgün fikirler geliştirme sürecidir” der. Hayal gücünün geniş olmasını yaratıcılık olarak adlandıranların olduğunu söyleyen Robinson, yaratıcılığın, hayal gücünün ötesinde bir adım olduğunu ifade etmiştir. Hayal gücü tamamen özel (dile getirilmediği takdirde) bir iç bilinç süreci olabilir. Özel hayallerin gerçek dünyada hiç bir sonucu olmaz. Ancak yaratıcılığın bu dünyada karşılığı olan bir sonucu vardır. Yaratıcı olmak bir şey yapmayı gerektirir. Hiç bir şey yapmayan birini yaratıcı biri olarak tanımlamak garip karşılanır. Birini yaratıcı olarak adlandırmak, o kişinin aktif olarak, bilerek ve kasıtlı bir şey ürettiklerini gösterir. İnsanlar soyut olarak yaratıcı değillerdir; bir şeylerde yaratıcılardır: matematikte, mühendislikte, yazmada, müzikte, işte, vb. Yaratıcılık, hayal gücünü işe koymayı gerektirir. Bir anlamda, yaratıcılık hayal gücünün uygulamaya dökülmüş halidir (Robinson, 2011).

Yaratıcılığın çok farklı boyutlarında çalışan Torrance, yaratıcılığı şöyle tanımlamaktadır (Torrance,1974; akt. Aslan, 2001a); “Yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme çözüm yollarından birini seçme

ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koymadır.” Torrance bu tanımı ile yaratıcı düşünme sürecini daha somut bir şekilde gözler önüne sermiştir.

Yaratıcılık tanımlarının tümünü kavramsal olarak sentezlediği çalışmasında Aslan (2001a) kendisi yaratıcılık için şu tanımı yapmıştır: “Yaratıcılık; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek olarak tanımlanabilir.”

Sternberg (2003)’e göre ise yaratıcılık, yeni, kaliteli, yapılan işe uygun yeni ürün üretme yeteneğidir. Ürün, orijinal ve beklenmedik olduğunda yenidir ve yapılan işe kullanılabilir bir çözüm getirdiğinde uygundur (Sternberg & Williams, 2002). Yaratıcı olabilmek için en başta yeni fikirler üretmeye, bu fikirleri analiz etmeye ve fikirleri başkalarına sunmaya kararlı olunması gerekir. Başka bir deyişle, bir insan sentez yapma, analiz etme veya pratik yapma becerilerine sahip ise yaratıcı bir düşünür olabilir. Yaratıcılığın psikolojide nispeten ihmal edilen bir konu olduğunu ifade eden Stenberg, yaratıcılık çalışanlar arasında birkaç farklı yaklaşımın olduğunu belirtmektedir. *Mistik yaklaşımlar*, yaratıcılığın, bilimsel araştırmalara karşı dayanıklı olan pek çok özelliğe sahip olduğunu öne sürmektedir. *Pragmatik yaklaşımlar* genellikle yaratıcılığın kullanımına ve yaratıcılığın nasıl artırılacağına odaklanırken *psikodinamik yaklaşımlar*, yaratıcılığın altında yatan bilinçdışı süreçlere odaklanır. *Psikometrik yaklaşımlar*, yaratıcılığın nasıl ölçülebileceği ile ilgilendir. *Bilişsel yaklaşımlar*, yaratıcılığın altında yatan bilgi işleme ve zihinsel temsillere odaklanmıştır. *Sosyal kişilik yaklaşımları*, motivasyonun yanı sıra diğer insanların rolleri ve kişilik özellikleriyle de ilgilendir. *Evrimsel yaklaşımlar*, yaratıcılığı, bireyin hayatta kalma ve dolayısıyla üreme şansını artıran bir uyarılama olarak görür. *Birleşme yaklaşımı* ise bu çok çeşitli olan yaklaşımları birleştirir (Sternberg, 2003).

Yaratıcılığa ilişkin yapılan tüm tanımlar ve bu yaklaşımlar incelendiğinde, yaratıcılığın bir ya da birkaç yönüne odaklanarak açıklama yapıldığı görülmektedir. Rhodes (1961), çalışmasında kendinden önceki çalışmalarını incelediğini ve tanımların dört kavram üzerinde şekillendiğini belirtmiştir. Bu araştırmasına dayanarak da yaratıcılığın bu dört farklı açıdan ele alınabileceğini ifade etmiştir. Bunlar; 1) yaratıcı birey 2) yaratıcı süreç 3) yaratıcı ortam 4) yaratıcı ürün. İlk kategori olan yaratıcı birey kategorisi, yaratıcılığın iç belirleyicilerini araştırmayı ifade eder. Bu kategorideki araştırma, içsel

motivasyon çalışmalarını ve yaratıcı bireylerin kişisel özellikleri araştırır (Wang, 2007). Yaratıcı bireyler olarak kendine saygı ve güveni, yaratıcı bireyin kim olduğunu açıklar (Fisher, 2004). Süreç kategorisi motivasyon, algı, öğrenme, düşünme ve iletişim için geçerlidir (Rhodes, 1961). Yaratıcı beceriler ve kullanılacak bilgiyi ifade eder. Bir şeylerin “nasıl” yapıldığı (Fisher, 2004) ile ilgili araştırmaları içerir. Ortam kategorisi bireyler ile çevreleri arasındaki iletişimi ifade etmektedir ve bir insanın ekolojisindeki uyum ve uyumsuzluğu ölçmeye çalışır (Rhodes, 1961). Bu kategorideki araştırmalar yaratıcılığa elverişli durumlara, yaratıcılığın dış belirleyicilerine bakar (Wang, 2007). Son kategori olan ürün kategorisinde ise yaratıcı çabalar sonucu elde edilen ürünler (Fisher, 2004), süreç içinde yapılıp/düşünülen ortaya konan eser ve fikirler konusundaki araştırmalardan bahsedilmektedir. Rhodes (1961)’a göre bir fikir somut forma dönüştürüldüğünde ürün olarak adlandırılır. Yaratıcı ürünler (örneğin, yayınlar, resimler, şiirler, tasarımlar) kolayca sayılabilir ve bunlarla ilgili çalışmalar objektif olabilir (Wang, 2007). Çalışmalar genellikle bu dört kategoriden birinde yapılabileceği gibi birden fazlasını da içermektedir.

Yaratıcı düşünmenin özelliklerini birçok araştırmacı çalışma alanına göre farklı şekillerde sıralamıştır. Lipman (2003), yaratıcı düşüncenin pek çok özelliğinin olduğunu özetle şu özelliklerin öne çıktığını ifade etmiştir: orijinallik, üretkenlik, hayal gücü, bağımsızlık, deney, bütüncülük, anlatım, kendini aşmışlık, hayret, verimlilik, doğurtma (maieutic) ve yenilikçilik.

Guilford (1957) ıraksak düşünmeyi yaratıcı düşünme için önemli görmektedir. ıraksak düşünme; birçok farklı fikir ve cevap üretebilme yeteneğidir (Woolfolk, 2007, s.308). Guilford (1957) ıraksak düşünme kategorisinde tanımladığı akıcılık, esneklik ve orijinalliği yaratıcı düşünmenin en önemli özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Meador (1997) da Guilford’un belirttiği özelliklere bir özellik daha ekleyerek bu özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

1. *Akıcılık*: Çok miktarda fikir, cevap veya problem çözümü üretme yeteneğidir. E. Paul Torrance, akıcılığı pek çok alternatif üretme ve değerlendirme yeteneği olarak ele almıştır. Bir projeyi tamamlamak için sürekli olarak alternatif yol sunan bir kişi akıcılık gösterdiği gibi sınıfta bulunan ve öğretmenin ödev vermemesi için birçok neden sunan öğrenci de akıcıdır.

2. *Esneklik*: Bir sorunda farklı yaklaşımlar alma, farklı kategorilerdeki fikirleri düşünme veya bir durumu çeşitli açılardan görme yeteneğidir. Esnek düşünce, yaratıcılıkta değerlidir çünkü düşünce kalıplarını rutin olmaktan uzaklaştırır.
3. *Orijinallik*: Bir şey ilk kez üretildiğinde ortaya çıkar. Orijinallik değişen düşünce kalıplarının habercisidir.
4. *Detaylandırma*: Webster'in "çok sayıda ayrıntıya veya bölüme göre dikkatlice planlanma veya yapma" olarak tanımlamıştır. Detaylandırmanın yaratıcılıkta uygulanması, bir fikrin süslendiğini, geliştirildiğini, öne çıkarıldığını veya iyileştirildiğini göstermektedir (Meador, 1997)

Runco ve Jaeger (2012), yaratıcı düşünmeye ilişkin standart bir tanımlama getirmeye çalıştıkları araştırmalarında yaratıcı düşünmenin iki temel özelliğinden bahsetmektedirler. Bunlar orijinallik ve etkililik. Bir ürünün yaratıcı olabilmesi için orijinal, eşsiz olması şarttır; ancak tek başına yeterli değildir. Çok orijinal bir fikir ya da ürün olabilir; ancak o iş için kullanışlı değilse yaratıcı olamaz. O yüzden bir ürün ya da fikrin yaratıcı olabilmesi için hem orijinal hem de etkili olması gerekmektedir (Runco & Jaeger, 2012)

Bireylerin yaratıcı düşünür sayılması için öne çıkan yaratıcı düşünme özelliklerine sahip olması yeterlidir. Plucker, Beghetto ve Dow (2004) yaratıcı düşünceye ait bazı yanlış inanışların varlığından bahsetmektedirler. Bunlardan ilki, bireylerin doğuştan yaratıcı oldukları inanışıdır. Aslında, yaratıcı düşünme geliştirilebilir, iyileştirilebilir ve desteklenebilir bir beceridir. İkincisi yaratıcı bireylerin olumsuz özellikleri de beraberinde taşıdığı inancıdır. Bu bazı bireyler için doğru olabilir; ancak yaratıcılığın getirdiği bir şey değildir. Bir diğer inanış ise yaratıcılığın bulanık, aykırı bir yapıda olduğudur. Bu yaratıcı bireyi zihinsel açıdan dengesiz gibi görmenin aksine, bu kişilerin "hippi" olduğuna inanılması demektir. Yaratıcı bireyler yeni tecrübeler açık ve bağımsız olmalarına rağmen odaklı, organize olmuş ve esnek şekilde düşünürler. Sayılabilecek son bir yanlış inanış ise yaratıcılığın grup içinde gelişebileceği inanışıdır. Bu beyin fırtınasının yapıldığı gruplarda yaratıcı fikirler ortaya çıkması açısından doğrudur; ancak bireylerin önce kendi kendilerine yürütecekleri süreçler daha da yaratıcı olmalarını sağlamaktadır (Plucker et al., 2004).

2.2.2.1 Yarararıcı Bireyin Özellikleri

Yarararıcı düşünme kavramının açıklanmasında ve anlaşılmasında önemli bir nokta da yarararıcı düşünen bireylere ait özelliklerin ortaya koyulmasıdır. Fisher (2004) yarararıcı düşünen bireylere ait özelliklerin belli başlılarının şunlar olduğunu ifade etmiştir: Esnektirler, fikirler arasında bağlantılar kurarlar, alışılmışın dışındadırlar, estetik zevkleri vardır, meraklı ve araştırmacıdırlar, benzerlik ve farklılık gösterirler ve bir şeyleri yapmanın kabul görmüş yollarını sorgularlar.

Sternberg ve Williams (2002), yarararıcılığa yönelik gelişen birleşme yaklaşımına göre yarararıcı bireyin özelliklerini sıralamışlardır:

- Problemleri çözmek için alışılmış yolları kabul etmez, yeni yollar ararlar.
- Katkıda bulunmak istedikleri alan hakkında bilgi sahibidirler; ancak ansiklopediler dolusu bilgi sahibi olmayı önemsemezler. Fazla bilginin yeni yolları görmelerini engellemesini istemezler.
- Yarararıcı olmayı severler.
- Zorluklarla baş etme konusunda sabırlıdırlar.
- Yeni tecrübelerle açıktırlar.
- Makul şekilde risk almaya isteklidirler.
- İçsel motivasyona sahiptirler.
- Kendilerine yarararıcı çalışmalarını destekleyen ve takdir eden çevre bulurlar.

Yarararıcı birey olabilmeleri için öğrencilerin araştırmacı, aktif ve özerk olmaya cesaretlendirilmesi gerektiğini vurgulayan Kelly (2005), şu özelliklerin yarararıcı bireyler için önemli olduğunu belirtmiştir:

- Güçlü “iç sese” sahiptirler.
- Belirsizliği kabul ederler.
- Düşüncelerini sürekli olarak gerçek dünyadaki problemleri çözmeye ve anlamaya ilişkilendirmeye çalışırlar.
- Problemlere farklı bakış açıları geliştirirler.
- Daha az faydalı olan fikirleri, daha faydalı olan fikirler ve bakış açıları ile değiştirme ve bunları benimseme konusunda esnektirler.

- Problemlere veya karmaşaya farklı bakış açıları arasında gezinerek ve en son yine problemin kendisine dönere çözüm ararlar.
- Birden fazla çözüm yolunu kabul ederler.

Meador (1997), farklı çalışmalardan derlediği yaratıcı birey özelliklerini bilişsel özellikler ve kişilik özellikleri olarak iki başlık altında toplamıştır. Bilişsel özellikler: orijinallik, esnek ve yetenekli karar verici olma, ifade etme ve konuşmada akıcılık, belirli bir alanda yaratıcılık, mecazi (metaforik) düşünme, bağımsız kararlar alma, yeniliklere ve bilgi boşluklarına karşı uyanık olma ve yeni fikirlerin temeli olarak kullanılan bilgiye sahip olma (Tardif & Sternberg, 1988, akt. Meador, 1997). Starko (2010) bu özelliklere, yeni bir durumla başa çıkma, mantıksal düşünme becerisine sahip olma, hayalinde canlandırma, sabit fikirlilikten kaçınma, kaos içinde düzen bulma özelliklerini eklemiştir. Kişilik özellikleri ise bir kişinin yaratıcı becerileri ve düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanıp kullanmayacağına katkıda bulunur. Bir kişinin bir soruna son derece özgün çözümler düşünmesi mümkündür; ancak, kişi risk almaya ve bu çözümleri paylaşmaya istekli olmadığı sürece, bu çözümler hiç geliştirilemeyebilir. Kişilik özellikleri, bilişsel özelliklere göre, eğitim yoluyla daha zor gelişir çünkü kişisel ve çevresel faktörlerden büyük oranda etkilenirler (Meador, 1997). Starko (2010) yaratıcı bireylere ait bu kişilik özelliklerini de daha önceki araştırmacıların sıraladıkları özelliklere benzer şekilde şöyle sıralamıştır: risk almaya gönüllü, azimli, içsel motive olmuş ve görev odaklı, meraklı, yeni tecrübelerle açık, belirsizlikleri tolere edebilen, geniş ilgi alanı olan, özgünlüğe değer veren, sezgi ve derin duygular sergileyen ve kendi içinde meşgul olan bireyler yaratıcı bireylerdir.

Yüze yakın yaratıcı birey ile yüz yüze görüşen Csikszentmihalyi (2007) görüşmeler sonucu yaratıcı bireylerin özelliklerini şu 10 madde ile özetlemiştir:

1. Yaratıcı bireyler çok fazla enerjiye sahiptir; ancak çoğu zaman sessiz ve rahattırlar. Uzun saatler boyunca yoğun bir şekilde çalışabilirler; ancak dinlenme, yansıtma ve yenilenme için zaman ayırmaya değer verirler.
2. Yaratıcı bireyler akıllı ve naif olma eğilimindedirler ve etraflarındaki dünyaya yeni gözlemlerle bakarlar.
3. Yaratıcı bireyler eğlenceli oldukları kadar disiplinlilerdir de.

4. Yaratıcı bireyler, hayal gücü ile köklü bir gerçeklik duygusu arasında geçiş yaparlar. Yanıtlarının hem orijinal hem de uygun olmasını sağlayan bu dengedir.
5. Yaratıcı bireyler hem içe dönük hem de dışa dönüktürler.
6. Çok yaratıcı bireyler aynı anda başarılarından gurur duyarken mütevazı de olabilirler.
7. Yaratıcı bireyler, kişiliklerinin hem erkeksi hem de kadınsı boyutlarını ifade edebilen cinsiyet kalıplarından az etkilenmiş gibi görünmektedir.
8. Yaratıcı bireyler tipik olarak isyankâr ve bağımsız olarak görülür, ancak mevcut bir alanı içselleştirmeden seçkin bir yaratıcı olmak mümkün değildir. Bu nedenle, yaratıcı insanlar aynı anda geleneksel ve asi olabilirler.
9. Yaratıcı bireyler yargılarında tarafsızlıklarını korurken kendi çalışmalarını hakkında tutkulu olabilirler.
10. Yaratıcı bireyler, yeni tecrübelerle açık oldukları için, yaratıcı etkinlikleriyle bağlantılı olarak hem acı hem de zevk yaşarlar.

Yaratıcı düşünme alanının gelişmesine büyük katkısı olan araştırmacılardan Torrance (1995) ise yaratıcı bir bireyin; kendine güvenen, cesaretli, yüksek hayal gücüne sahip, enerjik, meraklı, motivasyonu yüksek, yapıcı eleştiri sunabilen, çalışkan ve farklı düşüncelere direnç göstermeyen bireyler olduğunu belirtmektedir (Akt. Erten-Tatlı, 2017).

2.3 Sokratik Sorgulama Yöntemi

Sokrates'in gerçeğe ulaşma, hakikati ortaya çıkarma, yanlış bilinenleri doğru olanlarla yer değiştirme adına öğrencileri ve çevresi ile iletişim kurduğu yönteme Sokratik sorgulama yöntemi denmektedir. Geçmişten beri çok farklı bakış açılarına göre farklı yönlerine odaklanarak sokratik seminer, sokratik metot, sokratik diyalog, vb. gibi isimler almıştır. Her birisi farklı yönlerini vurgulasa da temelde, hepsi sorgulama, sorularla soruları cevaplama yolu ile gerçeğe ulaşma çabasıdır.

Sokrates “Atinalıları uyandırıp, hayatın anlamı ve kendileri için gerçekten iyi olan üzerine düşünmeye sevk etmek” diye ifade edilen bir misyona sahiptir. Özellikle gençlerle hayatın anlamı, neyin gerçekten iyi olduğu, insanın gerçek amacının ne olması gerektiği gibi sorular etrafında yürüttüğü felsefi tartışmalar ile bir moral reformu gerçekleştirme çabası içinde olmuştur (Cevizci, 2015, s.65).

Etrafindakilere ve öğrencilerine öğretme metodu olarak sorgulama yöntemini kullanan Sokrates soruların bilginin kaynağı olduğuna inanıyordu (Shaw, 2008). Sunulan her savın doğruluğunu araştırmayı, neden doğru olduğunu bulmayı önermiş ve sorulan sorularla doğruluğa ulaşabileceğine inanmıştır (Nelson, 1949). Sokrates, diyalog ve felsefî tartışmalarıyla insanlara, ruhlarına özen göstermeleri gerektiğini; onların adalet, erdem, bilgelik gibi en iyi bilmeleri gereken konularda derin bir bilgisizlik içinde olduklarını göstermiştir (Cevizci, 2015, s.65).

Sokrates, öğretmenin ve öğrenmenin en iyi yolunun disiplinli ve titiz bir sorgulama olduğuna inanıyordu. Başka bir deyişle, insanların neye inanmaları ya da ne yapmaları söylenerek değil, neye inanmanın ya da yapmanın en anlamlı olduğunu sorgulamaya rehberlik ederek en iyi öğrendiklerini düşünüyordu. İnsanlara, ya inandıklarını düşündüklerini, ama aslında inanmadıklarını (çünkü “inançları” ve davranışları birbiri ile uyuşmuyordu) ya da inandıklarını söylediklerinin kavramsal olarak sağlıklı ya da mantıksız olduğunu anlamalarında yardım etmek için sıklıkla sorgulamayı kullanırdı (Paul ve Elder, 2014).

Sokrates, her öğrencisinin içinde çok sık kullanılmayan bir bilgi birikimi ve anlayış bulunduğuna inanıyordu. Öğrencilerin düşüncelerini ve inançlarını incelemelerine yardımcı olarak ve aynı zamanda insan düşüncesinin sınırlarını kabul ederek, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebileceklerine ve nihayetinde daha rasyonel düşünme ve mantıkla desteklenmiş fikirlere yönelebileceklerine inanıyordu (Copeland, 2005). Sokrates, öğrencilerinde disiplinli bir akıl yürütme becerisi geliştirme, yeni bakış açıları içinde düşünme, önyargıları ve çarpıtmaları ortaya çıkarma becerisini geliştirmeye çalıştı. Hepsinden önemlisi, öğrencilerinden fikirleri incelemek ve gerçeği ortaya çıkarmak için bir tutku geliştirmelerini istedi. Bilginin arayışını insan düşüncesinin temel işlevi olarak kavramsallaştırdı. Güvenli bir yargı testine dayanamayan herhangi bir fikrin terk edilmesi gerektiğine inanıyordu (Paul & Elder, 2014). Ayrıca öğrencilerine kendi düşüncelerini geliştirme yolunu göstermiş ve kişinin kendi kendini körleştirmesi olasılığına karşı düşünceleri sadece fikir alışverişi yoluyla kontrol etme anlayışını getirmiştir (Nelson, 1949).

Chesters (2012) Sokratik sorgulamada Sokrates’in tutum ve rolünü şu şekilde sıralamıştır:

- Sokrates hiçbir şey bilmediğini iddia eder ve bilgisizliğini tartışmaların sonunda da aynı başta kabul ettiği gibi kabul eder.
- Diyalogun her aşamasında konuştuğu kişinin cevaplayacağı sorular sorar. Verilen cevapları daha açıklayıcı sorular ile cevaplar. Sorduğu bu açıklama isteyen sorular karşısındaki kişinin vermiş olduğu cevapların hemen hemen her zaman yetersiz ve başarısız olduğunu ortaya çıkarır.
- Sokrates kendi bilgisizliğini kabul etmesine rağmen, tartışmayı ustaca yönetir.

