



**BLOOM’UN GÜNCELLENMİŞ TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU
SORMA DÜZEYLERİ ÖĞRETİMİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ: MALATYA İLİ
ÖRNEĞİ**

Seda Seyhan Aydemir

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seda
Soyadı : Seyhan Aydemir
Bölümü : Eğitim Bilimleri
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi: Malatya İli Örneği
İngilizce Adı : The Effect of the Question Level Teaching on the Current Taxonomy of Bloom on the Critical Thinking Skills of the 7th Grade Students: Malatya Case Example

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Seda Seyhan Aydemir

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda Seyhan Aydemir tarafından hazırlanan “Bloom’un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi: Malatya İli Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 02/07/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Sevgili kızıma...

TEŞEKKÜR

Bu tezin ana fikrinin ortaya konulması, planlanması ve hazırlanması sırasında desteğini esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında bana yol gösteren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ'e; araştırma verilerimin toplanmasında ve düzenlenmesinde bana destek olan kıymetli öğretmen arkadaşım Bayram YILMAZ'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Haklarını, bana verdikleri emeği hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Gülay SEYHAN ve babam Sinan SEYHAN'a; her zaman yanımda olduğunu bildiğim ablam Eda SEYHAN ERGÜN'e ve hiçbir isteğimi geri çevirmeyen kardeşim Eyüp Can SEYHAN'a teşekkür ederim.

Beni her konuda destekleyen ve yüreklendiren sevgili eşim Yakup AYDEMİR'e ve varlığıyla hayatımı anlamlandıran biricik kızım Alkım Vera AYDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**BLOOM’UN GÜNCELLENMİŞ TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU
SORMA DÜZEYLERİ ÖĞRETİMİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ: MALATYA İLİ
ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Seda Seyhan Aydemir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı soru sorma düzeyi öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki Ziya Gökalp Ortaokulu’nda öğrenim gören 50 (38 kız ve 34 erkek) yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve MEB’e bağlı okullarda 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda metin olarak yer alan, Şevket Rado’ya ait “Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek” metni aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Soru Sorma Düzeyleri Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile soru sorma düzeyi son-test puanları karşılaştırıldığında Bloom’un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, hem ölçeğin toplamından hem de tüm alt boyutlarından ortalama olarak daha yüksek puan almışlardır.



Anahtar Kelimeler :Bloom Taksonomisi, Soru Sorma, Eleştirel Düşünme
Sayfa Adedi : 133+xv
Danışman : Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

**THE EFFECT OF THE QUESTION LEVEL TEACHING ON THE
CURRENT TAXONOMY OF BLOOM ON THE CRITICAL
THINKING SKILLS OF THE 7th GRADE STUDENTS: MALATYA
CASE EXAMPLE**

Master Thesis

Seda Seyhan Aydemir

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2021

ABSTRACT

Evaluation is used without thinking about the students of education without asking questions on this subject. In the research, semi-worn design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The drawings of the research team in the 50 (38 and 34) class of the girl in Zialp Secondary School in Malatya in the 2017-2018 academic year. In the research, the text sent by the researcher was collected through “Texts Form sent by Personal Büyük” and “To Gain Time and Lose” in the 8th Grade Turkish Textbook of the National Education. UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale and Questioning Levels Test thinking in research. He/she can check the research on the Experiment Experiment and the Research on the Control Group and the research on all the questions on the Control Group. averaged higher scores.

Key Word : Bloom Taxonomy, Questioning Ability, Critical Thinking

Page Number : 133+xv

Supervisor : Assoc Prof. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Türkçe'nin Öğretimi ve Yöntemler.....	7
2.2. Bloom Taksonomisi.....	10
2.3.Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	11
2.3.1. Bilgi Boyutu	14

2.3.1.1.Olgusal Bilgi.....	15
2.3.1.2.Kavramsal Bilgi.....	15
2.3.1.3.İşlemsel Bilgi.....	16
2.3.1.4.Üstbilişsel Bilgi.....	16
2.3.2.Bilişsel Süreç Boyutu	17
2.3.2.1.Hatırlama.....	17
2.3.2.2.Anlama.....	18
2.3.2.3.Uygulama.....	20
2.3.2.4.Çözümleme (Analiz Etme).....	20
2.3.2.5.Değerlendirme	22
2.3.2.6.Yaratma.....	22
2.4.Soru Sorma	26
2.4.1. .Soru Sorma Becerisi.....	26
2.4.2.Soruların Nedeni, Amacı ve Yararları	26
2.4.3. Soru Sormanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	29
2.4.4.Soru Sorma Düzeylerinin Öğretimi.....	31
2.5.Düşünme	33
2.5.1.Eleştirel Düşünme	33
2.5.1.2.Eleştirel Düşünme Süreci	36
2.5.1.3.Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri.....	38
2.5.1.4. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	42
2.6. İlgili Araştırmalar.....	43
2.6.1.Eğitim ve Soru Sorma İle İlgili Araştırmalar.....	43
2.6.2.Eleştirel düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar	51
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Veri Analizi.....	62
BÖLÜM IV.....	65
BULGULAR VE YORUM.....	65