Sokratik yöntem felsefeyi değil felsefe yapmayı öğretme sanatı; felsefeciler hakkında bilgi verme değil öğrencilerden felsefeciler yetiştirme sanatıdır diyen Nelson (1949), Sokrates'in izlediği yolun, önceden sahip olduğumuz bilgiyi sadece düşünmeye başvurarak bilince çıkararak soyutlama süreci olduğunu ifade eder. Cevizci (2015), Sokrates'in yöntem anlayışını şu şekilde ifade etmiştir:

“Bütün insanların rasyonel varlıklar olduklarına, onların söz konusu rasyonelitenin bir gereği olarak, doğru moral bilgi yarımıyla ahlaken özerk bireyler haline gelebileceklerine inanan Sokrates, öncelikle insanlara moral bilgi bağlamında derin bilgisizliklerini, sonra da bu bilgiye nasıl erişebileceklerini göstermek için bir felsefi yöntem geliştirmiştir. Atinalıların gerçek bilgiden yoksun olmaları ve hatta bu bilgisizliklerinin farkında olmayıp yanlış bilgilerini, hatalı inançları doğru kabul etmeleri onların gerçeği bilmelerine engel olmaktaydı. Sokratik bakış açısından Atinalıların temelsiz bilgelik iddialarının dağıtılması, yanlış inançlarının çürütülmesi ve bu temelsizlik ve yanlışlarının farkına varmalarının sağlanması gerekiyordu. Bu amaçla Sokrates çürütme yöntemini geliştirdi. Tartışmalarında “ bildiğim tek şey var, o da hiçbir şey bilmediğimdir” diyen Sokrates daha işin başında karşısındakine bilgi aktarma imkânını ortadan kaldırarak onun sağdan soldan derlemiş olduğu bilgi kırıntılarını ayıklamaya çalıştı. Çürütme yöntemi, bilgiye giden yolu kapayan olumsuz koşulları ortadan kaldırarak insanları yanlış biçimde, bildiklerini sanma evresinden bilgisizlerinin farkına varma everesine taşıma yöntemidir. Bu yöntemi tamamlayan diğer bir boyut da alaycı yöntemdir. İroni de yapmak istediği şey ise çürüttüğü her seferde, karşıdakinin ahlaki hayatla, erdemle neyin iyi neyin kötü olduğuyla ilgili inançlarının çelişik olduğunu göstermektir. Çürütme yöntemi ile birlikte Sokratik metodu oluşturan alay ya

da ironi yöntemini Sokrates ilki kadar hayata geçirme imkânı bulamamıştır” (s. 71-72).

Goldman (1984), Sokratik yöntemin daha önce bu hayatta bilinenlerin yeniden tanımlanması ve yeniden düzenlenmesi anlamına geldiğini ifade etmiştir. Sokratik yöntem fikir ya da olayları değiştirir, gündelik kalıpları yıkar ve yerine daha anlaşılır ve mantıklı yapılar koyar. Bu yapılar da tekrar aynı kriterlerle incelenir. Sürekli yenilenmeye ve sorgulamaya dayanır. Goldman’a göre gizli varsayımlar veya hipotezleri arayarak görünür kılan Sokratik yöntem, bize olayların her zaman görüldüğü gibi olmadığını, gerçeğin geleneksel bilgelikte olamayabileceğini, gerçeklerin keşfedilmesi için aşılması gerektiğini söyler.

Haynes (2003), Sokrates’e göre bilgiye giden yol kişinin bilgisizliğini fark etmesi ile başladığını söyler. Haynes’e göre ise öğretmen gerçeklerin aşikâr olmasına imkân sağlayacak şekilde sorular sormalı, tıpkı bir ebe gibi fikirlerin doğmasına yardımcı olmalıdır. Fisher (2001)’a göre ise Sokratik sorgulama gerçekçi, analitik ve kavramsal düşünme seviyeleri gibi üst düzey düşünmeyi kullanabilmek ve geliştirmek için bir dizi sorunun üst üste sorulması anlamına gelmektedir.

Shaw (2008) Sokratik sorgulamayı, öğrencilerin bilişsel süreçlerini desteklemek ve geliştirmek için öğretmen tarafından bir dizi sorunun öğrencilere sorulması olarak tanımlar. Sokratik sorgulama süreci öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve öğrenmelerini sıraya koymalarına yardımcı olur. Sıraya koymaktan kasıt ise önemli ve ilgili olanlara vurgu yaparak onları öncelemesidir.

Paul ve Elder (2014) Sokratik sorgulama için Sokrates'in metotlarına dayanarak, bir iddianın, pozisyonun ya da fikir zincirinin anlamını, gerekçesini ya da mantıksal gücünü derinden sorgulayan bir sorgulama şeklidir diye ifade etmektedirler. Paul ve Elder (2007a) başka bir kaynakta ise Sokratik sorgulamayı, düşüncüyü birçok yönden takip etmek için ve birçok amaç için kullanılabilir disiplinli bir sorgulama olarak tanımlarlar. Bu amaçlar, karmaşık fikirleri keşfetmek, bir şeylerin gerçeğine ulaşmak, konuları ve sorunları açmak, varsayımları ortaya çıkarmak, kavramları analiz etmek, bilinmeyenlerden bilineni ayırt etmek ve düşüncenin mantıksal sonuçlarını takip etmektir. Sokratik sorgulamayı diğer sorgulama türlerinden ayıran özellikler Sokratik sorgulamanın sistematik, disiplinli ve derin olmasından kaynaklanmaktadır ve

çoğunlukla temel kavramlar, prensipler, konular, teoriler veya problemler üzerine odaklanır.

Tredway (1995)'e göre Sokratik yöntem, fikirler ve ahlaki ikilemler hakkında yapılandırılmış konuşmadır. Süreç eğitimin iki amacını: ortak değerlerin geliştirilmesi ve özgür sorgulamanın değerini dengeler. Şüphe ve sistematik sorgulama yolu ile karşındakine doğruyu buldurma çabası vardır. Tredway'e göre Sokratik sorgulamanın varsayımı şudur: Eğer öğrenciler aktif ve katılımlı olarak bilgilerini ve anlamalarını artırır, ahlaki tutum ve tavırlarını geliştirirse, pasif bir şekilde öğrenenlere göre daha kalıcı kazanımlar edinmiş olurlar. Öğrencilerin özgüvenin gelişmesine katkıda bulunur.

Sokratik sorgulama, insan inancının temelini oluşturan fikirleri, soruları ve cevapları incelemek için sistematik bir süreçtir. Tüm yeni anlayışların önceki anlayışla bağlantılı olduğunu kabul etmeyi içerir, düşüncenin kendisinin izole edilmiş soru ve cevap kümelerinden ziyade yaşamlarımız boyunca süren bir etkinlik olduğunu söyler. Öğretmenler, öğrencilerin tüm düşüncelerinin önceki düşüncelere dayandığını ve mevcut düşüncelerin gelecekteki düşünceler için bir temel oluşturacağını fark etmelerine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin, tüm düşüncelerin kusurlu ve eksik olduğunu, tüm fikirlerin daha da geliştirilebileceğini ve daha iyi açıklanabileceğini ve sorgulamanın bu gerçekleri keşfetmemize yardımcı olduğunu görmelerine yardımcı olunmalıdır. Soruları sorular ile cevaplayarak düşüncelerimizin derinleşmesini ve böylece fikirlerimizin gelişmesini sağlarız. Sınıfta, bu kavram özellikle öğrencilerin tüm soruların tek - yalnızca tek- bir doğru cevabı olduğunu düşünme alışkanlıklarını kırma konusunda inanılmaz derecede önemlidir (Copeland, 2005).

Sokratik sorgulamada amaç, akli karıştıran ve sağlıklı düşünmeyi engelleyen gereksiz bilgilerden akli arındırarak akılda yeni öğrenmelere yer açmaktır (Haynes, 2003). Copeland (2005) amacın, öğrencilerin kafasında önceden edinilmiş fikirleri ortaya çıkarmak, daha önce gerçekleşmiş olan öğrenme ve anlayışın daha farkında ve bilincinde olmalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Paul ve Elder (2007a) Sokratik sorgulamayı öğretimde kullanmanın amacını; öğrencinin düşünmesini sağlamak; belirli bir konu veya problem hakkındaki bilgisinin derecesini belirlemek; Sokratik sorgulamayı onlar için modellemek; veya bir kavramı analiz etmelerine veya akıl yürütmelerine yardımcı olmak şeklinde açıklamaktadırlar. Paul ve Elder' a göre öğretimde, Sokratik sorgulama en az iki amaç için kullanılabilir:

- Öğrencilerin düşünmesini derinlemesine araştırmak ve öğrencilerin bildiklerini veya anladıklarını bilmedikleri veya anlamadıklarından ayırt etmelerine yardımcı olmak (ve böylece entelektüel alçakgönüllülüklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için) ve
- Öğrencilerin Sokratik sorular sorma yeteneklerini arttırmak ve öğrencilerin Sokratik diyalogun güçlü araçlarını günlük yaşamda kullanabilmeleri için (kendilerini ve başkalarını sorgulamada) bu araçları edinmelerine yardımcı olmak. Bu amaçla öğretmenlerin, öğrencilerin uygulamalarını istedikleri sorgulama stratejilerini modellemeleri önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin nasıl derin sorular oluşturabilecekleri ve sorabilecekleri konusunda doğrudan eğitime de ihtiyaçları vardır.

Amaçları doğrultusunda sınıfta etkili bir şekilde uygulandığında, Sokratik yöntem öğrencilerin eleştirel düşünebilen, kaçmak yerine doğru olana dayalı seçim yapan ve problemleri şiddete başvurmadan çözen ahlaklı, saygılı ve sorumlu bireyler yetişmesine yardım eden oldukça etkili bir yöntemdir (Shaw, 2008).

2.3.1. Sokratik sorgulamada sorular

Sokratik sorgulamanın da diğer tüm sorgulamalar gibi sorular üzerine temellendiği bir gerçektir. Düşünmeyi tetikleyen şey sorulardır. Soruların türü, kalitesi sorgulamanın yönlendirilmesinde ve tartışma sürecinin kalitesinde etkilidir. Elder ve Paul (1998), soruların görevleri tanımladığını, problemleri ifade ettiğini ve sorunları betimlediğini ifade etmektedirler. Öte yandan, cevaplar sıklıkla düşüncede durma sinyali verir. Sadece bir cevap başka bir soru ürettiğinde düşünme devam eder.

Büyükalan-Filiz (2004), soruların düşünme yeteneklerini geliştirdiğini, anlamayı kolaylaştırdığını, öğrenme ve öğretmede geri besleme sağladığını, fikirler arasında bağlantı kurulmasını sağladığını ve merakı arttırdığını ifade etmektedir. Sönmez (2009) ustaca tasarlanmış soruların dikkat çekmede, düşünmeyi başlatma ve devam ettirmede, öğretimin etkili olup olmadığını kontrol etmede etkili olduğunu ve öğrenci ve öğretmen arasında empatinin (duygudaşlığın) gelişmesine ve amaçlar ve içeriğin geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

Fisher (2001), Sokratik sorgulamada üç düşünme seviyesine ilişkin sorular sorulabileceğinden bahsetmektedir. Bu seviyeler ve örnekleri şöyledir:

1. Bilgiyi soran gerçekçi sorular
 - “bu ne hakkında?”
 - “ ne olduğunu hatırlıyor musun?”
 - “ ne yapmak zorunda olduğunu biliyor musun?”
2. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ortaya çıkaracak analitik sorular
 - “ne tür soruların var?”
 - “ne tür sebepler sunabilirsin?”
 - “problemler ve muhtemel çözümler neler olabilir burada?”
3. Soyut düşünmeyi ortaya çıkaracak kavramsal sorular
 - “buradaki anahtar kavram nedir ve ne anlama gelir?”
 - “bunu değerlendirmek için ne tür kriterlere ihtiyaç vardır?”
 - “bu kavramı (strateji ya da hipotez) daha fazla açıklığa nasıl kavuşturabiliriz?”

Paul ve Elder (2007a; 2007b) farklı iki çalışmalarında Sokratik sorgulama esnasında kullanılacak soruları iki başlık altında toplamışlardır. Bunlar düşünmenin öğelerine yönelik sorular ve düşünmenin kalitesine yönelik sorulardır.

Düşünmenin öğelerine yönelik sorular kısmında düşünmeyi analiz etmek için sorulabilecek sorulara odaklanılmıştır. Sokratik diyalogda analitik soruları kullanmak anlama ve muhakeme için temeldir. Analiz etmek için düşünürler bir bütünü parçalarına bölerler, çünkü “bütün” içindeki sorunlar çoğu zaman bütünün bir veya daha fazla bölümündeki sorunlardan kaynaklanır. Düşünmede başarı, düşünmenin bileşenlerine odaklanmış sorular sorarak, bu bileşenleri belirleme yeteneğine bağlıdır. Öyleyse soruları disipline etmenin güçlü bir yolu, düşünmenin bileşenlerine veya düşünce öğelerine odaklanmaktır (Paul & Elder, 2007a). Paul ve Elder bu başlık altındaki soruları aşağıdaki gruptandırmış ve gruba ait örnekleri de beraberinde vermişlerdir:

1. Hedefler ve amaçlar: Bütün düşünceler bir gündemi veya amacı yansıtır ve onun arkasındaki gündemi anlamadan o düşünce tam olarak anlaşılabilir. Düşünme amacına odaklanan birçok sorudan bazıları şunlardır:

- *Şu an için burada amaç nedir?*
- *Bu yorum yapıldığında amaç neydi?*
- *Seyirci kim ve hangi konuda ikna edilecekler?*

2. Sorular: Tüm düşünceler bir soruya cevaptır. Hiçbir düşüncenin onu ortaya çıkaran soruyu anlamadan tam olarak anlaşılmadığını düşünerek temeldeki o soruyu bulmaya çalışılmalıdır. Düşünmedeki sorulara odaklanan sorular şunlardır:

- Hangi sorunun tam olarak ortaya çıktığı net değil? Lütfen açıkla mısın?
- Bu ya da şu durumda kişisel davranışları yönlendiren temel sorular nelerdir?
- Bu konuya odaklanmak için en iyisi bu soru mu yoksa ele alınması gereken daha acil bir soru var mı?

3. Bilgi, veri ve deneyim: Bütün düşünceler bir bilgi tabanı gerektirir. Düşünceyi destekleyen bu arka plan bilgileri (gerçekler, veri ve tecrübeler) açık ve net olana kadar hiçbir düşüncenin tam olarak anlaşılmadığını varsayın. Düşünmedeki bilgilere odaklanan sorular şunlardır:

- Hangi bilgiler yorum için temel sağlar?
- Bu inanç hangi deneyime dayanıyor? Bozulabilir mi?
- Bu bilgilerin doğru olduğuna dair herhangi bir kanıt var mı? Doğrulanabilir mi?

Göz önünde bulundurulmamış herhangi bir bilgi veya veri var mı?

4. Çıkarımlar ve sonuçlar: Bütün düşünceler çıkarım yapılmasını, sonuç çıkarılmasını ve anlam oluşturulmasını gerektirir. Hiçbir düşüncenin, onu şekillendiren çıkarımları anlayana kadar tam olarak anlaşılmadığını varsayın. Düşünmedeki çıkarımlara odaklanan sorular şunlardır:

- Sonuca nasıl ulaşıldı?
- Kullanılan sebepler açıklanabilir mi?
- Alternatif bir makul sonuç var mı?
- Bütün gerçekler göz önüne alındığında, mümkün olan en iyi sonuç nedir?

5. Kavramlar ve fikirler: Bütün düşünceler kavramların uygulanmasını içerir. Düşünceyi tanımlayan ve şekillendiren kavramları anlayana kadar hiçbir düşüncenin tam olarak anlaşılamayacağını varsayın. Düşünmedeki kavramlara odaklanan sorular şunlardır:

- Bu akıl yürütmede kullanılan ana fikir nedir? Fikir açıklanabilir mi?
- Uygun kavrama odaklanılıyor mu, yoksa sorun yeniden kavramsallaştırılmalı mı?
- Daha fazla gerçek mi yoksa gerçeklerin nasıl etiklendiğini yeniden düşünmek mi gerekli?
- Soru yasal mı, teolojik mi yoksa etik mi?

6. Varsayımlar: Bütün düşünceler varsayımlara dayanır. Bir düşünceyi ortaya çıkaran varsayımı anlayana kadar hiçbir düşüncenin tam olarak anlaşılamayacağını varsayın. Düşünmedeki varsayımlara odaklanan sorular şunlardır:

- Burada tam olarak kabul edilen ne?
- Bu varsayım neden yapılmıştır? ... varsaymak gerekmiyor mu?
- Merkezi bakış açısının altında yatan varsayımlar nelerdir? Hangi alternatif varsayımlar yapılabilir?

7. İmalar ve sonuçlar: Tüm düşüncelerin bir yönü vardır. Sadece bir yerde (varsayımlarda) başlamaz, aynı zamanda bir yere (ima) gider. O düşüncenin en önemli imaları ve sonuçları bilinmediği sürece hiçbir düşüncenin tam olarak anlaşılamayacağını varsayın. Düşüncedeki imalara odaklanan sorular şunlardır:

- Birinin söylediği şey ne anlama geliyor?
- Bunu yaparsanız, sonuç olarak ne olması muhtemeldir?
- İma edilenler ... bunlar mıdır?

- *Bu politikanın (veya uygulamanın) etkileri dikkate alındı mı?*

8. Bakış açıları: Tüm düşünceler bir bakış açısı veya referans çerçevesinde gerçekleşir. Hiç bir düşüncenin, onu entelektüel bir haritaya yerleştiren bakış açısı anlaşılmadan tam olarak anlaşılamayacağını varsayın. Düşünceye bakış açısına odaklanan sorular şunlardır:

- *Hangi bakış açısı kabul edilir?*
- *Göz önünde bulundurulması gereken başka bir bakış açısı var mı?*
- *Durumdaki olası bakış açılarından hangisi durum için en anlamlı olandır?*

Düşünmenin kalitesine yönelik sorulara ilişkin ikinci kısım, düşünmenin kalitesini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapmaya yönelik soruları kapsamaktadır. Kalite için gerekli olan evrensel entelektüel standartlar, düşünmenin eğitilmiş ve makul kişiler tarafından yargılandığı standartlardır. Standartlar arasında açıklık, hassasiyet, doğruluk, ilgililik, derinlik, genişlik, mantık ve adalet sayılabilir, ancak bunlarla sınırlı değildir. Nitelikli düşünürler, entelektüel standartları günlük olarak kullanırlar. Başkalarının veya kendilerinin onları kullanmakta başarısız oldukları zaman ise fark ederler. Rutin olarak entelektüel standartları hedef alan sorular sorarlar (Paul & Elder, 2007b). Paul ve Elder bu kısımdaki soru gruplarını ve örnekleri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Açıklığı sorgulama: Düşünceler her zaman açık ve net değildir. Hiçbir şeyin, detaylandırılmadan, açıklamadan ve örneklendirilmeden tamamen anlaşılmadığını varsayın. Düşünmede açıklık ve netliğe odaklanan sorular şunlardır:

- *Düşünür konu hakkında ayrıntılı bilgi verebilir mi?*
- *Biri noktanın bir örneğini veya resmini verebilir mi?*
- *İletilen mesaj "... " dir. Bu anlayış doğru mu?*

2. Kesinliği sorgulama: Düşüncenin her zaman, az ya da çok kesin olduğunu kabul edin. Bir düşüncenin, onu ayrıntılı olarak belirtilmeden tamamen anlaşılmadığını varsayalım. Düşünmede kesinliğe odaklanan sorular:

• *Düşünür bu konuda daha fazla bilgi verebilir mi?*

• *Düşünce daha belirgin olabilir mi?*

• *İddiaları tam olarak belirtebilir miyiz?*

3. *Doğruluğu sorgulama: Düşünmenin her zaman, az ya da çok, doğru olduğunu kabul edin. Bir düşüncenin gerçek bir şeyi temsil edip etmediği anlaşılmadan hiçbir düşüncenin tam olarak değerlendirilmediğini varsayın. Düşünmedeki doğruluğa odaklanan sorular:*

• *Bir kişi bunun doğru olup olmadığını görmek için nasıl kontrol edebilir?*

• *Bu iddia edilen gerçekleri nasıl doğrulayabiliriz?*

• *Bu verinin doğruluğu, sorgulanabilir kaynağa göre güvenilir midir?*

4. *İlgililiği sorgulama: Düşünme mevcut görev, soru, sorun veya konudan her zaman kayabilir. Bir düşünce ele alınırken kullanılan tüm düşüncelerin gerçekten konu ile alakalı olduğu anlaşılmadan hiçbir düşüncenin tam olarak değerlendirilmediğini varsayalım. Düşüncede ilgililiğe odaklanan sorular şunlardır:*

• *Verilen bilgiler soruya/konuya dayanıyor mu? Bunun konu ile ne ilgisi var?*

• *Lütfen fikirleriniz ile odaklanılan soru arasındaki bağlantıyı açıklayınız.*

5. *Derinliği sorgulama: Düşünme ya konuyu yüzeysel olarak ele alır ya da daha derin sorunların kaynağına iner. Konu ya da sorunun gerektirdiği derinliğe inilmeden düşüncenin tam olarak değerlendirilemeyeceği varsayılmalıdır. Sorulan sorunun derinliğe inip inmediği ise sorunun o konunun zor ve karmaşık kısımlarını içerip içermediğine bakılmalıdır. Düşünmede derinliğe odaklanan sorular:*

• *Bu soru basit mi yoksa karmaşık mı? Cevaplaması kolay mı zor mu?*

• *Bunu karmaşık bir soru yapan nedir?*

• *Sorunun doğasında var olan karmaşıklıklar nasıl ele alınmaktadır?*

6. *Genişliğı sorgulama: Bir düşünce ya geniş görüşlü ya da dar görüşlü bir düşünme sürecinin ürünü olabilir. Geniş görüşlü kimsenin içgüdüsel olarak farklı bakış açılarına göre düşünmesi gerekir. Düşünmenin gerektirdiği derinliğe ulaşmadan hiçbir düşünme aşamasının değerlendirilemeyeceği varsayılır. Genişliğe odaklanan sorular şunlar olabilir:*

- *Bu konu ile ilgili farklı bakış açıları nelerdir?*
- *Şimdiye kadar hangi ilgili bakış açıları dikkate alınmadı?*

Kişisel bir görüşü değiştirme konusundaki isteksizlik nedeniyle muhalif bir bakış açısı göz ardı edildi mi?

2.3.2 Sokratik halkalar

Sorgulama süreçleri, yöntemin işleyişi açısından gösterdikleri farklılıklara göre farklı isimler almışlardır. Sokratik halka da, 1920'lerde Adler tarafından başlatılan Sokratik seminerlerin ilkelerinin ve metodolojisinin bir modifikasyonudur ve bir uzantısıdır (Copeland, 2005).

Sokratik halkalar ismini, tartışma esnasındaki katılımcıların oturma düzeninden almaktadır. Sokratik halkanın uygulandığı dersler ya da oturumlarda bir iç bir dış olmak üzere iki halka oluşturulur. İç halka sorgulama üzerine konuşmalarını gerçekleştirirken dış halka iç halkayı değerlendirmek üzere dinleme yaparlar. Bu durum dış halkanın iç, iç halkanın dış olması ile tekrarlanır.