4.1.Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi.....	65
4.1.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması	65
4.1.2.Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	66
4.1.3.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	68
4.1.4.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	69
4.2.Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin Öğrencilerin Soru Sorma Düzeylerine Etkisi.....	70
4.2.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	70
4.2.2.Deney Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	71
4.2.3.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	72
4.2.4.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyi Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	73
BÖLÜM V	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	75
5.2. Öneriler	81
5.2.2.Uygulamaya Yönelik Öneriler	81
5.2.3.Yapılacak Olan Çalışmalara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	97
Ek-1. MEB İzin Yazısı.....	98
Ek-2. Deney Grubuna Verilen Eğitim Sürecinde Kullanılan Araçlar	100
Ek-3. Kişisel Bilgi Formu	109
Ek-4. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin Türkçe Formu	110
Ek-5. Öntest ve Sontest Uygulama Metni	112

Ek-6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilimsel Süreç Boyutu.....	115
Ek-7. Öğrencilerin Soru Kağıtlarından Örnekler	117
Ek-8. Öğrenci Cevaplarından Basamaklara Uygun Sorular	127



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretimde Kullanılan Yaklaşım Yöntem ve Teknikler.....	10
Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	14
Tablo 3. Orijinal Taksonomi ile Yenilenmiş Taksonomi Arasındaki Farklılıklar	24
Tablo 4. Facione'ye göre Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri	42
Tablo 5. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Örneği	58
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubuna Atanan Eğitimcilerin Özellikleri	58
Tablo 7. Uzmanlar Arası Güvenirlik Katsayıları	60
Tablo 8. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	62
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması	66
Tablo 10. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	67
Tablo 11. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	70
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 14. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması	72

Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	73
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bloom taksonomisi ve yenilenmiş bloom taksonomisinin karşılaştırılması.....	13
Şekil 2. Yenilenmiş bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu.....	24
Şekil 3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim .	67
Şekil 4. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim	69
Şekil 5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim .	72
Şekil 6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplamları birbirine bağlayan en güçlü bağ dildir. Türkçe, Türk ulusunu bütünleştiren temel değerlerin başında gelir. Türkçe dersi sayesinde de bireyler hem birbirlerine olan bağılıklarını artıracak hem de Türkçe'nin tüm güzelliklerini kavrayarak kültür aktarımının önemini idrak edeceklerdir.

“Türkçe dersi, bireyin diğer bireylerle iletişim becerisini geliştiren ve onun toplumsallaşma sürecine katkıda bulunan temel derslerden biridir.” (Belet ve Deveci, 2008, s, 2).

Türkçe dersi, okullarda okuma yazma öğretilmesi ile başlar. Sorulardaki anlama, yorumlama ve cevaplama gibi aşamalar da Türkçe'nin doğru öğrenilmesi ile mümkündür. Bu ders sayesinde öğrenciler anadili doğru konuşma, yazma, okuduğunu anlama ve fikirlerini en etkili şekilde amacına uygun aktarabilme yeterlilikleri kazanırlar. Bunu da en güzel şekilde yaparak derslerde öğrendikleri bilgilerin verimliliğini artırabilirler.

Bireylerin ana dilini doğru kullanması soru sorma becerisi için oldukça önemlidir. Soru sorma becerisi gelişmiş bir bireyin problemlere yaklaşımı sorgulayıcı ve çok yönlü olacaktır. Soru sorma öğrencilerin bilişsel olarak zorlayıcı olan diyaloglara katılımının geliştirilmesi için kullanılan önemli yöntemlerden biridir. Soru sorma bilgiyi yapılandırma ve çocukların öğrenmesini değerlendirme aşamalarında sıklıkla kullanılmaktadır. (Kintsch, 2005).

Derslerde verilen bilgilerin ölçülmesini sağlayan sorular derslerin tamamı için geçerlidir, fakat sorular Türkçe dersi için büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü Türkçe dersi anlama becerisini de içinde barındıran bir derstir. Anlama becerisi ise hayat boyu gereken bir

beceridir. Bu bağlamda bu bölümde Türkçe dersinde Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyi öğretiminin ne olduğu, bu beceriyi kazanan öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne yönde ve ne kadar geliştiği, bu araştırmanın önemi, araştırma soruları ve amacı açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik değişme ve gelişmelerin ivme kazandığı 21.yy.'da akıl yürütme ve soru sorma becerisi büyük önem kazanmaktadır. 21.yy'da düşünme becerilerini geliştirmek için eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretme ve öğrenmenin düşünme açısından önemine değinilerek yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme kavramları önem kazanmıştır. Belirtilen becerilerin kazandırılmasındaki önemli noktalardan biri soru sorma ve soruların kullanılma biçimidir. Çünkü düşünmeyi harekete geçiren konuya ilişkin ilke ve kurallar ile soru sorma becerisidir (Büyükalın, 2007).

Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren en önemli etkinlik, farklı soru basamaklarından kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermeye yönlendirilmelerdir. Soru sorma düzeyi gelişmiş bir öğrenci kendisine sorulan sorulara en doğru cevabı verebilecektir. Nitekim ihtiyaç duyduğunda da en doğru şekilde soru sorabilecektir.

Bir öğretme işlevi yaparken, herhangi bir yol izlemek, bir yöntem kullanma önemli bir yer tutar. Yöntem olmaksızın yapılan öğretme işlevinin verimliliğinin düşük olması beklenir. Yöntem genel anlamıyla bir amaca ulaşmak için izlenen planlı ve kurallı yol olarak tanımlanmaktadır (Gözütok, 2006).

Her dersin öğretiminde soru-cevap yöntemi kullanılabilir. Bununla birlikte soru cevap yöntemi diğer yöntemlerle yapılan her öğretim yönteminin tamamlayıcı bir ögesi olabilir. Soru cevap yöntemi bireysel öğrenim ortamı sağlar ve öğrenciler aktif öğrenme ortamında verilen bilgileri rahatlıkla öğrenebilir. Aynı zamanda eleştirel düşünmeyi öğrenerek bir konu hakkında farklı görüşler elde edebilir (İşman, 2005, s. 31).

Öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştiren soru cevap yöntemi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır. Bu doğrultuda öğrencinin öğrenmesinde geri besleme sağlar. Öğrencinin gözden geçirme stratejisini geliştirir. Öğretme ve öğrenme işleminin çok önemli bir parçası olan soru sorma öğrenciler ile öğretmenlere bilinen şeylerin kurulması, kullanılması ve bilginin genişletilmesi ile farklı fikirlerin üretilmesine imkân tanımaktadır. Bununla birlikte bilgileri, fikirleri tekrar etme imkânı sağlayan soru sorma eylemi öğrenci ve

öğretmenlerin ne anladıkları ile düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine imkân tanımaktadır (Büyükan, 2007).

Sınıfta soru sormak öğrencileri düşünmeye teşvik eder. Temel bilgilerin kazandırılmasında soru cevap yöntemi önemli yer tutar. Aynı zamanda öğrencilerin başkalarını dinleme, anlama ve farklı bakış açıları edinmelerini sağlar, öğrenciyi derslerde aktif hale getirir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Soru cevap yöntemi öğrencilerin başkalarını dinlemesini sağladığı gibi başkalarının fikirlerine karşı kendi fikirlerini oluşturmaya, karşıt fikirlere karşı etkili, mantıklı ve nazik bir tarzda cevap vermesini sağlar. Öğrenci, soru cevap yöntemi ile kendisini ifade etme gücünü geliştirir; düşüncelerini belli bir düzen ve tertip içerisinde ifade edebilir. Öğretmenler Türkçe dersinde birçok yöntemi uygulayabilirler; ancak tercih edilen yöntem öğrencinin soru sorma düzeyini geliştirme odaklı olursa, öğrenciye eleştirel düşünme becerisi kazandırma yönünde katkı sağlar.