Sokratik halkada, konuşmanın rehberliğinin büyük bölümü ve materyalin tercihi öğrencilere verilir. Bu tercih hakkına sahip olma nedeniyle, öğrenciler sınıfta gerçekleşen öğrenmeye daha fazla dâhil olur ve daha fazla motive olurlar. Sokratik halkalar genellikle, şu bileşenlerden oluşur: öğrencilerin eleştirel olarak okudukları kısa bir metin bölümü ve iki eş merkezli öğrenci halkaları. İç halka metinde ifade edilen anlamın araştırılmasına odaklanırken, dış halka konuşmayı gözlemler. İç halka metni inceledikten ve tartıştıktan sonra, dış halka gerçekleşen diyalogun kalitesi ve bu diyalogu kolaylaştıran bireysel ve grup dinamikleri hakkında geri bildirimde bulunur. Bu yansıtma döneminden sonra, iki öğrenci halkası yerini ve rollerini değiştirir ve süreç her iki halka için de yeni sesler ve yeni fikirlerle kendini tekrar eder. Sokratik halkalarda tartışma-geri bildirim-değişim (halkalar arası) düzenini korumak esastır. Öğrencilerin, gerçekleşen diyalogun yönünü ve

sürecini kontrol etmesini sağlayan şey ise iç ve dış halkaların arasındaki etkileşimdir (Copeland, 2005).

Sokratik halkaların tipik sınıf tartışmalarından farklılaştığı nokta, öğrencilerin belli rolleri gerçekleştirirken sessiz kalmaları gerektiğidir. İç halka metni tartışırken, dış halka üyelerine çift yönlü bir aynanın arkasındaki bilimsel gözlemci olduklarını düşünmeleri söylenir. Olup biten her şeyi görebilir ve duyabilirler; ancak iç halkayla hiçbir şekilde etkileşime giremezler. Aynı şekilde, dış halka gerçekleşen tartışmanın kalitesi hakkında geri bildirim sağlarken, iç halka üyelerinin sessizce dinlemesi gerekir (Copeland, 2005).

Sokratik halkalar, öğretmenin, tartışmanın yönüne bakılmaksızın sadece tartışmayı ilerletmek için hareket ettiği öğrenci merkezli öğrenme sunar. Konuşmanın odağını yönlendiren ve tartışmaya rehberlik eden öğretmen değil öğrencilerdir (Copeland, 2005). Öğretmenin görevi ise metinlerin fikirleri hakkında daha derin ve açık değerlendirme yapma, çok çeşitli fikirlere saygı duyma, sorgulama sürecine bağlı kalma ve birbirlerine saygı duyma konusunda rehberlik etmektir (Tredway, 1995).

Sokratik halkalarda yeri geldiğinde öğretmen sorgular, öğrencilerin cevaplarına dayalı olarak fikirleri yeniden ifade eder ve öğrencilerin takıldıkları yerlerde problemi çözmelerine yardımcı olur. Lider olarak ayrıca öğrencilerden beklenen dinleme, düşünme ve etkileşimde bulunma gibi davranışları modeller (Tredway, 1995).

Elder ve Paul (1998) Sokratik diyalog içerisinde bulunan öğretmenlerin yapması gerekenleri şöyle sıralamışlardır:

- Cevaplara başka bir soru ile cevap vermeli (düşüncelerini daha eksiksiz ve derin bir şekilde geliştirebilmeleri için)
- Mümkün olduğunca söylenen ya da inanılan şeyin temellerini anlamaya çalışmalı ve bu temellerin sonuçlarını başka sorularla takip etmeli
- Tüm iddiaları başka düşüncelerle bağlantı noktası olarak kabul etmeli
- Tüm düşünceleri gelişmeye muhtaç olarak kabul etmeli
- Herhangi bir düşüncenin ancak bağlı düşünceler ağında var olabileceğini kabul etmeli ve bu bağlantıları sürdürmeleri için öğrencileri soruları üzerinden teşvik etmeli.

Tüm soruların önceki sorulara ve tüm düşüncelerin önceki düşüncelere bağlı olduğunu kabul etmelidir.

2.4 Sokratik Sorgulama Yöntemi ile Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme İlişkisi

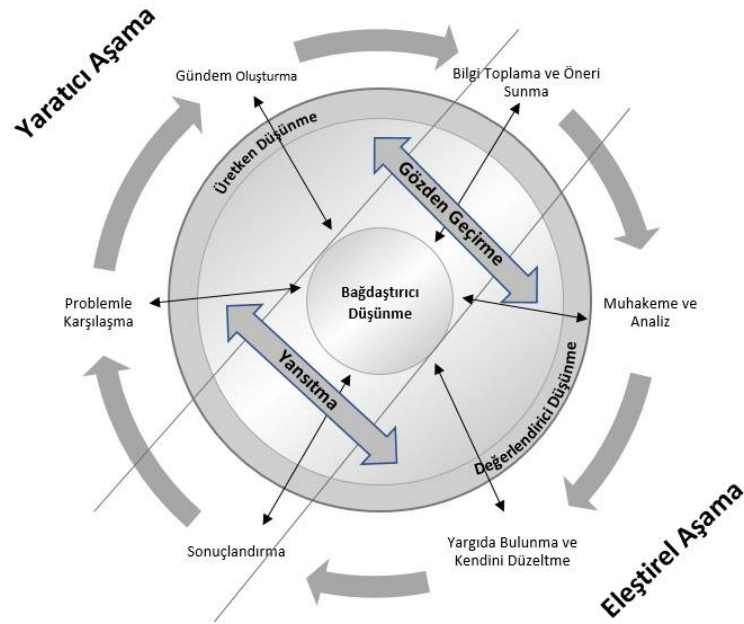
Sokratik sorgulama yönteminin felsefî bir teknik olduğu bilgisinden yola çıkarak kullanıldığı alanlarda bireylerin zihinsel süreçlerini aktif tutacak ve düşünme becerilerini geliştirecek bir yöntem olduğunu teorik olarak söylemek mümkündür. Nitekim felsefe ve düşünme alanlarında çok sayıda çalışmaları bulunan ve bu alanın öncülerinden olan Lipman (2003) geliştirdiği Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children- P4C) anlayışını Sokrates'in yöntemine göre temellendirmiş ve bu anlayış ile öğrencilerin daha nitelikli düşünürler haline gelmesini hedeflemiştir.

Sorgulamanın, önceden inandığımız şeyler ile ilgili şüpheye düştüğümüzde başladığını ifade eden Lipman (2003), bu şüphenin bize problemleri bir durumu belirttiğini ve sorgulamanın burada devreye girerek bizi bu şüpheden kurtarmaya yarayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Eleştirel bir düşünürün bu sürece dâhil olmasının eleştirel olamayan kişiye göre çok daha kolay olduğunu da aktarmıştır. Çünkü eleştirel bir düşünür sahip olduğu fikirler ve inançlar üzerine akıl yürütür, şüphelendiği, "acaba" dediği yerlerde fikirlerini tekrar gözden geçirir. Lipman tarafından eski fikirlere ilişkin şüphenin oluşması, eleştirel düşünmenin ürünleri ve bunun eski fikirlerin yerine geçmeye çalışması ise de yaratıcı düşünmenin devreye girdiği yer olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple Lipman sorgulama sürecinde her iki düşünme becerisine de ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Eleştirel ve yaratıcı düşünme ilişkisini ortaya koymaya çalışan McGregor (2007) eleştirel düşünmenin hâlihazırdaki şeylerin eleştirilmesi iken yaratıcı düşünmenin daha önceden var olmayan, yeni bir şeyin üretilmesi olduğunu ifade eder. Ayrıca ontolojik ve epistemolojik olarak eleştirel düşünmenin doğası ve çıktıları açısından daha nesnel, yaratıcı düşünmenin karakter ve ürünleri açısından daha öznel bir yapıya sahip olduklarını söylemektedir. Buradan hareketle biz de Sokratik sorgulama ile ilişkilendirecek olursak her iki düşünmeyi de içinde barındıran, yani hem her ikisinin varlığına da ihtiyaç duyan hem de her ikisinin gelişimine katkı sağlayan bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenciler Sokratik sorgulama sürecinde ellerindeki mevcut fikirleri belli kriterler doğrultusunda değerlendirirken eleştirel düşünme becerilerini

geliştirirken, konuya ilişkin yeni fikirler üretme esnasında ise yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmektedirler.

Sokratik sorgulama yöntemi ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmacılardan biri olan Chesters (2012) Sokratik sorgulama sürecindeki diyalogların özellikle önemini vurgulayarak, öğrencilerin fikirlerini birbirlerine karşı test edip geliştirebilecekleri çok özel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu diyalog sürecinden dolayı çoğu kez sadece “doğurtma” süreci olarak tanımlanan Sokratik sorgulama yönteminin daha özelden sorgulamanın entelektüel ve sosyal özelliklerine dayalı bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Sosyal sorgulama diyalogun toplumsal yönlerinin deneyimi olarak ifade edilirken entelektüel sorgulama eleştirel ve yaratıcı düşünme arasında aracılık etmektedir. Bundan kasıt ise sorgulama süreçlerinde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin her ikisine de ihtiyaç olduğu, birbirlerinin görevlerini tamamlayarak sorgulama sürecini oluşturduklarıdır. Chesters Sokratik sorgulamanın kullanışlı bir yöntem olmasının en önemli sebebinin problem çözmeye yönelik yeni bakış açıları kazandırmak adına yeni anlam ve anlayışlar üretme konusunda yaratıcı düşünmenin eleştirel düşünme ile birlikte uyum içinde çalışması olduğunu söylemektedir. Chesters’in bu konudaki fikirlerini oluşturduğu model üzerinden anlamak daha kolay olacaktır (bkz. Şekil 1.1).



Şekil 2. 1 Sorgulama süreci ve aşamaları (Chesters, 2012)

Chesters, Sokratik sorgulamanın genel olarak iki aşamadan oluştuğunu belirtmektedir: yaratıcı aşama ve eleştirel aşama. Yaratıcı aşamada sorgulamanın ilk adımları olan problemi tanımlama, sorular sorma, öneriler sunma, hipotez oluşturma gibi adımlar yer almaktadır. Eleştirel aşamada ise fikirlerin düzenlenmesi ve çıkarımların incelenmesine yer verilmektedir.

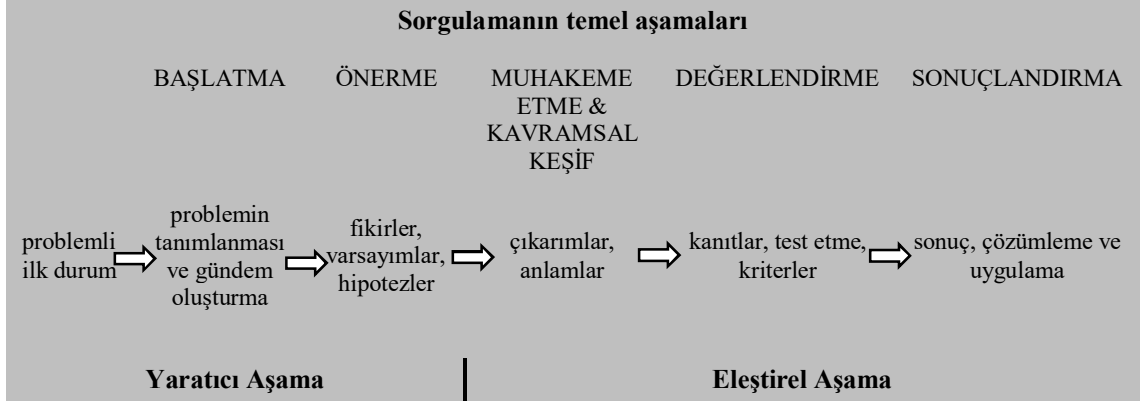
Chesters, sorgulama sürecinin temelde altı basamağını şu şekilde sıralamaktadır:

- Problem ile karşılaşma,
- Gündem oluşturma,
- Bilgi toplama ve öneri sunma
- Muhakeme etme ve analiz,
- Yargıda bulunma ve kendini düzeltme,
- Sonuçlandırma.

İlk üç basamak fikirlerin üretildiği ve anlamın oluşturulup keşfedildiği basamaklar olduğu için yaratıcı aşamaya girmekte, son üç basamak ise kavramsal araçların kullanıldığı ve yargılamalarda bulunulan basamaklar olduğu için eleştirel aşamaya girmektedirler. Ancak bu aşamaları keskin bir şekilde de birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü kimi zaman bir basamak diğer düşünme türünün aşamasında işlev görebilir. Örneğin soru sorma yaratıcı aşamada değerlendirilirken sorulan sorular değerlendirmeye yönelik olduğunda eleştirel aşamaya kayabilir (Chesters, 2012).

Cam (2006) de sorgulama sürecinin temelde yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi içeren bir süreç olduğunu ve bu iki düşünme becerisi olmadan sorgulama sürecinin tamamlanamayacağını belirtmektedir. Cam de Chesters'inkine benzer şekil 1.2 de görülen bir basamaklandırmaya gitmiştir.

Görüldüğü üzere Sokratik sorgulama ile eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme birbirini tamamlayacak ve geliştirecek bir şekilde ilişki içindedirler. Bu çalışmada istenilen ise teoride sıkça yer alan bu bilgileri uygulamaya geçirerek somut deliller oluşturmaktır.



Şekil 2. 2 Sorgulama sürecinin temel aşamaları (Cam, 2006)

2.5 Türkçe Öğretim Programında Üst Düzey Düşünme Becerileri

Türkçe Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015), Türkçe öğretimi ile birlikte düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini hedefleyen bir programdır. Programda, bir önceki programdaki gibi sınıfları iki kademeli ayırmak yerine 1-8. Sınıflar olarak birleştirmiştir. Programda kazanımlar “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olarak üç ayrı başlık altında ancak birbirlerini destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Kazanımlar ayrıca 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar sarmal bir şekilde ilerleyen bir yapıya sahiptir (MEB, 2015).

Üst düzey düşünme becerilerine özellikle de eleştirel ve yaratıcı düşünmeye programda vurgu yapılmaktadır. Programda temel yaklaşım olarak amacın “*basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi*” olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca programın genel amaçlarına bakıldığında da özellikle eleştirel düşünme becerisine ilişkin amaçların yer aldığı görülmektedir. Bu amaçlar Türkçe Öğretim programında şu şekilde sıralanmıştır:

- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,

- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak (MEB, 2015)

Kazanımlara düşünme becerilerini içeren amaçlar açısından bakıldığında tablo 2.1 deki kazanımların öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 2. 1 Türkçe Öğretim Programında Üst Düzey Düşünme Becerileri

Kazanımlar
<p>Sözlü iletişim</p> <p>T6.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder.</p> <p>T6.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>T6.1.4. Konuşmasını/sunumunu, bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T6.1.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri ve ana fikri destekleyen düşünceleri belirler.</p> <p>T6.1.7. Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>T6.1.8. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>T6.1.9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.</p> <p>T6.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p> <p>T6.1.11. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p>
<p>Okuma</p> <p>T6.2.4. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.</p> <p>T6.2.5. Metinden anlam çıkarırken metin içeriğine atıfta bulunur.</p> <p>T6.2.8. Metinde cümlelerin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün metnin bütünü ile nasıl ilişkilendirildiğini ve olay akışına nasıl katkı sağladığını analiz eder.</p> <p>T6.2.11. Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.</p> <p>T6.2.13. Bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler.</p> <p>T6.2.14. Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.</p> <p>T6.2.15. Bilgilendirici metinlerde bir cümlelerin, paragrafın veya bölümün metnin bütünüyle nasıl ilişkilendirildiğini analiz eder.</p>
<p>Yazma</p> <p><i>T6.3.4. Bilgilendirici metinler yazar.</i></p> <p>T6.3.4.4. Metnin ilk paragrafında amacını açıkça ifade eder.</p> <p>T6.3.4.5. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü desteklemek için kullanır.</p> <p>T6.3.4.6. Gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.</p> <p>T6.3.4.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.</p> <p>T6.3.4.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri ve kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.</p>

Tabloda yer alan kazanımlar incelendiğinde özellikle eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacak nitelikte oldukları görülmektedir. Öğretim programında eleştirel düşünmenin farklı bakış açılarını belirleme, fikirlerini gerekçelendirme, çıkarımlarda bulunma, tutarlılığı sorgulama, analiz etme, kaynakların güvenilirliğini sorgulama gibi becerilerini kapsayan kazanımlara yer verilmiştir.

2.6 İlgili Araştırmalar

Bu kısımda üst düzey düşünme becerileri (eleştirel düşünme ve okuma ve yaratıcı düşünme) ve Sokratik sorgulama yöntemi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1 Üst Düzey Düşünme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Zengin (2018) tarafından yürütülen çalışmada bilim merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. 7. Sınıflardan seçtiği deney grubu ile bilim merkezine giderek etkinlikleri orada gerçekleştirirken, kontrol grubu sınıf ortamında normal müfredata uygun ders işlemişlerdir. Araştırma sonunda, bilim merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hladek (2018) lisede sosyal bilgiler dersinde kişiselleştirilmiş öğrenme programı uygulayarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini incelemiştir. Üst düzey düşünme becerisi olarak aktarma (transfer), problem çözme ve eleştirel düşünmeyi ele alan Hladek, tek gruba çalışmış ve ön test- son test uygulamıştır. Araştırma sonunda uyguladığı kişiselleştirilmiş öğrenme programının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Koch (2017) Amerika da yaşayan yabancı öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için üst düzey düşünme becerileri programını uygulamıştır. Tek gruba çalışan araştırmacının çalışma grubunda 4. sınıftan 8 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonunda üst düzey düşünme becerilerinin ders anlatımında bir strateji olarak kullanımının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Douce (2016) yabancı dil öğretmenlerinin teknolojiyi derse entegre edebilme becerilerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine nasıl etkide bulunduğunu araştırmıştır. Douce çalışmasının sonunda öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilme

becerileri ve derse entegre etme durumları arttıkça öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çakır (2013) üniversite eğitiminin öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında üst düzey düşünme becerisi olarak problem çözme, analitik düşünme ve eleştirel düşünmeyi ele almıştır. Birinci ve dördüncü sınıfların analitik düşünme ve problem çözme beceri düzeylerinin düşük, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de orta düzey olduğunu tespit etmiş ve öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre üniversite eğitiminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkıda bulunduğunu ancak bu katkının istenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Şenyıl (2009) 7. Sınıf fen bilgisi dersinde yürüttüğü çalışmada buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisine bakmıştır. Deneysel yürüttüğü bu 8 haftalık çalışma öncesi ve sonrası öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmek için Bloom Taksonomisine göre düzenlediği ölçme aracını kullanmıştır. Çalışma sonunda kullanmış olduğu stratejinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Johns (2002) gerçekleştirdiği büyük ölçekli çalışmasında üst düzey düşünmeye göre hazırlanan öğretim programının uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama, matematik problemi çözme ve derste öğrenme becerilerine etkisini incelemiştir. 288 öğrencinin deney grubunda, 533 öğrencinin ise kontrol grubunda yer aldığı çalışma bir yıl sürmüştür. Çalışma sonunda araştırmacı, uygulanan programın öğrencilerin derste öğrenme becerilerine olumlu etki ettiği ancak okuduğunu anlama ve matematik problemi çözme açısından deney grubu ile kontrol gurubu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır

Hopson (1998) çalışmasında teknoloji açısından zenginleştirilmiş sınıfların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Beşinci ve altıncı sınıflarda çalışan Hopson, üst düzey düşünme becerisini Bloom taksonomisine göre ele almış ve analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik değerlendirme yapmıştır. Çalışma sonunda analiz ve sentez basamaklarında öğrencilerin puanlarında anlamlı olmasa da artış olurken, değerlendirme basamağında anlamlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eisenman (1995) üst düzey düşünme programını değerlendirmek adına yaptığı araştırmada dört ve beşinci sınıflarda deneysel bir çalışma yürütmüştür. Üst düzey düşünme programını deney grubunda uygularken kontrol grubunda normal program uygulanmıştır. Çalışma sonunda uygulanan programın öğrencilerin öz algılarının, başarılarının ve üst düzey düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu bulunmuş ancak kontrol grubu ile aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Üst düzey düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunun uygulanan her hangi bir öğretim metodunun ya da derse entegre edilen materyallerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini incelediği görülmektedir. Ayrıca özellikle Amerika'da yapılan çalışmaların bir kısmında ise devlet tarafından sunulan Üst Düzey Düşünme Programının çeşitli değişkenlere etkisine bakılmıştır.

2.6.1.1 Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Okuma Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Güneş (2019) araştırmasında eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme/ izlemeye etkisini incelemiştir. 40 yedinci sınıf öğrencisi ile çalışan Güneş, deney grubunda CoRT- 1 düşünme eğitimi programını uygulamış, kontrol grubu ise ders kitabındaki etkinlikleri takip etmişlerdir. Çalışma sonunda uygulanan bu programın fark yarattığı, deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tozduman-Yaralı (2019), öyküleştirme yöntemine dayalı olarak uygulanan eğitim programının beş yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Öyküleştirme yönteminde öğretmen sorularla öğrencileri olayın içine katmaya çalışmaktadır. Deney grubunda bu yöntemi kullanırken, kontrol grubu normal müfredatı takip etmiştir. Araştırma sonunda araştırmacı, ölçeğin değerlendirme alt boyutu hariç yorumlama, açıklama, çıkarım, analiz, öz düzenleme boyutlarında ve eleştirel düşünme toplam puanında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri için hazırladığı eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ve ilkokul 4. sınıf öğrencileri için yeniden düzenlediği eleştirel düşünme becerileri temelli konuların etkililik düzeyini incelediği çalışmasında Korkmaz (2018), öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki ayrı çalışma grubu ile çalışmıştır. Öğretmen grubunda deney ve kontrol olmak üzere iki grup, öğrenci grubunda deney 1, deney 2 ve kontrol olmak üzere

üç grup ile çalışan Korkmaz her iki çalışma grubunda da deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygulanan eğitim ve eleştirel düşünmeye göre düzenlenen konular öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine olumlu katkıda bulunmuştur.

Sünter (2017) 6. Sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirdiği çalışmasında süreç temelli tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisine bakmıştır. Deneysel yürütülen çalışmada deney grubunda süreç temelli tartışmacı metin yazma öğretilirken, kontrol grubunda ürün temelli yazma öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda araştırmacı süreç temelli tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilere katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğmir (2016) hazırladığı doktora tezinde beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir dersten bağımsız bir şekilde bir öğretim programı geliştirmiş ve bunu uygulayıp programın etkililiğini değerlendirmiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışma sonunda araştırmacı deney grubunda uygulanan programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme öz-değerlendirme düzeyi puanlarına anlamlı katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda son test puanlarına bakıldığında da deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Göçmez (2016) ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin akademik başarı ve eleştirel düşünmeye etkisini incelediği çalışmasında deney grubunda müfredat konularını münazara tekniği ile işlerken, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle işlemiştir. Araştırma sonunda münazara tekniği ile ders işleyen gurubun ders başarısında ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emiroğlu (2014) 9. sınıflarda Türk Edebiyatı Dersinde gerçekleştirdiği çalışmasında eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini incelemiştir. Deney grubunda dersin iki ünitesi eleştirel okumaya göre düzenlenmiş, kontrol grubunda öğretmen kılavuzuna göre etkinliklere devam edilmiştir. Araştırma sonunda, eleştirel okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Polat (2014) eleştirel düşünmeyi çok yönlü incelediği çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini, eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdıklarını,

eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili sınıf içi uygulamalarını ve öğretim programlarında eleştirel düşünme etkinliklerine ne kadar yer verildiğini araştırmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu, eleştirel düşünmeyi alanyazına uygun bir şekilde tanımladıkları, derslerde eleştirel düşünme öğretimine önemli ölçüde yer verdikleri ve öğretim programlarında ve kitaplarda eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklere önemli ölçüde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alosaimi (2013) fen bilimleri dersinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi başlıklı çalışmasında eleştirel düşünme becerilerine göre planladığı fen dersi etkinliklerini deney grubunda uygulamış, kontrol grubu geleneksel yöntemine göre ders işlemeye devam etmiştir. Ortaokul 1 ve ortaokul 3. Sınıflarla eş zamanlı yürüttüğü çalışmada Alosaimi eleştirel düşünme becerilerine göre hazırlanan fen etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırdığını, bu artışın ise 3. sınıf öğrencilerinde daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

McKinnon (2012) altıncı sınıflarda üst düzey düşünme becerilerine göre hazırlanmış soruların öğrencilerin okuyucu öz yeterliklerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Sonuç olarak sorulan üst düzey soruların öğrencilerin okuyucu öz yeterliklerine ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki ettiği bulgusuna ve ayrıca öğrencilerin okuyucu olarak kendilerini daha yeterli algıladıkça eleştirel düşünme becerilerinin de artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özensoy (2011) eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubunda eleştirel okumaya göre hazırladığı etkinliklere yer verirken kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmacı çalışma sonunda eleştirel okumaya göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanlarını anlamlı bir şekilde artırdığı bulgusunu elde etmiştir.

Bodur (2010) ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel desende yürüttüğü çalışmada araştırmacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gözlem formu yoluyla değerlendirmiştir. Araştırma sonunda içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Strom (2010) çalışmasında, ortaokulda Shakespeare'in öğretiminde performansa (drama) dayalı etkinliklerin kullanımının öğrencilerin oturarak işlediği derslere göre eleştirel düşünme becerisine olan etkisini incelemiştir. Kontrol ve deney grubu üzerinde yürüttüğü çalışmasında Strom performansa dayalı yürütülen etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İşlekeller (2008) eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında deneysel modele başvurmuştur. Deney grubunda eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretimini gerçekleştirirken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmaya devam etmiştir. Çalışma sonunda deney grubu lehine anlamlı fark elde ederken, üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrenciler arasında fark görülemediği. Uygulanan yöntem her iki tür öğrenci grubunun da eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Ingle (2007) çalışmasında üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin yordayıcılarını belirlemeye çalışmıştır. Metabilişsel öz düzenleme, detaylandırma, uygulama, organizasyon, akran eğitimi, yardım isteme, üniversite bölüm türü, katılımcının yaşı ve cinsiyeti gibi değişkenleri incelemek üzere iki farklı eleştirel düşünme ölçeği kullanmış ve çoklu regresyon analizi yapmıştır. Her iki analiz sonucunda da metabilişsel öz düzenleme ve detaylandırma eleştirel düşünmenin güçlü yordayıcıları olarak çıkmıştır. Metabilişsel öz düzenleme en güçlü yordayıcı olarak belirlenirken diğer yedi değişkenin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz (2007) Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin; eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında iki deney bir kontrol grubu oluşturmuştur. Deney gruplarında beceri temelli ve içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretimi yapılırken kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, içerik ve beceri temelli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu özellikle beceri temelli öğretimin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Allen (2006) çevrimiçi öğrenme yönteminde duygusallığın eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisini araştırdığı çalışmada yirmi beş hemşirelik öğrencisi ile çevrimiçi dersler işlemiş ve öğrencilerin duygusal tepkilerini ve eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Çalışma sonunda çevrimiçi öğrenme esnasında öğrencilerin birbirlerine olan duygusal tepkileri (espri, kendini açma, vb.) arttıkça eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Eleştirel düşünme becerisi konusunda incelenen bu çalışmalarda çoğunlukla uygulanan bir yöntemin eleştirel düşünme becerisine etkisinin ne olduğuna bakılmış, çok azında bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ile ilgilenilmiştir. Uygulanan yöntemlerin hemen hemen hepsinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı, özellikle eleştirel düşünmeye göre planlanan yöntemlerin öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında önemli farklılıklar oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.6.1.2 Yaratıcı Düşünme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kaplan-Parsa (2016) fen bilgisi dersinde işbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının yaratıcı düşünmeye etkisini incelediği çalışmasında deneysel desen kullanarak deney grubunda işbirlikli sorgulamaya dayalı etkinlikler gerçekleştirirken kontrol grubunda mevcut programa göre ders işlemiştir. Veri toplama aracı olarak Torrance Sözel ve Şekilsel Yaratıcı Düşünce Testleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonunda uygulanan yöntemin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2016) 6. Sınıfta seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersinin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelediği çalışmasında karma desene başvurmuştur. Çalışmanın nicel boyutunda deneysel desen kullanılmış, deney grubu seçmeli ders olarak Düşünme Eğitimi dersi alırken kontrol grubu bu dersi almamıştır. Nitel boyutunda ise seçilen 9 odak öğrenci üzerinde öğretmenlerden gözlem bilgisi toplamış, görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğrenciler hakkında araştırmacı günlüğü tutmuştur. Çalışma sonunda araştırmacı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yaratıcı düşünme beceri testinden daha yüksek puan almışlardır. Bu sonuç Düşünme Eğitimi dersinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Zhu (2015), tasarım fakültesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde hazırladığı yaratıcı düşünme programının etkisini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. 31'er kişilik deney ve kontrol grupları ile çalışan Zhu, ön test ve son test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi- Şekilsel Formu kullanmıştır. Hazırladığı yaratıcı düşünme programını 10 hafta uyguladıktan sonra grupları karşılaştırdığında testin toplam puanı ve akıcılık, orijinallik ve detaylandırma alt boyutları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer iki alt boyut açısından anlamlı farklılık olmasa da deney grubu öğrencileri onlar açısından da ilerleme kaydetmiştir. Uygulanan programın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkısı olmuştur.

Jones-Teuben (2013) Çocuklarla Felsefeyi temel alan Soruşturma Topluluklarını işe koşarak 5-7 yaş aralığında 19 öğrenci ile bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Tüm oturumlar boyunca öğrencilerle çeşitli metinler, şiir veya görseller üzerinde diyaloglar gerçekleştirmişlerdir. Veri olarak ise oturumlarda gerçekleşen diyalogların transkriptlerini analiz etmiştir. Analizleri sonucunda öğrencilerin etkileşimindeki miktarın ve düzeyin artmasının yanı sıra yaratıcı düşünme becerilerinin de arttığı bulgusunu elde etmiştir. Çalışma sonucuna göre Soruşturma Toplulukları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmaktadır.

Tateishi (2011) grup çalışmasının öğrencilerin bireysel yaratıcılık becerilerine etkisini araştırmak için gerçekleştirdiği araştırmasında 120 mühendislik fakültesi öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrencileri altı gruba ayırarak her birine yaratıcı çözüm önermelerini istediği altı tane problem sunmuştur. Çalışma sonunda ise öğrencilere yaratıcılıklarını ölçmek adına Torrance Yaratıcı Düşünce Testini uygulamıştır. Test puanlarına göre 3 grubun yaratıcılık becerilerinin arttığı, diğer 3 grubun becerilerinde ise bir değişiklik olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bunun kaynağını öğrenebilmek adına video kayıtlarını inceleyen Tateishi gruplar arasında fikir ve bilgi alışverişi, eleştirel yaklaşım, fikri geliştirme, iddialı çözüm sunma ve katılım seviyeleri açısından farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Öztürk (2010) 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerine göre düzenlediği etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumuna etkisine bakmıştır. Çalışma sonunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani

yaratıcı düşünme becerilerine dayalı işlenen sosyal bilgiler dersi öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur.

Özcan (2009) 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde deney grubunda etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerine göre hazırlayıp işleyerek, kontrol grubunda ise kılavuz kitaba göre ders işlemeye devam ederek yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve proje geliştirmelerine etkisine bakmayı amaçlamıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme testinin şekilsel formunun kullanıldığı çalışmada yaratıcı düşünme testi puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ayrıca yine deney grubu öğrencilerinin proje geliştirmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Worst (2007), Vygotsky'nin yaratıcı hayal gücü teorisine dayanarak yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı düşünmenin doğrudan öğretilmesinin etkisine bakmıştır. Ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testini kullandığı çalışmada araştırmacı üç grup ile çalışmıştır. Deney 1 grubunda doğrudan yaratıcı düşünme becerilerine ait stratejileri öğretmiş, deney 2 grubunda genel düşünme becerilerine ait stratejilerin öğretimi yapılmış ve üçüncü grup ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Son test sonrası erişim puanlarına bakıldığında deney 1 grubu 12.45 puan artış gösterirken deney 2 ve kontrol grubu 1.32 ve 1.29 puan artış göstermiştir. Çalışma yaratıcı düşünme becerisinin doğrudan öğretiminin becerinin kazanılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Lee (2004) iraksak (aykırı) düşünme eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup ile çalışmıştır. Deney grubunda iraksak düşünmeye dayalı eğitim vermiştir. Yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek için ise Torrance Yaratıcı Düşünce Testini kullanmıştır. Çalışma sonunda araştırmacı testin 3 alt boyutundan akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaratıcı düşünmeye ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında kullanılan yöntemin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Ancak kullanılan yöntemlerin de birçoğu yaratıcı düşünmeye göre planlanan yöntemlerdir. Bu çalışmalarda kullanılan tüm yöntemlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı getirdiği sonuçları elde edilmiştir.

2.6.2 Sokratik Sorgulama Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bülbül-Hüner (2018) ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde etkinlikleri Sokratik sorgulama temelli hazırlayarak öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ve kalıcılığa bakmıştır. Eylem araştırması şeklinde planlanan çalışma 13 hafta sürmüş ve bu süreç içinde 7 oturum gerçekleştirilmiştir. Sokratik sorgulama entelektüel standartlarına göre değerlendirme yapan Bülbül-Hüner, kesinlik, belirginlik, uygunluk, genişlik ve mantıklılık standartları açısından öğrencilerde gelişme gözlemlendiğini ifade ederken açıklık, doğruluk, derinlik standartları açısından öğrencilerin hala zorlandığını belirtmiştir. Çalışma sonunda ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının arttığı; ancak kalıcılık puanlarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Yakar (2017) çalışmasında 5. sınıf Bilim Uygulamaları dersinde sosyo-bilimsel konuların öğretiminde Sokratik sorgulama tekniği kullanımının öğrencilerin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemiştir. Karma yöntem ile yürüttüğü çalışmanın nicel boyutunda deneysel desen kullanırken nitel boyutunda odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda Yakar, Sokratik sorgulama tekniğinin öğrencilerin tutumlarına ve motivasyonlarına anlamlı bir şekilde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Çoban (2016) Sokratik sorgulama yönteminin sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretiminde kullanılmasının etkililiğini incelediği doktora tezinde karma yöntemi kullanmıştır. Nitel boyutunda görüşme ve gözlem nicel boyutunda deneysel desenin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak zihin haritası, metin yazma çalışması, resim çizme çalışması, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. 2 deney grubundan birinde yaşantı oluşturulmuş Sokratik sorgulama yöntemi diğerinde yaşantı oluşturulmamış Sokratik sorgulama yöntemi kullanılırken kontrol grubunda normal öğretime devam edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerde görülen sorumluluk türlerini yedi başlık altında toplayan Çoban, sorumluluk duygusunun yaşantı oluşturulmuş Sokratik sorgulama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde kişiler arası sorumluluk, çevreye karşı sorumluluk ve kamusal sorumluluklar boyutları açısından diğer deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cleveland (2015), hazırladığı doktora tezinde öğrencilere Sokratik halkalar aracılığı ile eleştirel düşünmeyi öğretmek dördüncü sınıf öğrencilerinde temel içerik

hakkında öğrencilerin bilgilerini artırmayı amaçlamıştır. Karma yöntemde planladığı çalışmada 10 öğrenci ile 15 hafta boyunca Sokratik halkalar oluşturmuş ve öğrencilerin entelektüel standartları Sokratik halka içinde düşünmeye nasıl uygulayabildiklerini, bu halkaların öğrencileri öğrenci merkezli diyaloga katılımını nasıl teşvik ettiğini ve Sokratik halkaların, süreç içinde, öğrencilerin tartışma esnasında fikirlerini nasıl geliştirdiğini incelemiştir. Çalışma sonunda Cleveland, Sokratik halkaların öğrencileri öğrenci merkezli diyaloga katılımını artırdığını, öğrencilerin tartışma esnasında söylemlerini gerekçelendirmeye başladıklarını ve eleştirel düşünme entelektüel standartlarını uygulamaya başladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Dadı (2013) lise 10. Sınıf Kimya dersinde “Mol Kavramı ve Avagadro Sayısı”nın öğretiminde Sokratik sorgulama yönteminin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olup olmadığını incelemiştir. Yirmişer kişilik deney ve kontrol grubu ile çalışan Dadı veri toplama aracı olarak üniteye yönelik hazırladığı başarı testini kullanmıştır. Elde ettiği bulgular Sokratik sorgulama yönteminin “Mol Kavramı ve Avagadro Sayısı”nın öğretiminde düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Al-Darwish (2012) İngilizce dersinde gerçekleştirdiği çalışmada üniversiteden yeni mezun olmuş ve Sokratik sorgulama deneyimi olan öğretmenler ile 10 yıldan fazladır görev yapan öğretmenleri gözlemlemiştir. Gözlemler sonucunda yeni mezun ve Sokratik sorgulamayı deneyimleyip sınıfta uygulayan öğretmenlerin öğrencileri daha çok sormak ve o an derste işlenen konunun daha ilerisine gitmek konusunda cesaretlendirdiklerini gözlemlerken, 10 yıldan uzun süredir çalışan öğretmenlerin çoğunlukla sorulan sorulara net cevaplar beklediğini görmüştür.

Sokratik sorgulama yöntemi ile yapılan çalışmalar çeşitlilik göstermiştir. Çoğunlukla yöntem olarak bir derste kullanılmasına karşın kiminde akademik başarıya kiminde değer kazanmasına kiminde ise eleştirel düşünme becerisine etkisine bakılmıştır. Bir çalışmada ise bu yönteme ilişkin tecrübesi olan öğretmenler ile olmayanlar öğretmenler soru sorma ve beklediği cevap türleri açısından kıyaslanmıştır. Yöntem olarak kullanılan çalışmaların hepsinde Sokratik sorgulama akademik başarıyı artırmış, öğrencilerin değer kazanmasında etkili olmuş ve düşünme becerilerini geliştirmiştir.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma esnasında uygulanan araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, deneysel işlemlere ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Sokratik sorgulama yöntemi kullanımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla nicel yönetime başvurulmuş yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminin ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmış; öğrencilerin kullanılan yönetime ilişkin görüşlerini almak üzere ise deney sonrasında görüşme yapılmıştır. Deneysel desenler; neden sonuç ilişkilerini betimlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği, karşılaştırma yapılan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kiliç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Ön test-son test kontrol gruplu desende, biri deney biri kontrol olmak üzere iki grup bulunur (Karasar, 2011). Bu desende bireyler, nesnelere, olgular istenmedik değişkenler açısından denkleştirilir, her iki gruba da aynı anda geçerliliği ve güvenilirliği saptanmış ölçme araçları verilerek grupların ön test puanları açısından denk olması sağlanır (Sönmez & Alacapınar, 2013).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezinde bir özel okulda, 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim görmekte olan 23 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu eğitim kurumunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2011). Araştırma için bu okulun seçilmesinde sınıf mevcut sayılarının uygunluğu, okul idaresinin olumlu tutumu ve çalışma imkânının araştırmacı için diğer okullara göre daha uygun olması etkili olmuştur.

Altıncı sınıflar arasında seçkisiz yöntemle bir sınıf deney bir sınıf kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 6 kız 6 erkek olmak üzere 12 öğrenci, kontrol grubunda 3 kız 8 erkek olmak üzere 11 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan

kaynaştırma öğrencisi çalışmaya katılmak istemediği için çalışma dışında tutulmuştur. Çalışma gruplarının denklilikleri aşağıda değerlendirilmiştir.

3.2.1 Çalışma Gruplarının Denkliliğine İlişkin Bulgular

Grupların denkliliğini belirlemek açısından araştırmanın değişkenleri olan eleştirel düşünme becerisi, eleştirel okuma becerisi ve yaratıcı düşünme becerisi açısından gruplar değerlendirilmiştir. Öncelikle grupların ölçme araçlarından elde ettiklerin puanların normal dağılım gösterip göstermediği Skewness ve Kurtosis değerlerine bakarak incelenmiştir. Uygulanan testlerin ön testlerine ait değerlere ilişkin bilgiler tablo 3.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde ön test verilerine ait skewness değerlerinin -,452 ila ,531 değerleri arasında, kurtosis değerlerinin -1,655 ila ,551 arasında olduğu görülmektedir. Cohen ve Swerdlik (2013)’ e göre kimi istatistik bilimciler verilerin normal dağılım göstermesi için değerlerin -3 ila +3 arası olmasının gerektiğini söylerken, Tabachnick ve Fidell (2013) her iki değer için de ne kadar sıfıra yakın iseler verilerin o kadar normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Her iki duruma göre de elde edilen ön test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. 1 Değerlendirme araçlarının ön test sonuçlarına ait normal dağılım tablosu

Testler	Gruplar	N	\bar{x}	Sd	Skewness	Kurtosis
Cornell Eleştirel Düşünme Testi	Deney	12	34,75	5,33	-,452	-1,393
	Kontrol	11	31,00	6,69	,531	-1,321
Eleştirel Okuma Ölçeği	Deney	12	2.46	.33	-,158	,551
	Kontrol	11	2.64	.41	,225	-1,655
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	Deney	12	-,033	.88	-,335	-,056
	Kontrol	11	,036	.99	,030	-,826

Eleştirel düşünme becerisini ölçmek için kullanılan Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test sonuçlarına t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablo 3.2 de incelenmiştir.

Tablo 3. 2 Çalışma gruplarının Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test sonuçları

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Ön Test Puanları	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kontrol Grubu	11	31,00	5,33	1,49	,15
Deney Grubu	12	34,75	6,69		

Test sonuçları tablo 3.2’de incelendiğinde deney grubunun ön test puanları ortalaması 34,75, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise 31,00 olduğu görülmektedir. Test analizleri sonucunda t değeri 1,49, p değeri ise 0,15 olarak bulunmuştur. Elde edilen p değerine bakılarak çalışma gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi farklı tür puanlama gerektiren 3 tip alt ölçeğe sahiptir. farklı puanlama gerektiren bu alt ölçeklerden toplam puan elde edebilmek için Z puanları hesaplanmış ve böylece Torrance Yaratıcı Düşünce Testi toplam puanı elde edilmiştir. Testin ön test sonuçlarını değerlendirebilmek için t test uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablo 3.3 de incelenmiştir.

Tablo 3. 3 Çalışma gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ön test sonuçları

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Ön Test Puanları	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kontrol Grubu	11	,036	,999	-,174	,86
Deney Grubu	12	-,033	,884		

Test sonuçları tablo 3.3’de incelendiğinde deney grubunun ön test puanları ortalaması -,033, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise ,036 olduğu görülmektedir. Test analizleri sonucunda t değeri -,174, p değeri ise 0,86 olarak bulunmuştur. Elde edilen p değerine bakılarak çalışma gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Eleştirel okuma becerisini ölçmek için kullanılan Eleştirel Okuma Ölçeğinin ön test sonuçlarına t test uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablo 3.4 de incelenmiştir.

Tablo 3. 4 Eleştirel Okuma Ölçeği Ön Test Sonuçları

Eleştirel Okuma Ölçeği Ön Test Puanları	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kontrol Grubu	11	2,64	,405	-1,165	,26
Deney Grubu	12	2,46	,327		

Test sonuçları tablo 3.4’de incelendiğinde deney grubunun ön test puanları ortalaması 2,46, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise 2,64 olduğu görülmektedir.

Test analizleri sonucunda t değeri -1,165, p değeri ise 0,26 olarak bulunmuştur. Elde edilen p değerine bakılarak çalışma gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Araştırmada kullanılan üç ölçme aracının ön test puanları açısından değerlendirildiğinde çalışma gruplarının bir biri ile denklik sağladığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol gruplarında şu araçlar kullanılmıştır:

- Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X
- Eleştirel Okuma Ölçeği
- Torrance Yaratıcı Düşünce Testi
- Eleştirel Düşünme- Düşünsel Standartlar Formu
- Sokratik Halka Rubriği
- Öğrenci Görüşme Formu
- Sokratik Halka Geribildirim Formu

3.3.1 Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X

Cornell Eleştirel Düşünme Testleri X ve Y olmak üzere iki düzeyde geliştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan X düzeyi 4. Sınıftan başlayıp üniversiteye kadar olan yaş grubu için kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerine bir bütün olarak yaklaşan ölçek, Ennis, Millman ve Tomko tarafından geliştirilmiş olup, 1985'ten bu yana çalışmalarda en çok kullanılan testlerden biri olmuştur (Ennis, Millman, & Tomko, 1985).

Bir uzay macerası şeklinde tasarlanan testte 76 madde bulunmaktadır ve test toplam 4 bölümden oluşmaktadır. Testin 1, 2, 26, 51 ve 66. soruları örnek çözümlü sorular olup öğrencilerin cevaplaması gereken 71 soru bulunmaktadır. Testte ölçülmeye çalışılan temel eleştirel düşünme becerileri şunlardır (Ennis et al., 1985):

- Tümevarım (3-25, 48, 50. maddeler)
- Tümdengelim (52-65, 67-76. maddeler)
- Gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliği (27-50. maddeler)
- Varsayımları belirleme (67-76. maddeler)
- Anlamlandırma (direk olarak ölçülmemiş dolaylı olarak testin tamamında)

Bu araştırmada alt beceriler ayrı ayrı değerlendirilmemiş, testin toplam puanı üzerinden analizler yapılarak gruplar değerlendirilmiştir.

Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği dört bölümün başlıklarını şu şekilde sıralamak mümkün (Ennis et al., 1985)

1. Bir gerçeğin hipotezi destekleyip desteklemediğinin yargılanması,(1-25)
2. Gözlem raporlarının güvenirliliğinin yargılanması, (26 – 50)
3. Bir durumu neyin takip edebileceğine karar verebilme, (51–66)
4. Bir tartışmadaki varsayımları belirleyebilme, (67–76) sorularla ölçülmektedir.

Ölçeğin uygulanması esnasında altıncı sınıflar için ilk iki bölüme yirmişer son iki bölüme on ikişer dakika ayrılması uygun görülmüştür. Ölçek toplamda 64 dakikada uygulanmaktadır.

Bu çalışma esnasında ölçeğin Türkiye de yasal sahibi olan Epodim Eğitim ve Danışmanlık kurumundan ölçekler temin edilmiş olup (EK-1) , ölçeğin puanlama tabloları excel ile kurumdan teslim alınmıştır. Analizler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.3.2 Eleştirel Okuma Ölçeği

Öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini belirlemek için kullanılacak olan bu test Ünal (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek esnasında öğrencilerin doğrudan becerilerini ölçmek yerine, öğrencilerin öz-değerlendirmeleri üzerinden bir ölçüm yapmaktadır. 22 madde olan bu ölçek 5’li likert türündedir ve tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach α güvenirlilik katsayısı ,88 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekten örnek maddeler:

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
12. Okuduklarımı arkadaşlarımla tartışırım.					
13. Okuduğum metinle ilgili olarak soru hazırlamak beni sıkıyor.					
14.Okurken küçük notlar alırım.					

3.3.3 Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

Kapsamlı bir bilimsel araştırma geçmişine dayanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi doğrudan yaratıcılığı ölçmesi açısından literatürde ayrı bir öneme sahiptir. Ölçek 1966 yılında geliştirilmiş olup, "sözel" ve "şekilsel" olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısımda ise, üç alt test olmak üzere toplam 10 adet alt test bulunmaktadır. Sözel kısımda bulunan alt testler sırasıyla: soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farzedin ki... adlı faaliyetlerdir. Şekilsel kısımda ise sırasıyla; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler adlı alt testler bulunmaktadır. Sözel ve şekilsel kısımdaki testler süreye bağlı olarak cevaplandırılmaktadır (Aslan, 2001b). Bu çalışmada öğrencilerin sözel becerilerini değerlendirmek açısından sözel test kullanılmıştır.

Sözel testte yaratıcılığın akıcılık, orijinallik ve esneklik boyutları değerlendirilmektedir. Bu test için 35-40 dakika yeterli olmaktadır.

Çok defa tekrarlanan güvenilirlik testlerinde testin cronbach alfa katsayısı yüksek çıkmıştır (Akıcılık (.92), Orijinallik (.94) ve Zenginleştirme (şekilsel) (.92)) (Aslan, 2001b). Türkçe 'ye uyarlama çalışmalarını yapan Aslan (2001b), okul öncesinden üniversiteye kadar farklı gruplarda yaptığı güvenilirlik çalışmalarında sözel akıcılık, esneklik ve orijinallik için en düşük .62 ve en yüksek .86 cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını elde etmiştir. Bu da ölçeğin Türkçe formunun da güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeği uygulamak ve puanlamak uzmanlık gerektirdiği için araştırmacı, ölçeği uyarlayan Prof. Dr. Esra ASLAN' dan 12 saatlik eğitim alarak uygulama ve puanlama yapmaya yeterli duruma gelmeye çalışmıştır. (EK-2)

3.3.4 Eleştirel Düşünme- Düşünsel Standartlar Formu

Bu form Paul ve Elder (2007b)' in ifade etmiş olduğu düşüncenin kalitesi için gerekli olan evrensel entelektüel standartlar göz önüne alınarak, süreç içinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini takip etmek için geliştirilmiştir. Düşüncenin açıklık, doğruluk, ilgililik, mantık, kesinlik ve genişlik standartları ele alınmıştır. Form bir eğitim programları ve öğretim uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Öğrencinin o standardı gerçekleştirme durumuna göre 1-5 arası puanlama yapılmıştır. Form Ek-3 de sunulmuştur.

3.3.5 Sokratik Halka Rubriği

Öğrencilerin uygulama esnasında Sokratik sorgulamayı iç halka içinde hangi düzeyde başarabildiğini somut bir şekilde değerlendirebilmek adına Copeland (2005) tarafından hazırlanan Sokratik Halka Form ve Rubriği Türkçe'ye çevrilerek çalışmada kullanılmıştır. Çeviri sonucu bir eğitim programları ve öğretim uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Öğrencinin Sokratik halkadaki durumu şu 8 başlık altında değerlendirilmiştir: metni okuma ve halka öncesi hazırlık, tartışmaya dâhil olma ve konuya bağımlı kalma, fikirlerini metne referans yaparak destekleme, diğer katılımcıları düşünmeye ve katılıma teşvik etme, saygılı bir şekilde dinleme ve diğerlerinin fikirlerini dikkate alma, kendini ve fikirlerini kibar ve uygun bir şekilde sunma, derin bir anlayış için sorgulama ve akıl yürütme, metinde geçen farklı bakış açılarını kabul etme. Bu başlıklar öğrencilerin gerçekleştirme durumuna göre rubriğe bakılarak 1-5 arası puanlanmıştır. Form ve Rubrik Form Ek-4 de sunulmuştur.

3.3.6 Öğrenci Görüşme Formu

Uygulama sonrası, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan 7 açık uçlu sorunun yer aldığı bir formdur. Form hazırlama aşamasında bir eğitim programları ve öğretim uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Öğrencilerle yüz yüze görüşerek uygulanmıştır. Form Ek-5 de sunulmuştur.

3.3.7 Sokratik Halka Geribildirim Formu

Bu form öğrencilerinin birbirlerini değerlendirebilmesi adına Copeland (2005)'ten uyarlanmıştır. İç halkanın Sokratik sorgulamayı yürüttüğü esnada dış halkadaki öğrencilerin onları dinlemesini kolaylaştıran ve onları değerlendirebilmesini sağlayan bu form ilk maddesi 14 kriteri likert değerlendiren toplam 7 maddeden oluşan açık uçlu bir formdur. Bu formun çalışmada kullanılma amacı veri toplamaktan ziyade öğrencilerin değerlendirme sürecine adapte olabilmelerini sağlamak ve bir rehber sunmuş olmaktadır. Form Ek-6 de sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve kullanım zamanlarına ilişkin bilgiler tablo 3.5 de yer almıştır.

Tablo 3. 5 Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Veri Toplama araçları ve Uygulama Zamanları

Deney Grubu			
	Uygulama Öncesi	Uygulama esnası	Uygulama sonrası
Cornell Eleştirel Düşünme Testi	x		x
Eleştirel Okuma Ölçeği	x		x
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	x		x
Eleştirel Düşünme-Düşünsel Standartlar Formu		x	
Sokratik Halka Rubriği		x	
Sokratik Halka Geribildirim Formu		x	
Öğrenci Görüşme Formu			x
Gözlem		x	
Kontrol Grubu			
Cornell Eleştirel Düşünme Testi	x		x
Eleştirel Okuma Ölçeği	x		x
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	x		x

3.4 Araştırmada İzlenen Yol

Ortaokul 6. sınıflarla Türkçe dersinde yürütülen bu çalışmanın uygulama aşamaları tablo 3.6’te özetlenmiştir.

Tablo 3. 6 Araştırma Sürecinde Yapılan Uygulamalar

	Uygulama Faaliyetleri	Süre
	Pilot Uygulama	2 Hafta – 6 saat
Asıl Uygulama	Deney- Kontrol Grupları Ön test Uygulama	1 Hafta – 3 Saat
	Deney Grubu Süreç Hakkında Bilgilendirme	1 Hafta – 2 saat
	Uygulama	9 Hafta – 18 Saat
	Deney- Kontrol Grupları Son test Uygulama	1 Hafta – 3 Saat
	Öğrencilerle Görüşme	1 Hafta – 2 Saat

3.4.1 Pilot Uygulama

Çalışmanın asıl uygulamasına başlamadan önce çalışma esnasında ortaya çıkabilecek eksiklikleri görmek ve düzeltme imkânı bulabilmek adına Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda iki haftalık bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada asıl uygulamada kullanılacak hikâye metinlerinden ikisi (Baba ve İki Kızı, Deve ile Maymun) kullanılmış olup, asıl uygulamada yapılması düşünüldüğü gibi bu grupta da sınıf ikiye ayrılmış ve öğrenciler iç halka ve dış halka şeklinde sınıf düzeni almışlardır. Asıl uygulamada kullanılacak olan Sokratik halka geri bildirim formu burada

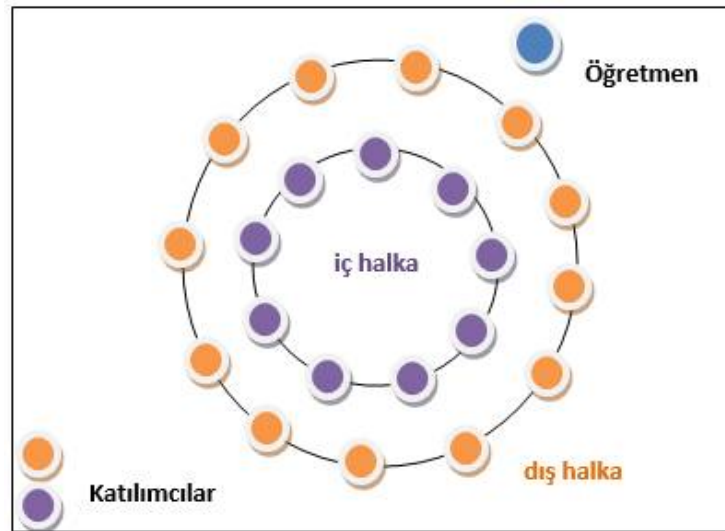
kullanılmış, öğrencilerin kullanımını açısından uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bu uygulama araştırmacıya asıl uygulama hakkında fikir vermiş, düzenlemeler yapmasını sağlamıştır.

3.4.2 Asıl Uygulama

Ön test uygulama sonrası kontrol ve deney grupları belirlenmiş olup kontrol grubu ile son teste kadar görüşülmemiştir.

Deney grubu ile ilk karşılaşma haftasında öğrencilere yapılacak uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan uygulamanın araştırmacı için ne ifade ettiği, süreçte neler yapılacağı, nasıl bir yol izleneceği, uygulanan yöntemin ne olduğu ve neleri gerektirdiği, onlardan beklenenler öğrencilere detaylı bir şekilde sunum yapılarak anlatılmıştır. Daha açıklayıcı olması açısından bu derste öğrencilere örnek bir Sokratik halka uygulama videosu izletilmiştir. Ayrıca bu derste öğrencilere uygulama sürecinde her daim başvurabilecekleri yardımcı soru ve cümle listeleri (EK-7) dağıtılmıştır.

Deney sürecinde her derste öğrenciler şekil-3.1 deki gibi iç ve dış halka oluşturmuşlardır. Dersten önceki teneffüs saatinde araştırmacı sınıfa gelerek öğrencilerden yardım edenler ile birlikte tekli olan sıraları şekildeki gibi düzene koymuşlardır. Ders başladığında sınıf halka düzeninde ve araştırmacı ise dış halkanın dışında, arkada ders sürecinde gözlemci, gerektiği yerde yönlendirici ve kolaylaştırıcı olarak bulunmuştur. Ders bitiminde ise sınıf eski haline getirilerek bırakılmaya özen gösterilmiştir.



Şekil 3. 1 Sokratik Halka Oturma Düzeni

İç halka önceden okuyup gelmiş olduğu metni bir kez de sınıfta okuyarak metin üzerinde konuşmaya başlar. İlk haftalar öğrencilerin metni okumalarından sonra ilk soruyu araştırmacı sorarak öğrencilere yardımcı ve model olmuştur. Daha sonraki haftalar öğrenciler başlarken araştırmacının yardımına ihtiyaç duymamışlardır.

İç halka da yer alan öğrenciler metni sorgularken onlara bilgilendirme haftasında dağıtılan yardımcı soru ve cümle listelerinden faydalanmışlardır. Öğrencilerin tıkanıldığını gördüğü zaman ya da konudan aşırı sapma durumunun ortaya çıktığı yerde araştırmacı da soruları ile tartışmaya dâhil olmuştur.

Bir ders saatinin ortalama 30 dakikası süresince iç grup tartışmış kalan son on dakikasında ise dış halka geribildirim formu doğrultusunda iç halkayı değerlendirmiştir. İlk haftalarda dış halkada bulunan öğrenciler iç halkayı değerlendirme konusunda zorlanmışlar; sadece “a kişisi güzel konuştu, b kişisi sessizdi, konuyu tam ele alamadılar” gibi kalıp ve birbirini tekrar eden cümleler kurmuşlardır. Araştırmacının modelliğinde ve yönlendirmesi ile dış halka ilerleyen haftalarda daha gerçekçi değerlendirmelerde bulunmuş, konuya o an yeni bir fikir getirme, mantık hatalarını bulma gibi davranışlarda bulunmaya başlamışlardır.

Bir ders sonunda iç halkada yer alan öğrenciler dış halkaya, dış halkada yer alan öğrenciler iç halkaya geçerek tartışma aynı metin üzerinden ikinci derste tekrarlanmıştır. Halkaların her hafta farklı öğrencilerden oluşmasına özellikle dikkat edilerek öğrencilerin gruplaşması engellenmiştir.

Öğrencilerin metin üzerine tartışması sırasında araştırmacı gözlem yaparak her bir öğrenci için formları doldurmuştur.

Derste kullanılan metinler “Philosophy in the Classroom (Shaw, 2008)” adlı kitaptan seçilerek araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Bu metinler dışında iki hafta başka kaynaklardan bir metin okunmuş, bir hafta video üzerine tartışılmış bir hafta da bir oyun oynayıp üzerine sorgulama yapılmıştır. Uygulama esnasında kullanılan metinler ve diğer araçlar tablo 3.7’de verilmiştir. Metinler ve oyun açıklaması EK-8’de sunulmuştur.

Tablo 3. 7 Deney grubunda kullanılan metin ve araçlar

Metinler ve Diğer Araçlar	Kaynak
Baba ve İki Kızı	Philosophy in the Classroom, Ron Shaw
Dişi Aslan, Avcı ve Çakal	Kelile ve Dimne, Beydeba
Yaban Tavşanı ve Kurbağalar	Philosophy in the Classroom, Ron Shaw
Beni ben yapan nedir? (Video)	www.bbc.co.uk/programmes
Neden ve Sonuç	Çocuklar İçin Felsefe, David A. White
Deve ile Maymun	Philosophy in the Classroom, Ron Shaw
Rüzgâr ile Güneş	Philosophy in the Classroom, Ron Shaw
Space Odeyssea	www.p4c.com / 23.11.2016 erişim
Aslan ile Fare	Philosophy in the Classroom, Ron Shaw

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek için IBM SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Analiz türünün belirlenebilmesi için ise önce verilerin normal dağılım gösterip gösterilmediğine bakılmıştır. Kontrol ve deney grubuna ait son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin değerler tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3. 8 Değerlendirme araçlarının son test sonuçlarına ait normal dağılım tablosu

Testler	Gruplar	N	X	Sd	Skewness	Kurtosis
Cornell Eleştirel Düşünme Testi	Deney	12	42,83	5,17	-,531	-,523
	Kontrol	11	35,55	8,41	-,264	-,823
Eleştirel Okuma Ölçeği	Deney	12	3,54	,327	,158	,551
	Kontrol	11	3,24	,214	,831	,353
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	Deney	12	,387	,956	1,065	1,923
	Kontrol	11	-,375	,739	-,422	,305

Tablo 3.8 incelendiğinde son test verilerine ait skewness değerlerinin -,531 ile 1,065 değerleri arasında, kurtosis değerlerinin -,823 ile 1,923 arasında olduğu görülmektedir. Normal dağılım için daha önce de ifade edildiği üzere kimi istatistik bilimcilere göre değerlerin -3 ila +3 arası olması gerekirken (Cohen & Swerdlik, 2013), Tabachnick ve Fidell (2013) her iki değer için de ne kadar sifıra yakın iseler verilerin o kadar normal dağılım gösterdiğini söylemektedir. Her iki duruma göre de elde edilen son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu verilere dayanarak verilerin analizinde kontrol ve deney gruplarını kıyaslamak için t testi kullanılmıştır. Ayrıca

Eleştirel Düşünme- Düşünsel Standartlar Formu ve Sokratik Halka Rubriğine dayalı değerlendirme formundan elde edilen veriler de çizgi grafik ile değerlendirilmiştir.



BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına cevap bulmak adına istatistiksel analizler yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın ilk alt problemi olan “Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi eleştirel düşünme son-test puanı açısından fark oluşturmaktadır mı?” sorusunun cevabına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi değerleri tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4. 1 Katılımcıların Cornell Eleştirel Düşünme Testi- X Düzey Son Test Puanlarına Ait İstatistikler ve t Testi Değeri

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Son Test Puanları	N	X	Ss	df	t	p
Kontrol Grubu	11	35,55	8,41	21	2,530	,019*
Deney Grubu	12	42,83	5,17			

*(p<0,05)

Sokratik sorgulamaya dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmış olup analiz sonucu anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(21)=2.53$, $p=,019$). Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları ($X=42.83$, $Ss= 5.17$) kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarından ($X=35.55$, $Ss= 8.41$) daha yüksektir. Sokratik sorgulama yöntemi deney grubu öğrencilerinin Cornell Eleştirel Düşünme Testi puanları üzerinde etkili olmuş ve sıfır hipotezi reddedilmiştir. Bu durumda Sokratik sorgulama yönteminin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmuştur denilebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda ikinci alt problem olan “Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi eleştirel okuma son-test puanı açısından fark oluşturmaktadır mı?” sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi değerleri tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4. 2 Katılımcıların Eleştirel Okuma Ölçeği Son Test Puanlarına Ait İstatistikler ve t Testi Değeri

Eleştirel Okuma Ölçeği Son Test Puanları	N	X	Ss	df	t	p
Kontrol Grubu	11	3,24	,214	21	2,528	,020*
Deney Grubu	12	3,54	,327			

*(p<0,05)

Sokratik sorgulamaya dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeği son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmış olup analiz sonucu anlamlı fark olduğu görülmüştür (t(21)=2.528, p=,020). Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları (X=3.54, Ss= .327) kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarından (X=3.24, Ss= .214) daha yüksektir. Sokratik sorgulama yöntemi deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Okuma Ölçeği puanları üzerinde etkili olmuş ve sıfır hipotezi reddedilmiştir. Bu durumda Sokratik sorgulama yönteminin eleştirel okuma becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında üçüncü alt problem olan “Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi yaratıcı düşünme son-test puanı açısından fark oluşturmada mıdır?” sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi değerleri tablo 4.3’ de verilmiştir.

Tablo 4. 3 Katılımcıların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Son Test Puanlarına Ait İstatistikler ve t Testi Değeri

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Son Test Puanları	N	X	Ss	df	t	p
Kontrol Grubu	11	-,375	,739	21	2.125	.046*
Deney Grubu	12	,387	,956			

*(p<0,05)

Sokratik sorgulamaya dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı düşünce testi son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmış olup analiz sonucu anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(21)=2.125, p=,046$). Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları ($X=.387, Ss=.956$) kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarından ($X=-.375, Ss=.739$) daha yüksektir. Sokratik sorgulama yöntemi deney grubu öğrencilerinin Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanları üzerinde etkili olmuş ve sıfır hipotezi reddedilmiştir. Bu durumda Sokratik sorgulama yönteminin yaratıcı düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

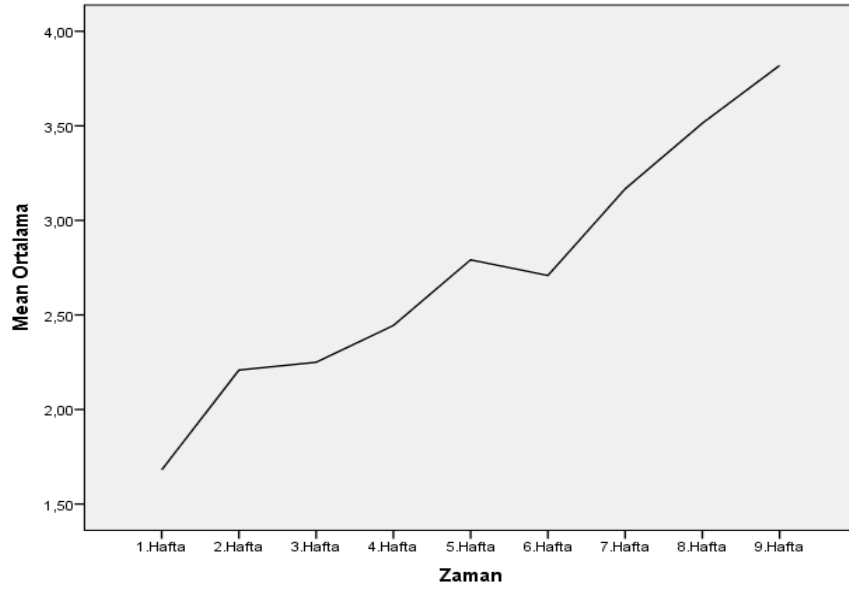
“Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri süreç içinde nasıl gelişim göstermiştir?” alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak için Eleştirel Düşünme-Düşünsel Standartlar Formundan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Deney grubunun Eleştirel Düşünme Formundan aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.4’ de verilmiştir.

Tablo 4. 4 Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Formu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçüm	N	X	Ss
1. Hafta	12	1,617	,294
2. Hafta	12	2,183	,426
3. Hafta	12	2,217	,369
4. Hafta	12	2,417	,498
5. Hafta	12	2,767	,353
6. Hafta	12	2,667	,408
7. Hafta	12	3,167	,342
8. Hafta	12	3,500	,261
9. Hafta	12	3,783	,472

Deney sürecinin eleştirel düşünme üzerine etkisini hafta hafta incelemek üzere elde edilen bu dokuz haftalık veriler Grafik 4.1 de gösterilmiştir.



Grafik 4. 1 Deney sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi

Grafikte de görüleceği üzere altıncı haftada ($X=2,667$) beşinci haftaya göre ($X=2,767$) alınan düşük puan dışında deney sürecinde öğrencilerin puanlarının artarak devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel becerilerinin süreç içinde düzenli bir gelişim gösterdiği söylenebilir.

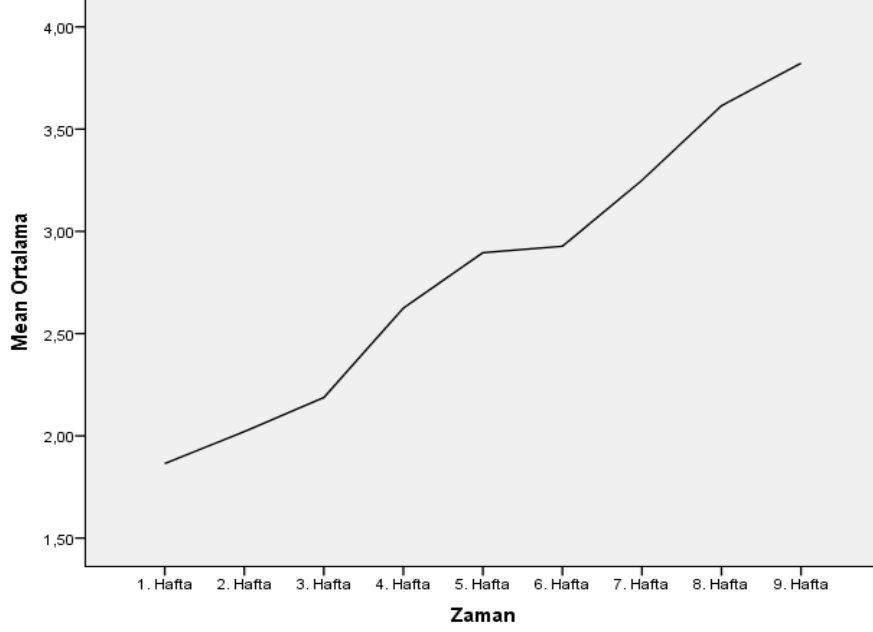
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin sorgulama becerileri süreç içinde nasıl gelişim göstermiştir?” sorusuna cevap aramak üzere Sokratik Halka Rubriğinden veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.5’ de verilmiştir.

Tablo 4. 5 Deney Grubu Öğrencilerinin Sokratik Halka Formu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçüm	N	X	Ss
1. Hafta	12	1.825	.340
2. Hafta	12	1.975	.367
3. Hafta	12	2.150	.348
4. Hafta	12	2.600	.424
5. Hafta	12	2.900	.293
6. Hafta	12	2.925	.340
7. Hafta	12	3.250	.323
8. Hafta	12	3.600	.403
9. Hafta	12	3.813	.313

Öğrencilerin sorgulama becerilerinin uygulanan yöntemden nasıl etkilendiğini görmek adına bu dokuz haftalık sürece ait verilerin grafiği çizdirilmiştir (Grafik 4.2). Grafikte de görüleceği üzere deney sürecinde öğrencilerin puanları sürekli bir artış göstermiştir. Öğrencilerin sorgulama becerilerinin süreç içinde düzenli bir gelişim gösterdiği söylenebilir.



Grafik 4. 2 Deney sürecinde öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişimi

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak üzere öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede öğrencilere yedi adet soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

1. Sokratik sorgulama yöntemi ile işlediğimiz derslerden neler hatırlıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

Öğrenciler bu soruya cevap verirken en çok iç halka ve dış halka olma durumu üzerinde durmuşlardır. Ö2, “*ilk aklıma gelen halkalar oluşturuyor olmamız. İç halkada olduk, o zaman konuşup tartıştık. Dış halkada olduğumuzda ise arkadaşlarımızı dinleyip onların nasıl tartıştığı hakkında sonradan yorum yaptık*” demiştir.

Ö6, “*en çok halkaları hatırlıyorum. Çok soru sorduk birbirimize. Bazen cevabı bile soru ile verdiği oldu bazı arkadaşlarımızın*” şeklinde cevaplamıştır.

Ö7 ise soruların aklında kaldığını, derste aklının sorularla dolduğunu ifade etmiştir : *“derslerden en çok aklımda kalan sanırım sorular oldu. Çok soru sorduk. Küçük hikâye hakkında birçok soru sorduk ve cevapladık. Bazen sorulardan yorulduğumu hatırlıyorum.”*

Ö10, özellikle bir derse vurgu yaparak *“video izlediğimiz derisi (Beni Ben Yapan Nedir? Videosunu kastediyor) sanırım hiç unutamam. Çok kafam karışmıştı. Sorulan soruyu anlıyorum ama cevap veremiyordum. Çok aklım karışmıştı.”* demiştir.

Öğrencilerin cevaplarından genel olarak farklı oturma düzeninde ders işlemlerinin ve ders esnasında çok soru sorulmuş olmasının akıllarında yer ettiği görülmektedir.

2. Yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz? Derste sıkılma, yorulma, hoşlanma, üzülmeye ve kendinizce önemli olan diğer konular açısından düşüncelerinizi açıklayınız.

Öğrencilerin cevaplarından yapılan etkinlikleri genelde eğlenceli ancak bir o kadar da yorucu bulduğunu anlaşılmaktadır cevaplarından. Bazı öğrencilerin kimi zaman sıkıldığını da cevaplarından anlamaktayız.

Ö1, *“ilk başta tam anlayamamıştım. Çünkü normalde soru sorardı öğretmenimiz biz de cevap verirdik ama burada hem kendimiz soruyoruz hem de soruya soru ile cevap vermeye çalışıyorduk. Eğlenceli gelmeye başladı alıştıkça. Ama yorulduğum zaman da oldu. O zaman konuşmak istemedim bazen”* demiştir.

Ö2'nin cevabı, *“açıkçası farklı etkinlikler yaptık diğer derslerden. Çok fazla soru sormak güzeldi. Soru sorarken özgür hissettim kendimi”* şeklinde olmuştur.

Ö4, *“çok keyifliydi dersler. Çünkü derste hep biz konuşuyorduk. Öğretmeni dinlemek bazen sıkıcı oluyordu. Ama bu derste arkadaşlarımla sohbet eder gibi konuşmak çok hoşuma gitti. Keşke böyle etkinliklerimiz diğer derslerde de olsa”* şeklinde cevap vermiştir soruya.

Ö7 ise *“etkinlikler güzeldi. Bazen sıkıldığımda oldu ama çoğunlukla hoşuma giden etkinliklerdi diyebilirim”* şeklinde cevap vermiştir.

Öğrenciler etkinliklerden keyif aldıklarını, derste kendilerinin konuşuyor ve diledikleri gibi sorular sorabiliyor olmalarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak etkinlikler bazı öğrenciler için de zaman zaman yorucu ve sıkıcı olmuştur.

3. Yapılan etkinliklerin ne kadarında aktif olmanız gerekti? Derste kendi yaptıklarınızı anlatınız.

Öğrencilerin cevaplarından bir kısmı şu şekildedir:

Ö12: “Dersin çoğunda aktif olmak zorundaydık. Özellikle iç halkada iken çok soru oluyordu cevaplamamız ve düşünmemiz gereken. Dış halka da biraz sessizdik ama sonunda onda da konuşmamız gerekiyordu.”

Ö5: “Derste hep aktif olmamız gerekti. Çünkü siz (araştırmacı) derste bize yol gösteriyordunuz sadece daha çok bizim konuşmamız gerekti. Derste önce iç halkada olduğum zamanlar hikâyeyi hep birlikte tekrar okuyorduk ve birbirimize bu hikâye ile ilgili sorular soruyorduk. Daha sonra dış halkada oluyorduk. O zaman da arkadaşlarımızı dinleyip onları değerlendiriyorduk.”

Ö8: “Etkinliklerin hepsinde hep bizim aktif olmamız gerekiyordu. Hikâye hakkında konuşuyorduk, arkadaşlarımıza soru soruyorduk. Sonra da dış halkaya geçip arkadaşları dinliyorduk. Sonra tekrar konuşmamız gerekiyordu. Arkadaşlarımızın nasıl tartıştığını değerlendiriyorduk.”

Öğrencilerin neredeyse tamamı aynı şekilde, derste kendilerinin çok fazla aktif olmaları gerektiği şeklinde cevaplamışlardır soruyu.

4. İç ve dış halkalarda buldunuz, hangisinde olmayı daha çok sevdin? Hangisinde olmak istemedin? Neden?

Öğrencilerin bu soruya cevabı değişkenlik göstermiştir. Azınlıkta da olsa kimi öğrenciler dış halka da olmayı daha çok sevmişlerdir.

Ö7: “Sanırım dış halkada olmak daha iyiydi benim için. Çünkü biraz utanıyordum. Biraz da yanlış yapmaktan korkuyordum.”

Ö3: “Dış halkayı daha çok sevdim. Gözlem yapmayı seviyorum. Arkadaşlarımı dinlemek ve onların neler yaptığını gözlemlemek daha güzeldi.”

Ö9: “İç halka da olmayı çok sevdim tabi ki. Dilediğim kadar konuşma ve soru sorma hakkına sahiptim. Dış halkada olmak da iyiydi tabi. Bu sefer de arkadaşlarım hakkında konuşmuş oluyordum.”

Ö11: “İç halka da olmayı sevdim en çok. Dış halka da sessiz kalmak ve arkadaşlarımı dinlemek zor oluyordu benim için. İç halka da istediğim gibi soru sorabiliyordum.”

Ö8: “Daha çok iç halkayı sevdim. Normal derslerde bu kadar uzun konuşamıyorum. Burada fikirlerimi anlatacak vakit oluyor.”

İç halkayı tercih eden öğrencilerin daha rahat konuşma, soru sormada özgür olma durumlarından dolayı iç halkayı tercih ettikleri; dış halkayı tercih eden öğrencilerin ise derse katılmayı pek sevmeyen, kısmen çekingen yapıda olan kişiler olduğu görülmektedir.

5. Yaptığınız etkinliklerde en çok öne çıkan amaç ne idi sence? (Bilgileri öğrenme, konuları ezberleme, düşünme, problem çözme, karar verme, dinleme, konuşma gibi amaçlardan hangisine ulaşmaya çalıştınız?)

Öğrencilerden bir kısmının soruya cevabı şu şekilde olmuştur:

Ö1: “Bu derste daha çok düşündük. Amaç düşünmekti bence. Düşüncelerimizi ifade etmek için çokça konuştuk ve sorular sorduk.”

Ö11: “Bence bu dersin amacı çokça düşünmek ve konuşmaktı. Hikâye ile ilgili düşüncelerimizi paylaştık. Ezber yapmamız gereken bir durum yoktu.”

Ö12: “Etkinliklerde en çok öne çıkan amaç düşünmekti. Ayrıca çokça sorular sormak ve birbirimizi dinlemekte amaçtı yine.”

Öğrencilerin tamamı bu soruya amacın öncelikle “düşünme” olduğu şeklinde cevap vermişlerdir. Bazı öğrenciler ise “konuşma ve dinlemeyi” de amaç olarak eklemişlerdir.

6. Diğer derslerde de Sokratik sorgulama yönteminin uygulanmasını ister misiniz? Neden?

Öğrencilerin cevaplarından bir kısmı şu şekildedir:

Ö4: “İsterdim evet. Çok güzel olurdu. Özellikle Türkçe dersi gibi konuşmamız gereken derslerde çok güzel olurdu. Üzerinde düşündüğümüzde daha aklımızda kalıyor. Böylece daha çok öğrenmiş olurduk.”

Ö5: “Olabilir. Arkadaşlarımla konular hakkında konuşmak eğlenceli olur. Ama belki matematik gibi derslerde bunu yapamayabiliriz. Onda daha çok kendimiz problem çözüyoruz.”

Ö11: “Evet isterdim. Çünkü böyle ders işlemek çok güzel. Hepimiz derse katılmış oluyoruz. Dersi beraber işliyoruz. Hep öğretmen anlatmıyor. Biz de fikirlerimizi söylüyoruz.”

Ö3: “Evet, ara sıra olabilir. Bazen sıkıcı olduğu için o zaman ara verebiliriz. Sonra tekrar böyle işleyebiliriz dersi.”

Öğrencilerin tamamı bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını istemiştir. Bu yöntemi eğlenceli buldukları, rahat konuşma ve fikirlerini ifade etme imkânı buldukları için bu yöntemin uygulanmasını istemektedirler. Aynı zamanda öğrencilerin bir kısmı bu yöntemin sayısal değil de sözel dersler de kullanılabileceğine dair fikir belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise bazen sıkıcı bulunduğu için ara sıra uygulanmasını istemiştir.

7. Günlük hayatında karşılaştığın durumlarda sorduğun soru sayısı arttı mı? Farklı sorular sorabiliyor musunuz?

Öğrencilerin cevaplarından bir kısmı şu şekildedir:

Ö4: “Arttı diyebilirim. Anlamadığım bir şey olduğu zaman daha rahat soru sorabiliyorum. Soru sormaktan korkmuyorum diyebilirim.”

Ö7: “Aslında arttı sayılmaz çünkü çok düşünmemiz gereken durumlar olmuyor. Derste sorduğumuz sorular ile daha çok düşünüyorduk. Öyle sorular sormamıza gerek olmuyor diğer zamanlarda”

Ö6: “Evet, şimdi daha farklı sorular soruyorum. Bir şey anlatılırken mesela dinlemiyorum sadece, orada ne demek istediğini de anlamak istiyorum. O yüzden farklı sorular soruyorum.”

Ö12: *“Emin değilim. Belki aynıdır sorduğum sorular. Ama bazı olaylar olduğunda daha çok üzerinde fikir yürüttüğüme inanıyorum artık. Geçen bir masal duymuştum televizyonda. Masalı dinledikten sonra masalda geçen olayları kendim yaşasaydım diye düşündüm ve birçok şey geldi aklıma. Bazen böyle şeyler düşünebiliyorum.”*

Öğrencilerden çok azı günlük hayatına yansımadığını düşünürken, yansıdığına inanan öğrencilerden bir kısmı daha rahat soru sorabildiğini, bir kısmı farklı düşünebildiğini, bir kısmı daha farklı sorular sorarak etrafındakileri bazen şaşırttiklarını ifade etmişlerdir.

4.7 Araştırmacı Notları

İlk başta öğrencilerin katılmakta zorlandığı gözlemlense de birkaç hafta içinde öğrencilerin süreci kavradığı ve sorgulama süreçlerine daha fazla katıldığı görülmüştür. Öğrencilerin böyle bir yöntem ile ilk kez karşılaşmalarının yanı sıra genel olarak fikirlerini ifade etme konusunda çekingen davranmaları da bu duruma sebep olmuştur. Çünkü yöntemle alıştıkları evrelerde dahi bazen fikirlerini belirtmekte çekindikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilere farklı gelen bir yöntem olduğu için özellikle ilk başlarda öğrencilerde çok fazla dikkat dağınıklığı yaşanmıştır. Dış halkadaki öğrencilerin iç halkayı takip ederken sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Özellikle ilk derslerde iç halka öğrencileri soru sorma olayını birbirlerini sıkıştırmak ve rekabet etmek için kullanmak istemişler ancak araştırmacının yerinde müdahale ve yönlendirmeleriyle sorgulama normal akışında devam etmiştir.

Çalışmanın ilerleyen haftalarında öğrencilerin sürece adapte oldukları, yöntemi benimseyerek daha kolay soru sorup, sorgulama sürecine dâhil oldukları, dış halkadaki öğrencilerin özellikle daha kaliteli yorumlarda buldukları gözlemlenmiştir.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yönteminin kullanılmasının üst düzey düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ile elde edilen sonuçlar tartışılıp öneriler sunulmaktadır.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen okulda öğrencilerle 9 hafta boyunca Sokratik halkalar aracılığıyla seçilen metinler üzerinde Sokratik sorgulamalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ise uygulanan bu yöntemin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin - yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma- gelişimine katkı sağladığı bulunmuştur.

Sokratik sorgulama yönteminin süreç basamaklarını gruplayan Chesters (2012) ilk üç basamağın (problem ile karşılaşma, gündem oluşturma, bilgi toplama ve öneri sunma) yaratıcı düşünmeyi, son üç basamağın (muhakeme etme ve analiz, yargıda bulunma ve kendini düzeltme, sonuçlandırma) ise eleştirel düşünmeyi geliştireceğini ifade etmektedir. Çünkü ilk üç basamak tıpkı yaratıcı düşünmedeki gibi üretme, geliştirme ve fikirleri genişletme gibi özellikleri barındırmaktadır. Benzer şekilde eleştirel düşünmenin muhakeme etme, analiz, değerlendirme ve yargılama gibi özellikleri de son üç basamak ile benzerlik göstermektedir. Chesters (2012) yeni fikirler üretebilmek ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için Sokratik sorgulamaya ihtiyaç duyulacağını ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuç Chesters'in bu fikirlerini desteklemektedir. Öğrenciler bu basamaklara uygun gerçekleştirilen dokuz Sokratik halka oturumu sonunda yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmişlerdir. Metnin ana konusu üzerine oluşturulan ilk soru ile karşılaştıktan sonra öğrenciler yeni fikirler ve sorular üretme çabasına girmiş, birbirlerininkinden farklı olarak fikirler üretmiş ve öneriler sunmuşlardır. Daha sonra yine birbirlerinin fikirleri hakkında yorumlamalarda bulunmuş, fikirlerini analiz etmiş yeri geldiğinde fikirlerini değiştirmişlerdir. Eleştirel düşünme standartları formu ve Sokratik Halka Formundan elde edilen verilerden de anlaşılacağı üzere bu sürecin haftalarca tekrarlanması öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Bu araştırmanın sonucu aynı zamanda Copeland (2005)'in Sokratik sorgulama halkalarının öğrencilerinde eleştirel okuma becerisinin artırdığı yönündeki gözlemleri ile de örtüşmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrenciler son haftalarda ilk başlarda yaptıkları okumalara göre çok daha detaylı ve eleştirel okumalar yapmaya başlamışlardır. Bu durum metinlere yönelik sordukları soruların sayısı ve nitelik olarak artmasından ve öğrencilere uygulanan Eleştirel Okuma Ölçeğinin ön test- son test puanları arasındaki son test lehine çıkan anlamlı farklılıktan anlaşılmaktadır.

Çalışmanın değişkenlerinden olan eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yapılan pek çok çalışma içinden öyküler kullanması yönüyle bu çalışmaya benzeyen (Tozduman-Yaralı, 2019) çalışmanın sonuçları, öğrencilere münazara tekniğini etkili kullanmayı öğretmek diyaloglar kullanması yönüyle bu çalışmaya benzeyen (Göçmez, 2016) çalışmanın sonuçları ve yine öğrencilere fikirlerini tartışmayı öğretmesi açısından bu çalışmaya benzeyen süreç temelli tartışmacı metin yazmayı kapsayan (Sünter, 2017) çalışmanın sonuçları, Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermekte, hepsi eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Adı geçen çalışmalarda kullanılan yöntemler de bu çalışmada kullanılan yöntem de benzer şekilde öğrencilerin karar verme, değerlendirme, argüman üretme, çıkarım yapma, fikirlerini sunma ve savunma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yöntemlerdir. Sayılan tüm bu becerilerin ise eleştirel düşünme için gerekli olduğu alanyazında da belirtilmektedir (Facione 2015; Paul & Elder, 2014; Fisher, 2011).

Çalışmanın bir diğer değişkeni yaratıcı düşünme ile ilgili de yapılan Kaplan-Parsa, (2016)'ya ait işbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenmeyi destekleyen çalışma sorgulama temelli olması yönünden ve soruşturma topluluklarını kullanarak yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan Jones-Teuben (2013)'a ait çalışma hemen hemen Sokratik sorgulama yöntemi ile aynı yöntemi kullanmış olması açısından bu çalışma ile benzer tekniğe sahiptir denilebilir. Adı geçen bu çalışmaların sonuçları ise bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Öğrencilerin sorgulama süreçlerine dâhil olmaları belirgin bir şekilde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir.

Alanda yapılan sınırlı sayıdaki Sokratik sorgulama yöntemini kullanan çalışmalardan Cleveland (2015)'e ait çalışmanın sonucu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Cleveland, kullandığı Sokratik halka tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, diyaloglara katılımlarına, entelektüel standartları Sokratik halka içinde

kullanma durumlarına etkisini incelemiş ve bu teknik sayesinde bu özelliklerin öğrencilerde artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artmasının yanı sıra araştırmacı öğrencilerin diyaloglara katılımlarının arttığını gözlemlemiş ve kullandığı rubrikler sayesinde entelektüel standartların öğrenciler tarafından artışı görülür bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı diğer bazı çalışmalarda (Bülbül-Hüner, 2018; Dadı, 2013) Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarıya etkisine bakılmış ve akademik başarıyı artırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bülbül-Hüner (2018) ayrıca Sokratik sorgulama entelektüel standartlarına göre değerlendirme yapmış kesinlik, belirginlik, uygunluk, genişlik ve mantıklılık standartları açısından öğrencilerde gelişme gözlemlediğini ifade ederken açıklık, doğruluk, derinlik standartları açısından öğrencilerin hala zorlandığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise öğrenciler açıklık ve doğruluk da dâhil olmak üzere kesinlik, uygunluk, genişlik ve mantıklılık kriterleri açısından da gelişim göstermiştir. Açıklık ve doğruluk kriterleri açısından farklılık oluşması gruplar arasında yaş farkı ve dolayısı ile eğitim açısından oluşan farktan kaynaklanabilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın aşağıdaki hususlara dikkat çektiği söylenebilir:

1. Sokratik sorgulama yöntemi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Çünkü öğrencileri zihinsel olarak süreçte aktif tutmakta, ilk başta fikirler üretme yoluyla yaratıcılıklarını, sonra ise fikirlere ilişkin değerlendirmelerde bulunma yoluyla eleştirel düşüncelerini geliştirmektedir.
2. Sokratik sorgulama yöntemi öğrencilerin sorgulama becerilerini de geliştirme konusunda etkilidir. Süreç içinde öğrenciler daha hazırlıklı gelmeye başlayıp, tartışmaya dâhil olma, fikirlerini metne referans yaparak destekleme, saygılı bir şekilde dinleme ve diğerlerinin fikirlerini dikkate alma, kendini ve fikirlerini kibar ve uygun bir şekilde sunma, akıl yürütme ve farklı bakış açılarını kabul etme becerilerini geliştirmişlerdir.
3. Sokratik sorgulama yöntemi öğrencilere özgür bir şekilde konuşabilme, dilediği kadar soru sorabilme, ders esnasında birbirleri ile iletişimde olabilme imkânı vermiştir. Öğrenciler de Sokratik sorgulama yönteminin bu

özelliklerini beğenmiştir. Bu özellikleri, öğrencilere yöntemi sevdirenken; aynı zamanda öğrencilerin daha aktif olmasını sağlamıştır.

4. Özellikle Sokratik halka tekniği hem içedönük hem de dışadönük öğrencilere birden hitap etme noktasında etkili olmuştur. Dışadönük öğrenciler sürekli sessiz kalmak zorunda oldukları bir ders yerine böyle bir dersi tercih edebileceklerini ifade ederken, içedönük öğrenciler dış halkada bulunmaktan memnun olduklarını belirtirken sürekli konuşmak zorunda olmayıp gözlem yapabilme imkânlarının olmasından dolayı kendilerini rahat hissetmişlerdir.

5.2 Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Uygulama sadece Türkçe dersinde yapılmıştır. Sokratik sorgulama yönteminin düşünme becerilerini geliştirmek üzere farklı disiplinlerde uygulanıp sonuçlarına bakılabilir.
2. Öğrencilerin süreç içinde aktif olmasını sağlayan bir yöntem olduğu görülmüştür. O sebeple öğrencilerin ders esnasında aktif olması istenildiği etkinliklerde özellikle Sokratik Sorgulama yöntemi tercih edilebilir.
3. Öğrencilerin alışkın olmadığı bir yöntem olduğu için ilk defa uygulanacağı gruplarda ilk başlarda daha çok öğrencinin ilgisini çekecek, kısa ve öz metinlere yer verilebilir veya ilgilerini çekebilecek kısa videolarla başlanabilir.
4. Yöntemin etkililiğine ilişkin genellemelere gidebilmek adına farklı modellerde çalışmalar planlanabilir. Daha detaylı veriler elde edebilmek adına özellikle Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı bir eylem araştırması planlanabilir.
5. Öğrencilerin bu derste kazandıklarını başka derslerde uygulayıp uygulayamadıkları görülemez. Eş zamanlı yürütülecek çalışmalarla öğrencilerin kazandıkları becerileri aktarım yapma durumları gözlemlenebilir.

KAYNAKÇA

- Al-Darwish, S. (2012). The Role of Teacher Questions and the Socratic Method in EFL Classrooms in Kuwait. *World Journal of Education*, 2(4), 76-84.
- Allen, J. A. (2006). *Analysis Of Affective Behaviors And Critical Thinking Events In Online Learning*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Northern Illinois University.
- Alosaimi, K. H. (2013). *The Development Of Critical Thinking Skills In The Sciences*. (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Dundee.
- Altın, Ş. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Üst Düzey Düşünme Becerilerinin İncelenmesi: Konya Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357.
- Aslan, E. (2001a). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 15-22.
- Aslan, E. (2001b). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Aşilioğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 10, 1-11.
- Aybek, B. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 282-292.
- Aydın, N., & Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).
- Ayverdi, İ. (2011). *Kubbealtı Lügati Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınevi.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of curriculum studies*, 31(3), 285-302.
- Bailin, S., & Siegel, H. (2002). Critical thinking. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.), In *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181-193). Oxford: Blackwell Publishing.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler* (9 ed.): Pegem A Yayıncılık.

- Ball, A. L. (2002). *Modeling Higher Order Thinking In Teacher Preparation: An Examination Of The Relationships Between Course Objectives, Classroom Discourse, And Assessment*. (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Missouri-Columbia, Columbia.
- Barnet, S., & Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument* (7th ed.): Bedford/St. Martin's.
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Practical approaches. *The Phi Delta Kappan*, 65(8), 556-560.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Boghossian, P. (2006). Socratic pedagogy, critical thinking, and inmate education. *The Journal of Correctional Education*, 57(1), 42-63.
- Boyan, C. S. (1972). Critical Reading What Is It? Where Is It? *The Reading Teacher*, 25(6), 517-522.
- Bülbül-Hüner, S. (2018). *Sokratik Sorgulama Temelli Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Başarı ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Büyükalan-Filiz, S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı: düzeyleri, teknikleri, uygulama örnekleri*: Aslı Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cam, P. (2006). *20 thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom*: Australian Council for Educational Research.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe Tarihi -Thales' ten Baudrillard'a*. Say Yayınları.
- Chesters, S. D. (2012). *The Socratic Classroom*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Choorapanthiyil, M. J. (2007). *How international teaching assistants conceptualize teaching higher order thinking: A grounded theory approach*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Indiana State University.
- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1, 1-6.
- Cleveland, J. (2015). *Beyond standardization: Fostering critical thinking in a fourth grade classroom through comprehensive Socratic circles*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Arizona State University.

- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2013). *Psikolojik Test ve Değerlendirme - Testler ve Ölçmeye giriş* (E. Tavşancıl, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture & thought: A psychological introduction*: John Wiley & Sons.
- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*: Stenhouse Publishers.
- Cotrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*: New York: Palgrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial, New York*, 39.
- Cuban, L. (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. *Review of Educational Research*, 54(4), 655-681.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün Doğru Karar Ver* (18. Baskı ed.). Remzi Kitabevi.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, D. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Uşak Üniversitesi.
- Dadı, M. (2013). *Sokrates Yönteminin Kullanılarak "Mol Kavramı Ve Avagadro Sayısı"nın Öğretilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Daniel, M. f., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- De Bono, E. (1976). *Teaching Thinking*. Auckland: Penguin Books Ltd.
- De Bono, E. (2008). *Kendine Düşünmeyi Öğret*: Remzi Ktabevi.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston. MA: DC Heath.
- Doğanay, A. (2015). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. In A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (pp. 303-356): Pegem Akademi.
- Doğanay, A ve Ünal, F.(2006). İçerik türlerine dayalı öğretim (Editör: Ali Şimşek). *Eleştirel düşünmenin öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Douce, E. (2016). *The Effect Of Foreign Language Teachers' Level Of Technologyintegration On Students' Development Of Higher-Orderthinking Skills*. (Yayımlanmamış doktora tezi), St. John's University (New York).
- Duman, B.(2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Eğmir, E. (2016). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Eisenman Jr, J. G. (1995). *An Evaluation of the Higher Order Thinking Skills Program with Fourth and Fifth Grade Students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Georgia.
- Elder, L., & Paul, R. (1998). The role of Socratic questioning in thinking, teaching, and learning. *The Clearing House*, 71(5), 297-301.
- Ellis, H., & Hunt, R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. New York: Mc Graw Hill.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Düzce Üniversitesi.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R., Millman, J., & Tomko, T. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z Manual* (3 ed.). USA: Critical Thinking Books & Software.
- Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (pp. 68-72). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*, 18(2).
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31-47): Springer.
- Erten-Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Saptanması ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Farkındalığının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).

- Facione , P. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1).
- Facione , P. (2015). Critical Thinking: What It is and Why it Counts. 2015 update. Retrieved 02.03.2019, from <http://www.insightassessment.com/content/download/1176/7580/file/What%26why2015.pdf>
- Facione, P. A. (2018). Critical thinking: What it is and why it counts. Retrieved 9.5.2019, from [https://insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/\(language\)/eng-US](https://insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/(language)/eng-US)
- Filiz, S. B.(2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı, düzeyleri, teknikleri, uygulama örnekleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading*, 35(2), 67-73.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? In R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*: David Fulton Publishers.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. 41-47: CreateSpace North Charleston.
- Glaser, W. (1941). Defining Critical Thinking. Retrieved 9.5.2019, from <http://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/defining-critical-thinking/766>
- Goldman, L. (1984). Warning: The Socratic Method Can Be Dangerous. *Educational leadership*, 42(1), 57-62.
- Göçmez, B. (2016). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Münazara Tekniğinin Ders Başarısı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gruberman, R. S. (2005). *Teacher conceptualizations of higher-order thinking: A case study*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Boston College, Boston.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110.
- Günes, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 127-146.
- Güneş, G. (2019). *Eleştirel Düşünme Temelli Dinleme / İzleme Eğitiminin Eleştirel Dinleme / İzlemeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Halpern, D. F. (2002). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haynes, J. (2003). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*: Routledge.
- Hladek, M. J. (2018). *Breaking The Mold: Personalized Learning's Impact On The Development Of Higher-Order Thinking Skills*. (Yayımlanmamış doktora tezi), University of South Carolina.
- Hopson, M. H. (1998). *Effects of a technology-enriched learning environment on student development of higher order thinking skills*. (Yayımlanmamış doktora tezi), University of North Texas.
- Ingle, C. O. (2007). *Predictors of critical thinking ability among college students*. (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Kentucky.
- Ivie, S. D. (1998). Ausubel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *The High School Journal*, 82(1), 35-42.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün Ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi.
- Johns, S. L. (2002). *Academic Achievement Of English-Learning Latino Students In Relation To Higher Order Thinking Skills Instruction*. (Yayımlanmamış doktora tezi), University Of Southern California.
- Jones-Teuben, H. M. (2013). *'I Disagree With Myself!': Creative Thinking In A Key Stage I Community Of Enquiry*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Newcastle University.
- Kaplan-Parsa, M. (2016). *İşbirlikli Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Ortamının Yaratıcı Düşünmeye, Sorgulayıcı Öğrenme Becerilerine, Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, P. (2005). *Using thinking skills in the primary classroom*. Melksham: Paul Chapman Publishing.
- Kenanlar, S. (2014). *Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma Ve Düşünme Etkinliği (Dr-Ta) Stratejisinin Okumada Üst Düzey Düşünme Becerisinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Koch, A. (2017). *The Effect Of Higher Order Thinking On Reading Achievement*. (Research Project), Brenau University.

- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of **bloom's** taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerelerine, Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, Y. J. (2004). *Effects Of Divergent Thinking Training/Instructions On Torrance Tests Of Creative Thinking And Creative Performance*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) The University of Tennessee.
- Levy, D. A. (2010). *Tools of critical thinking: Metathoughts for psychology*: Waveland Press.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*: Cambridge University Press.
- Llewellyn, D. (2013). *Inquire within*: Corwin Press.
- Maier, N. R. (1937). Reasoning in rats and human beings. *Psychological Review*, 44(5), 365.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*: McGraw-Hill Education (UK).
- McKinnon, J. L. (2012). *Effects Of Scaffolding Higher Order Thinking Questions On Reader Self-Efficacy And Critical Thinking Of Sixth Grade Students*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Western Connecticut State University.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press
- Meador, K. S. (1997). *Creative thinking and problem solving for young learners*: Libraries Unlimited.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe Öğretim Programı*. Ankara.
- Menden, S. M. (2012). *Using Discussion Groups to Increase Higher Order Thinking Skills*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Southwest Minnesota State University.
- Missett, T. C. (2012). *The Development of Critical and Creative Thinking Skills for 21st Century Learning*. University of Virginia.
- Mitchell, R. (1980). *A Piagetian Construction Of Critical Reading*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Boston University.
- Nelson, L. (1949). *Socratic Method and Critical Philosophy*. London: Yale University Press.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of curriculum studies*, 22(1), 41-56.
- Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel Okuma* (Basım Ed.): Bilgi Yayınevi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Öztürk, D. (2010). *Yaratıcı Düşünme Becerisinin İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: 6th-9th*: Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2007a). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of Developmental Education*, 31(1), 36-37.
- Paul, R., & Elder, L. (2007b). Critical thinking: The art of Socratic questioning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 31(2), 32-33.
- Paul, R. & Elder, L.(2007c). *The thinker's guide to: the art of socratic questioning*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.

- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The thinker's guide to the art of asking essential questions* (5th ed.): Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*: Pearson Education.
- Perkins, D. (1984). Creativity by Design. *Educational leadership*, 42(1), 18-24.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 1-21.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39(2), 83-96.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*: National Academies.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Westford, MA: Capstone Publishing.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Russell, D. H. (1963). The prerequisite: knowing how to read critically. *Elementary English*, 40(6), 579-597.
- Saifer, S. (2018). *Hot Skills: Developing Higher-order Thinking in Young Learners*: Redleaf Press.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretim Teknolojilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine Üst Düzey Düşünme Becerilerine Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Ve Ders Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). Defining Critical Thinking. Retrieved 9.5.2019 from <http://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/defining-critical-thinking/766>
- Shaw, R. (2008). *Philosophy in the Classroom: Improving your pupil's thinking skills and motivating them to learn*: Routledge.
- Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7-23.

- Sönmez, B. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*: Anı Yayıncılık.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement* Washington, DC.: National Institution of Education.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Strom, B. T. (2010). *The Strawberry Grows Under the Nettle: How an Integrated Performance-Based Approach to the Teaching of Shakespeare at the Secondary Level Affects Critical Thinking Skills as Measured by the California Critical Thinking Skills Test*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Loyola University.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmaci Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşüncelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına Ve Kaliciliğe Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şenyıl, M. (2009). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tarlakazan, B. E. (2011). *Grafik Tasarım Eğitiminde Yaratıcı Tipografi Uygulamalarının Öğrencilerin Ürünlerine Ve Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tateishi, I. (2011). *Impact Of Group Collaboration On The Improvement Of Individual Creative Thinking Ability*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Brigham Young University.
- Taylor, C. C. W. (2002). *Sokrates / düşüncenin ustaları*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Tezbaşaran, A. (2011). Öğretim programlarındaki kazanımlarla geliştirilmesi beklenen düşünme becerileri üzerine. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 3(13), 14-22.
- Tozduman-Yaralı, K. (2019). *Okul Öncesi Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitim Programının Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Tredway, L. (1995). Socratic seminars: Engaging students in intellectual discourse. *Educational leadership*, 53(1), 26-29.
- Triggs, F. O. (1959). Promoting growth in critical reading. *The Reading Teacher*, 12(3), 158-164.
- Tümay, F. B. (2014). *Examining The Relationship Between The Higher-Order Thinking Processes In The Native Language And Reading Comprehension Skills In English In The Secondary Education*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Mersin University, Mersin.
- Ulukök, Ş. (2012). *Bilgisayar Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Underbakke, M., Borg, J. M., & Peterson, D. (1993). Researching and developing the knowledge base for teaching higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 138-146.
- Uysal, Ö. (2005). *Bilgisayar Destekli Bilişsel Çıraklık Yönteminin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Van Zee, E., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 227-269.
- Vural, A., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.

- Wallace, M., & Wray, A. (2011). *Critical reading and writing for postgraduates* (5th ed.): Sage.
- Wang, A. Y. (2007). *Contexts Of Creative Thinking: Teaching, Learning, And Creativity In Taiwan And The United States*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Claremont Graduate University.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10 th edition ed.). Boston, United States of America: Pearson Education Inc.
- Worst, S. J. (2007). *Vygotsky's Theory Of The Creative Imagination: A Study Of The Influences On Preservice Teachers' Creative Thinking Capacities*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Western Michigan University.
- Yakar, P. (2017). *Sokratik Sorgulama Tekniği Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyo-Bilimsel Konulara Yönelik Tutumlarına Ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, K. (2013). *Mesnevi'de Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Faydalanılabilecek Metaforların İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Zengin, M. N. (2018). *Bilim Merkezlerinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Üst Düzey Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi.
- Zhu, H. (2015). *The Effectiveness Of A Creativity Course On Developing Chinese Design Students' Creative Thinking*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of the Pacific.
- Zohar, A. (2004). *Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development* (Vol. 22): Springer Science & Business Media.

EKLER

EK-1: CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ DÜZEY-X KULLANIM İZİNİ

DÜŞÜNME
AKADEMİSİ DÜŞÜNME BECERİLERİ, SİSTEMLERİ VE ARAŞTIRMALARI

07/02/2017

Kullanım İzni

Bu kullanım izni Elif Nur Bozer Saraç'ın akademik çalışmalarında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in kullanılması talebi üzere hazırlanmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testleri (Düzey X ve Z)'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım hakları Epodim Eğitim Danışmanlığı İth. İhr. Paz. San. Tic. Ltd. Şti. aittir. Bu belge ile Epodim Eğitim Danışmanlığı 50 adet testin Elif Nur Bozer Saraç tarafından kullanılmasına izin vermiştir.

Genel Müdür
Kutlu Tanrıverdi

EPODİM EĞİTİM DANIŞMANLIĞI İTHALAT İHRACAT
PAZARLAMA SANAYİ TİCARET LİMİTED ŞİRKETİ
Ankara Şubesi
Prof. Dr. Ahmet Taner Kışlalı Mah. 2790. Cad.
No: 2 Çayyolu-Çankaya/ANKARA
Kozan Vergi Dairesi: 338 066 1324

www.epodim.com
0312 433 60 33
ktanriverdi@epodim.com

Sayfa 1

CS Scanned with
CamScanner

EPODİM EĞİTİM DANIŞMANLIĞI İTHALAT İHRACAT PAZARLAMA SANAYİ TİCARET LTD. ŞTİ.
Ziya Gökalp Cd. N.42 D.13 Kızılay 06430 Çankaya / ANKARA
Tlf.0312 433 60 33 • Fax.0312 433 60 33
www.dusunmeakademisi.com

EK-2: TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİ İZİN FORMU VE KATILIM BELGESİ

10/02/2017

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Enstitünüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora yapmakta olan 148301033010 numaralı **Elif Nur Bozer-Özaraç** adlı öğrenci tezinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri'ni kullanmak istemektedir. Testin Türkçe formu yasal telif hakkı sahibi olarak testin sözel ve şekilsel A ve B formu eğitimini almış olan öğrencinin tezinde ve bilimsel çalışmalarında testi kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir. Gereğini arz ederim.



Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.
E [mail:aeaslan@hotmail.com](mailto:aeaslan@hotmail.com)

Cep: 0 535 278 48 33

Tez başlığı. Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde sokratik sorgulama uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi

Bu belge

Elif Nur Bozer-Özsaraç'a

Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri Puanlama
egitim atölyesine katılarak başarıyla
tamamlaması nedeniyle verilmiştir.

10 Şubat 2017



Prof.Dr. A. Esra Aslan

EK-3: ELEŞTİREL DÜŞÜNME- DÜŞÜNSEL STANDARTLAR FORMU

Şokratik Halka – Eleştirel Düşünme Standartları Matrisi

5= Çok iyi 4= İyi 3= Orta 2=Ortalamanın altında 1= Kabul edilemez

Tarih: _____ Saat: _____ Konu: _____

Öğrenci ismi	Açıklık: Anlaşılır, anlam kavranabilir	Doğruluk: Yanlış ve çarpıtmalardan arınmış, doğru	İlgili: İşlenmekte olan konu ile alakalı	Mantık: Parçalar bir bütün olarak anlam ifade eder, çelişki yok	Kesinlik(Hassasiyet): Gereken tüm detayları tam olarak içerir	Genişlik: Birden çok bakış açısını kapsar
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						

EK-4: SOKRATİK HALKA RUBRİK VE FORMU

Sokratik Halka Rubrik	Metni okuma ve halka öncesi hazırlık	Tartışmaya dâhil olma ve konuya bağimli kalma	Fikirlerini metne referans yaparak destekleme	Diğer katılımcıları düşünmeye ve katılıma teşvik etme	Saygılı bir şekilde dinleme ve diğerlerinin fikirlerini dikkate alma	Kendini ve fikirlerini kibar ve uygun bir şekilde sunar	Derin bir anlayış için sorgular ve akı yürütür	Metinde geçen farklı bakış açıları kabul eder
5	Görüşler ve metin yakınlık gösteriyor, eleştirel okuma ve kapsamlı hazırlık yapılmış.	Tüm halka boyunca istekli ve aktif katılım sağlıyor. Grubu tartışmaya ve konuya odaklıyor.	Tutarlı bir temelde fikirlerini desteklemek ve savunmak için metne özel referanslar yapar.	Tartışmanın yönünü ve başarısını yönlendirir ve tüm katılımcıları dâhil etmek için adımlar atar.	Olmağın dışı bir şekilde dinler. Yorumlar çok doğru ve kavrayışlı dinlediğini gösterir.	Saygı ve istek gösterir. Her zaman tüm katılımcıları desteklemeye çalışır.	Sorular ve fikirler yerinde, kavrayışlı ve mantıklı ve anlamın yapılımasına katkı sağlar.	Kendininkinden başka bakış açıları kabul eder ve onları fikirlerini genişletmek ve yeni anlamlar keşfetmek için kullanır.
4	Görüşler ve metin yakınlık gösteriyor, eleştirel okuma yapılmış ancak tam hazırlanmamış.	Halkın %80'inden fazlasında istekli ve aktif katılım sağlıyor. Kendisi sürekli konu ve tartışmaya odaklı diğerlerini arada odaklıyor.	Fikirlerini desteklemek ve savunmak için sıklıkla ve meydan okuyacağı zaman metne özel referanslar yapar.	Tartışmayı yönlendirmeyi ve katılımcıları dâhil etmeyi dener ve çoğunlukla başarılı olur.	İyi dinler. Dikkatini verir ve genellikle diğerlerinin soru veya fikirlerini iyi cevaplar.	Saygı ve istek gösterir. Çoğunlukla tüm katılımcıları desteklemeye çalışır.	Sorular ve fikirler yerinde, kavrayışlı ve mantıklı fakat anlamın yapılımasına tam katkı sağlamaz.	Kendininkinden başka bakış açıları kabul eder ve onları yeni bir anlamın keşfinde kullanmayı dener.
3	Görüşler ve metin yakınlık gösteriyor, okuma yapılmış ancak fikirler olgunlaşmamış.	Halkın %50'sinden fazlasında istekli ve aktif katılım. Çoğunlukla odaklı.	Sadece meydan okuyacağı zaman fikirlerini desteklemek ve savunmak için metne özel referanslar yapar.	Tartışmayı yönlendirmeyi ve katılımcıları dâhil etmeyi dener fakat her zaman etkili olmaz.	Genelde iyi dinler, ancak cevaplarında veya beden dilinde belirgin olacak şekilde her zaman dikkatli olmaz.	Saygı gösterir ancak diğerlerini tam olarak desteklemeyi her zaman.	Sorular ve fikirler yerinde ve mantıklı fakat grubu ileri götürecek kavrayış eksik.	Diğer bakış açıları kabul eder ancak anlamı genişletmek adına kullanma konusunda mücadeleci davranır.
2	Görüşler ve metin yakınlık göstermiyor, eleştirel okuma yapılmış.	Çok istekli olmamakla birlikte kısmi aktif katılım. Çoğunlukla odaktan uzak.	Meydan okuyacağı zaman dahi fikirlerini desteklemek ve savunmak için metne çok az özel referanslar yapar.	Tartışmayı yönlendirme ve isteksiz katılımcıları dâhil etme başarılı olmuyor.	Yorumlar, önceki söylenenleri dikkatli bir şekilde dinleme konusunda bir başarısızlığı yansıtır.	Konuşma ve davranışları amacı tam anlamadığını gösterir. Ekip çalışması duygusundan yoksundur.	Sorular ve fikirler kişisel tepkilerdir fakat mantıklı ve konuya uygun değildir.	Diğer bakış açıları ile tartışır ve onların da bir ihtimal olabileceğini gönülsüzce kabul eder.
1	Görüşler ve metne bakılrsa metnin okunmadığı anlaşılıyor.	Aktif katılım yok. Diğerlerinin dikkatini davranışları ile dağıtıyor.	Fikirlerini desteklemek ve savunmak için metne hiç referans yapmaz.	Tartışmayı yönlendirmeyi ve katılımcıları dâhil etmeye teşebbüs etmez.	Yeterince dinlemez. Yorumlar ve beden dili dinlemedeki dikkatsizliği göstermektedir.	Diğerlerine saygı veya halkaya katılıma istek göstermez.	Görüşler mantıksız, takibi zor ve gruba fayda sağlamaz.	Diğer bakış açıları kabul etmez.

Sokratik Halka Puanlama Kartı

5= Çok iyi

4= İyi

3= Orta

2=Ortalamanın altında

1= Kabul edilemez

Tarih: _____

Saat: _____

Konu: _____

Öğrenci ismi	Metni okuma ve halka öncesi hazırlık	Tartışmaya dâhil olma ve konuya bağimli kalma	Fikirlerini metne referans yaparak destekleme	Diğer katılımcıları düşünmeye ve katılıma teşvik etme	Saygılı bir şekilde dinleme ve diğerlerinin fikirlerini dikkate alma	Kendini ve fikirlerini kibar ve münasip bir şekilde sunar	Derin bir anlayış için sorgular ve akıl yürütür	Metinde geçen farklı bakış açılarını kabul eder
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								

EK-5: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler, uygulama süreci sonunda sizlerin Sokratik sorgulama yöntemi ile işlenen derslerle ilgili düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Sizinle ilgili başka bir şekilde de kullanılmayacak olup sadece araştırma için sizlere sorulmuştur. Sorularla ilgili düşüncelerinizi açık ve geniş şekilde ifade ediniz.

1. .Sokratik sorgulama yöntemi ile işlediğimiz derslerden neler hatırlıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
2. Yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz? Derste sıkılma, yorulma, hoşlanma, üzülme ve kendinizce önemli olan diğer konular açısından düşüncelerinizi açıklayınız.
3. Yapılan etkinliklerin ne kadarında aktif olmanız gerekti? Derste kendi yaptıklarınızı anlatınız.
4. İç ve dış halkalarda bulundunuz, hangisinde olmayı daha çok sevdim? Hangisinde olmak istemedin? Neden?
5. Yaptığınız etkinliklerde en çok öne çıkan amaç ne idi sence? (Bilgileri öğrenme, konuları ezberleme, düşünme, problem çözme, karar verme, dinleme, konuşma gibi amaçlardan hangisine ulaşmaya çalıştınız?)
6. Diğer derslerde de sokratik sorgulama yönteminin uygulanmasını ister misiniz? Neden?
7. Günlük hayatında karşılaştığın durumlarda sorduğun soru sayısı arttı mı?

EK-6: SORGULAMA HALKASI GERİBİLDİRİM FORMU

İsim: _____ Tarih: _____

1. İç halkanın performansını aşağıdaki kriterlere göre değerlendirin: (uygun sayıyı yuvarlak içine alın)

Katılımcılar...	Hiç	Orta	Çok iyi		
Anlamı daha derinlemesine incelemeye çalıştılar mı?	1	2	3	4	5
Yüksek sesle ve açık bir şekilde konuştular mı?	1	2	3	4	5
Görüşlerini desteklediler mi?	1	2	3	4	5
Destek bulmak için metni kullandılar mı?	1	2	3	4	5
Diğerlerini saygıyla ve dikkatle dinlediler mi?	1	2	3	4	5
Konuya bağlı kaldılar mı?	1	2	3	4	5
Sadece öğretmenle değil birbirleriyle de konuştular mı?	1	2	3	4	5
Uygun olmayan kelimeleri kullanmaktan kaçındılar mı?	1	2	3	4	5
Anlamadıkları yerleri sordular mı?	1	2	3	4	5
Birbirlerini desteklediler mi?	1	2	3	4	5
Rakip gibi tartışmaktan kaçındılar mı?	1	2	3	4	5
Birbirlerinin fikirlerini kibar bir şekilde sorguladılar mı?	1	2	3	4	5
Hazırlanarak gelmişler mi?	1	2	3	4	5
Konuşurken birbirlerini yüzlerine bakıp, isimleri ile hitap ettiler mi?	1	2	3	4	5

2. Yukarıdaki kriterlerden birini ya da daha fazlasını kim daha iyi yerine getirdi? (İsim yazınız)

3. Sorulan en ilginç soru neydi?

4. Katılımcıların herhangi birinden gelen en ilginç fikir neydi?

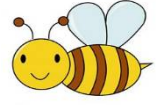
5. Gözlemlediğin en iyi şey neydi?

6. Gözlemlediğin en problemlilik şey neydi?

7. Bu problem nasıl giderilebilirdi?



Sorgulama Halkası Cümle Başlangıçları



Bilgi: Aşağıdaki listeden metin hakkında açık ve saygılı bir şekilde konuşma yapmanıza yardım edecek bir cümle başlangıcı seçin.

Dinlediğini belirtmek için:(bir öğrenci ismi)'nin dediğini duydum.

<h1>Başlarken</h1>	<p>Metne atıf yapmak istiyorum.</p> <ul style="list-style-type: none">• Metinde,• Sayfa/satır, yazar• Yazar Tartışıyor/ifade ediyor/iddia ediyor/söylüyor.• Yazar <u>şu</u> paragrafta detay veriyor.
	<p>Bir fikri desteklemek istiyorum.</p> <ul style="list-style-type: none">• Bu fikri beğendim çünkü.....• <u>Şunu</u> eklemek istiyorum• Bu fikri <u>şu şekilde</u> destekleyebiliriz• <u>Bu söylediğinle</u> güzel bir noktaya değindin.• Ayrıca düşünüyorum. Çünkü
	<p>Farklı bir fikir belirtmek istiyorum.</p> <ul style="list-style-type: none">• Herkesi dinledikten sonra düşündüm ki• hakkında daha fazla şey öğrenmek istiyorum.• Bunu kendi okumam sırasında farketmedim• Daha fazla kanıta ihtiyacımız var bu konuda• Ana fikrin olduğunu düşünüyorum. Çünkü

ANLAMAYI KOLAYLAŞTIRACAK SORU TÜRLERİ

1. Açıklık kazandıran sorular:
 - ... dediğinde ne demek istiyorsun?
 - Ne gibi bir örnek verebilirsin?
 - Neden..... dedin?
 - Bunun ile ne ilişkisi var?
2. Varsayımlarla ilgili sorular:
 - Bu varsayımı neden yaptın?
 - mu varsayıyorsun?
3. Bakış açısını araştıran sorular:
 - Bakış açın burada mı?
 - ya nasıl bakıyorsun?
4. Nedenleri ve kanıtları araştıran sorular:
 - Bununla ilgili kanıtların neler?
 - Buna neden inanıyorsun?
 - Bu söylediklerinden ne kadar eminsin?
5. İmalaları ve sonuçları gözden geçiren sorular:
 - Ne ima ediyorsun?
 - Bu gerçekleşse sonuç ne olur?
 - Bunun nasıl etkisi olurdu?
6. Soru hakkında sorular:
 - Bunu nasıl bulabiliriz?
 - Bu soru ne demek istiyor?
 - Bu soruyu farklı biçimde sorabilir misin?
 - Bu soruyu doğru cevaplamak için önce hangi soru ya da soruları cevaplamamız gerek?
 - Bu soruyu alt sorulara bölebilir misin?

HİKÂYE

BABA VE İKİ KIZI

Eski zamanlarda bir adam ve iki kızı vardı. Birisi bir bahçıvan ile diğeri ise bir tuğla üreticisi ile evliydi. Adam bir zaman bahçıvan ile evli olan kızına ziyarete gitti. Kızına nasıl olduğunu, her şeyin yolunda gidip gitmediğini sordu. Kızı “ben iyiyim ancak tek bir dileğim var; bu yıl çok yağmur yağması. Böylece bitkiler yeteri kadar sulanmış olur ve işlerimiz yolunda gider.” der. Adam bir zaman sonra da tuğla üreticisi ile evli olan kızına ziyarete gider. Aynı şekilde bu kızına da sorar her şeyin yolunda olup olmadığını öğrenmek için. Kızı “Kendim ile ilgili her şey yolunda ancak tek isteğim bu kuru havanın, güneşli günlerin ve sıcaklığın devam etmesi. Böylece tuğlalar çok daha çabuk kurur ve eşimin işleri yolunda gider.” diye cevaplar. Adam kızına dönerek “kız kardeşin yağmur yağmasını diliyor sen ise havanın sıcak devam etmesini. Ben hanginizin dileğini dileyeyim, hanginiz için dua edeyim?” der.



HİKÂYE

YABAN TAVŞANLARI VE KURBAĞALAR

Aşırı ürkekliklerinden endişe duyan ve sürekli tetikte olmaktan bıkan yaban tavşanları buna bir son vermeye karar verirler. Artık daha gizli ve sakın bir yerde yaşayacaklardır. Buldukları yüksek kayalıklardan aşağı gölün kenarına atlayacaklardır. Gruplar halinde harekete geçip göl kenarına atlamaya başladıklarında, gölün kenarında yatan kurbağalar yaban tavşanlarının ayak seslerini duyar duymaz güvenlikleri için apar topar suyun derinliklerine atladılar. Kurbağaların bu ani göden kayboluşunu gören bir yaban tavşanı arkadaşlarına dönerek: “Durun arkadaşlar! Kararımızı uygulayamaz, istediğimizi yapamayız. Görüyorsunuz ki sizlerden daha ürkek canlılar var” demiş.

HİKÂYE

YABAN TAVŞANLARI VE KURBAĞALAR

YARDIM

Bir aslan bir gün uyandığında yüzünde gezmekte olan bir fare olduğunu fark etti. Kızarak yerinden doğrulan aslan fareyi yakaladı ve tam öldürmek üzere iken fare ona seslendi, “eğer benim hayatımı bağışlarsan, bu iyiliğinin karşılığını bir gün mutlaka geri öderim.” Aslan önce bir kahkaha atmış arkasındanda fareyi salıvermiş.

Bu olaydan kısa bir süre sonra aslan avcılar tarafından yakalanmış. Avcılar aslanı iplerle sıkıca yere bağlamışlar. Aslanın kükremelerini duyan minik fare koşarak yanına gelmiş. Hemen dişleri ile ipi kesmiş ve aslanı serbest bırakmış. Sonra dönüp aslana, “sana yardım edebileceğim fikrini saçma bulmuş, yardım edemeyeceğimi düşünmüş ve gülmüştün. şimdi görüyorsun ki bazen minicik bir fare bir aslana yardım edebilir, hayatını kurtarabilirmiş” demiş.

HİKÂYE

MAYMUN İLE DEVE

Ormandaki hayvanlar bir gün muhteşem bir eğlence düzenlemişler. Bu eğlencenin bir bölümünde Maymun ayağa kalkıp herkesi eğlendiren bir dans gösterisi yapmış. Oradaki bütün hayvanlar dansı çok beğenmiş, hepsi Maymunu ayakta alkışlamışlar. Maymunun böylesine beğenilip alkışlanmasını kıskanan deve ise ilgiyi kendisine çekmek ve övgü almak için sırası geldiği zaman, ayağa kalkıp onları eğlendirmek için dans etmiş. O kadar tatsız, çirkin bir oyun oynamış ki hayvanların hepsi kızmış, yuha, çekerek oradan uzaklaştırmışlar.



Kendilerinden üstünleri kıskanıp onların yaptığını yapmaya kalkanların durumu böyle olur.

GÜNEŞ VE RÜZGÂR MASALI



Bir gün Rüzgâr Güneşe seslenmiş ve demiş ki:

-Ben senden daha güçlüyüm.

Güneş şaşırılmış:

-Öyle mi? demiş

-Elbette demiş, Rüzgâr. Bak sana göstereyim. Şu aşağıdaki yaşlı adamı görüyor musun?

Güneş:

-Görüyorum, demiş. Rüzgâr kibirle:

-İzle ve gör! Onun ceketini çıkaracağım demiş. Güneş:

-Peki o zaman demiş. Haydi dene bakalım. Sonra bulutların arkasına çekilmiş. Merakla rüzgârı izlemeye başlamış.

Rüzgâr bütün şiddetiyle esmiş. O estikçe yaşlı adam üşümüş. Üşüdükçe paltosuna sarılmış. Rüzgâr buna öfkelenmiş. Daha da şiddetli esmiş. Bu kez adam da paltosunu daha sıkı tutmuş. O ne kadar şiddetli estiyse adam da paltosuna o kadar çok sarılmış. Çünkü çok üşüyormuş. Rüzgâr sonunda pes etmiş. Bu kez sıra Güneş'e gelmiş. Güneş bulutların arkasından çıkmış. Yaşlı adama sıcacık gülümsemiş. Yeryüzünü iyice ısıtmış. Adam pek sevinmiş. Yeryüzü ısındıkça adam da ısınmış. O da gülümsemeye başlamış. "Artık paltoya ihtiyacım kalmadı" diye düşünmüş. Ve paltosunu çıkarmış.

OYUN

SPACE ODYSSEY

Araçlar: Kartlar, tahta kalemi ve zamanlayıcı

Düzen: sıralar “u” şeklinde düzenlenir.

Süreç: kartlara şu roller yazılır ve masanın üzerine öğrencilerin görüp seçeceği şekilde sıralanır: ev erkeği, mimar, politikacı, doktor, hamile bayan, yönetmen, doğa bilimcisi, öğretmen, çocuk, bebek, hemşire, temizlikçi, doktora öğrencisi, gazeteci, engelli tamirci, köpek, şarkıcı. Her öğrenci belirlenen rollerden birini seçer.

İkinci adım: Senaryo öğrenciler sunulur. Odanın köşesinde bir uzay gemisi vardır. Dünya 15 dakika içinde kendini yok edecektir fakat yalnızca iki uzay gemisi dünyadan ayrılabilir. İlk uzay gemisi 6 kişiyi taşıyabiliyor ve 10 dakika içinde kalkacaktır. Bu araç kesinlikle güvenle ayrılabilir dünyadan. İkinci araç 4 kişi taşıyabilecek ve ilkinden 5 dakika sonra kalkacaktır. Bu da tam zamanında olmama ihtimali var. Kalan diğerleri kesinlikle ölecektir.


Üçüncü adım: öğrencilere hayatta kalmaları gerektiğini açıklayabilmeleri ve güçlü kanıtlar sunabilmeleri için bir 5 dakika düşünme süresi verilir.

Dördüncü adım: grupça kimin gidip gitmeyeceğine karar verilir. Öğretmen zamanlayıcıyı 10 dakika için kurar ve sadece izin verilenler, gerekçeleri kabul edilenler uzay gemisine binebilir. Süre konusunda sıkı olunmalı ve sadece 6 kişinin binesine izin verilmelidir. İlk gemi kalkar ve sonra aynı süreç ikinci gemi için de uygulanır.

Beşinci adım: oyun sonrası kalan zamanda öğrencilerle oyun hakkında konuşulur. Kimisi kızgın olabilir bunun için zaman tanıyın. Sorularla öğrencilerin düşünmesini teşvik edin.

EK-9: ÖRNEK DERS PLANI

SOKRATİK SORGULAMA HALKALARI İLE TÜRKÇE DERSİ DERS PLANI- 1

Metin: Baba ve İki Kızı 40+ 40 dk 01.03.2017	Metnin ana sorusu: - Herkesi mutlu etmek mümkün müdür?
Kazanımlar:	T6.1.1 Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır. T6.1.1.1. Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur. T6.1.1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır T6.1.1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur. T6.1.1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir. T6.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder.
Yöntem	Sokratik Sorgulama Halkaları (İç Halka-Dış Halka)
Araçlar	- Metin- Baba ve İki Kızı - Sokratik halka tartışma değerlendirme aracı (dış halka)
İşleyiş	(Sınıftaki sıralar dersten önce iç halka ve dış halka şeklinde düzenlenir.  İç halkaya ve dış halkaya oturacak öğrenciler seçilerek tartışma düzeni alınır. Kurallar ve amaçlar tahtanın bir köşesine asılır: <u>Amaçlar:</u> <ul style="list-style-type: none">• Başkalarının söylediklerini daha iyi dinleyebilmek• Kendi fikirlerimizi ifade etmek• Yakın arkadaşın olsun olmasın her zaman herkes ile konuşup birlikte çalışabilmek• Başkalarının hakkımızdaki eleştirilerini ve düzeltmelerini dinleyip, saygı ile karşılamak• Anlamadığın zaman soru sorabilmek• Hata yaptığını kabul edebilmek• Cevabı net ve kesin olmayan konular ile ilgili düşünebilmek• Arkadaşlarımızdan öğrenmek• Arkadaşlarımıza öğretmek ve• Kendimize öğretmek. <u>Kurallar:</u>

	<ul style="list-style-type: none"> • Metni dikkatli bir şekilde okumalısınız: Fikirleriniz önemli. Ancak bu fikirler metin ile ilgili olmalı. • Diğerlerinin söylediklerini dinlemeli ve onları rahatsız etmemelisiniz: Eğer diğerlerinin ne dediğini dinlemezsen tartışma yapılamaz. • Açık konuşmalınız: senin fikirlerini diğerlerinin duyup cevap verebilmesi için herkes seni duyabilmeli ve anlamalı. • Başkalarına saygı gösterin: tartışma bir fikir alışverişidir, kavga ya da rekabet ortamı değildir. Yanındaki arkadaşınla aranda konuşmamalısın.) <p style="text-align: center;">İç halka (20 dk):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Önceden okunarak gelinen metnin bir öğrenci tarafından özetlenmesi, - Metin üzerine aşağıdaki soruların öğrenciler tarafından birbirlerine yöneltilerek grupça tartışılması: <p><i>Soru 1:</i> Kızların her ikisini de aynı anda mutlu edebilecek bir yol geliyor mu aklına?</p> <p><i>Soru 2:</i> Öyle bir meslek düşün ki o mesleği yapan insanlar yaptığı iş ile bir kısım insanları mutlu ederken bazılarını da mutsuz etsin. Aklına gelen bir veya birkaç meslek var mı?</p> <p><i>Soru 3:</i> Kendini, hiç kimseyi bir türlü mutlu edemediğin bir durum içinde bulduğun oldu mu?</p> <p><i>Soru 4:</i> Herkesi memnun edemeyeceğini bildiğin bir durumda karar almak zorunda kalsan (herhangi bir durum olabilir, hayal edin) durumu daha iyi hale getirmek için neler yapardın?</p> <p><i>Soru 5:</i> Her zaman insanları elinden geldiği kadar mutlu etmeye çalışman gerekir mi?</p> <p><i>Soru 6:</i> Hangisi daha kötü: yalan söyleyip herkesi mutlu etmek mi, doğru söyleyip kimseyi mutlu etmemek mi? Neden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorular akışa göre öğretmen tarafından çoğaltılır. Konuyu derinleştirmek adına şu sorular da sorulur: <p>Mutluluk nedir? Ne mutluluk getirir? Ne mutsuz eder? Mutluluk sağlıktan önemli midir? Vb.</p> <p style="text-align: center;">Dış halka (10 dk.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - İç halka tartışırken notlar alır, Sokratik halka tartışma değerlendirme aracını doldururlar. - Tartışma sonrasında sıra ile söz alarak değerlendirme aracına aldıkları nota göre iç halkayı değerlendirirler. <p style="text-align: center;">Daha sonra iç halka ve dış halka yer değiştirerek aynı işlemler tekrarlanır. Öğrencilerin katılımına göre sorular çeşitlendirilebilir. İkinci oturumun sonunda öğretmen söylenenleri toparlayarak elde edilen önemli fikirleri vurgular.</p>
Öğretmen ve öğrenci rolleri	<p>*Öğrenciler sorgulayıcı, tartışıcı ve dinleyici rolündedir. *Öğretmen ise rehberlik eder, halkanın dışındadır.</p>

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ
Doğum Yeri ve Tarihi : Giresun 1989
Medeni Durumu : Evli
e-posta : elifnurbozer@gmail.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Akşemseddin İlköğretim Okulu, Selçuklu, Konya, 2003
Lise : Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi, Selçuklu, Konya, 2007
Lisans : Selçuk Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği, Meram, Konya, 2011
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, 2014
Doktora : Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, 2019

İş Deneyimi

1. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi, 2011-2012
2. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi, 2012-

Yayınları

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

- A1.** Ergin, B. & Bozer-Özsaraç E. N. (2017). Regression Analysis of Value Preferences for Liking Children Attitude of Primary and Secondary Education Teacher Candidates. *Journal of Education and Practice*, 8(19), 134-142.
- A2.** Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması The Adaptation of the Academic Motivation Scale for Turkish Context. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- A3.** Erben-Keçici, S.,Bozer E. N. (2014). The Study Of The Learning Styles Of Social Sciences Education Teacher Candidates According To Different Variables. *US-China Education Review*, 4(2), 87-95

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- B1.** Bozer Özsaraç, E. N.,Sulak, S. A. (2017). Yaratıcı Düşünme Becerisi Konusunda Hazırlanan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi. 1st International Symposium on Social Sciences and Educational Research (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

- B2.** Bozer Özsera, E. N., Korkmaz İ. (2017). Eleştirel Düşünme Becerisi Konusunda Hazırlanan Doktora Tezlerinin İçerik analizi. II. INES Academic Researches Congress, 167-168. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
- B3.** Bozer Özsera, E. N., Kurnaz A. (2017). Ortaöğretim 9-12. Sınıf Öğrencilerinde Sokratik Sorgulama Beceri Ölçeği geliştirilmesi Çalışması. II. International Academic Research Congress, 180-180. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
- B4.** Bozer Özsera, E. N., (2017). Investigation of prospective teachers' academic motivation according to some differentvariables. XIV. European Conference on Social and Behavioral Sciences, 241-241. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
- B5.** Aydın M., Bozer Özsera, E. N. (2017). Öğretme Yaklaşımları Envanterinin Türke'ye Uyarlanması. IVth International Eurasian Educational Research Congress, 228-229. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
- B6.** Bozer, E. N., Sünbül A. M. (2016). Investigation of Prospective Teachers Motivation to Teach According to Some Different Variables. 5th International Conference On Education (Özet Bildiri/)
- B7.** Bozer, E. N., Sünbül A. M. (2016). İlköğretim 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğrenci Kitaplarının Değerlendirilmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Özet Bildiri)
- B8.** Bozer, E. N., Sünbül A. M. (2016). A Comparative Analysis Of Pedagogical Formation And Undergraduate Prospective Teachers Metaphorical Perception Of The Concept Of Teacher. 14th International Jtefs/Bbcc Conferencesustainable Development, Culture, Education (Özet Bildiri)
- B9.** Aydın, M. , Bozer Özsera, E. N (2016). Teaching Approaches As A Flashlight Of Teaching Process. 14th International Jtefs/Bbcc Conference sustainable Development, Culture, Education (Özet Bildiri/)

B10. Bozer, E. N., Tekin N., Ergin B. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/)

B11. Bozer, E. N., Kurnaz A. (2013). Sokratik Sorgulama Becerisinin Öğretim Sürecinde Uygulanması. The International Symposium on Changes and New Trends in Education (Özet Bildiri)

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1. Bozer- Öz Saraç, E. N., Kurnaz A. (2017) Ortaöğretim 9-12. Sınıf Öğrencilerinde Sokratik Sorgulama Beceri Ölçeği Geliştirilmesi. Erdal Hamarta, Coşkun Arslan, Sabahattin Çiftçi, Onur Köksal, Ahmet Naci Çoklar (Ed.), Eğitim Araştırmaları İçinde (s. 289). Çizgi Kitabevi Yayınları. Isbn:978-605-196-090-6, Türkçe (Bilimsel Kitap).

C2.2. Bozer E. N., Çalışkan M. (2016). Secondary School Students Foreign Language Learning And Speaking Anxiety Levels And The Source Of Foreign Language Speaking Anxiety. Hasan Arslan, Mehmet Ali İçbay, Alejandro Gallard, Lizette Ramos (Ed.s) *Contemporary Approaches in Education and Communication* içinde (s.337-347). Frankfurt: PL Academic Research.

C2.3. Bozer, E. N., Kurnaz A. (2016). Uyuyan Zihinleri Uyandırma: Sokratik Sorgulama. Ercan Yılmaz, Muhittin Çalışkan, Süleyman Alpaslan Sulak (Ed.), Eğitim Bilimlerinden Yansımalar İçinde (s. 226). Çizgi Kitabevi. Isbn:978-605-9427-19-7, Türkçe(Bilimsel Kitap)

C2.4. Sünbül A. M., Bozer, E. N. (2015). 21. Yüzyıl Öğrenme Ortamını Tasarlama. Asım Arı (Ed.), Öğretim Teknolojileri ve Öğrenme Araçları İçinde, (S.384). Eğitim Yayınevi: Konya. Isbn:978-605-9831-05-5, Türkçe (Kitap Tercümesi)