Doğru soru sorabilen bir öğretmen, öğrenmenin kalıcılığını sağlamış olur. Çünkü kendi sorduğu sorularla öğrenciye farklı soru kalıplarını örneklendirmiş, öğrenciden aldığı cevapla da öğrenci yorumunu doğrudan duymuş olur. Cevap veren öğrenci düşüncelerini kendi kelimeleriyle ifade eder. Bu sayede öğrenciler değişik soru kalıplarıyla çok yönlü sorular sormaya ve düşünmeye teşvik edildiğinden, öğrencilerin soru sorma düzeyi gelişir, problemleri algılama şekilleri farklılaşır, bakış açıları genişler. Bakış açısı zengin bir birey, daha geniş düşünür, olayları farklı noktalardan yorumlar, aksaklık giderme ve yeni yaratıcı fikirler üretmede başarılıdır. Bu da eleştirel düşünme becerisi ile mümkündür. Eleştirel düşünme, kökeni antik ortaçağ ve modern felsefeye dayanan geniş bir alandır. Edward Thorndike, John Dewey ve Jean Piaget, gibi düşünür ve bilim insanları eleştirel düşünmenin gelişimini sağlayan öncülerdir (Ruggiero, 1988). Eleştirel düşünme kavramı Facione (1990) önderliğinde Amerikan Felsefe Derneği'nin tarafından gerçekleştirilen, çeşitli alanlardan 46 akademisyenin görev aldığı Delphi Projesi ile incelenmiştir. Bu projede eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutları üzerinde durulmuştur. Delphi projesi ile eleştirel düşünme; kavram, yöntem, kanıt veya bağlamsal noktalara yönelik olarak yorum, analiz, sentez ve çıkarıma dayanan düzenleyici ve amaçlı değerlendirmeler olarak tanımlanmıştır.

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi soru sorma düzeylerinin düşünme becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın problemini,

“Bloom’un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretiminin, 7. sınıf Türkçe Dersi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçe her şeyden önce bireyin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştiren çok önemli bir dildir. Yeni nesillere ulusal kültürün aktarılması, ortak bir kültür ile nesiller arasında bağ kurulması Türkçe sayesinde gerçekleşen bir durumdur. Temel okuma yazma eğitiminin okullarda verilmesiyle başlayan Türkçe öğretimi, dil ve milli kültür öğrenimi ve toplumsal öğelerin nesillere aktarımı açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarıları açısından öğretim sürecinin hangi yöntemi izlenerek yapılacağı önem arz etmekte olduğundan soru sorma düzeyi öğretimi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine fayda sağlayıp sağlamadığı, fayda sağlıyorsa ne derece fayda sağladığını belirtmek amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

- 1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bloom’un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri ön testte farklılaşmakta mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bloom’un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri son testte farklılaşmakta mıdır?
- 3) Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test eleştirel düşünme becerileri farklılaşmakta mıdır?
- 4) Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test eleştirel düşünme becerileri farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

21.yy’da daha toplumsallaşmış, daha yüksek ve daha gelişmiş tepkiler içeren bir akıl yürütme süreci başarı için gereklidir. 21. yy’da eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştiren yöntemler daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Öğrenme ve öğretme sürecinde düşünmenin önemine vurgu yapılarak yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi kavramlar geliştirilmiştir. Belirtilen kavramların

geliştirilerek öğretilmesinde öğrencilerin soru sorma becerisi ve konuya ilişkin kural ve ilkeleri benimsemesi önem kazanmaktadır. Bu çalışma soru sormayı bilen, sorularıyla amacını en iyi şekilde ifade edebilen ve bu sayede eleştirel düşünme becerisini geliştirmiş bireylerin yetişmesine katkı sağlaması amacıyla hazırlanmış ve soru sorma düzeyi eğitiminin öğrencinin eleştirel düşünme becerisine etkisi değerlendirilerek hem Türkçe öğretiminin hem de tüm derslerin daha verimli aktarılmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin soru sorma düzeyinin gelişmişliği, başta eleştirel düşünme olmak üzere birçok becerinin kazanımını değerlendirme açısından son derece önemlidir. 21.yy insanına eğitim kurumlarında kazandırılacak en önemli davranış üst düzey düşünme becerilerini öğretmektir. Üst düzey düşünme becerileri ise eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme ve etkin soru sormayı içermektedir. Dolayısıyla soru sorma düzeyi öğretiminin, öğrencinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde ne derece etki ettiğinin araştırılmasını içeren bu araştırma, alan için bu konudaki eksiklikleri gidermek açısından da oldukça önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Çalışma grubundaki öğrenci grubu temsil niteliğine sahiptir.
2. Araştırmada öğrencilerin sorulara içtenlikle ve yansız cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Mücbir sebeplerden ötürü araştırmanın yazımına ara verilmiştir;

- Tez yazım sürecinde ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklar ile,
- 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile,
- Malatya ili Ziya Gökalp Ortaokulu öğrencileri ile,
- 7. sınıf Türkçe dersi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Taksonomi/Bloom Taksonomisi: Dünya üzerinde yaşamını sürdürmekte olan canlı türlerinin değişik etkenlere göre sınıflandırılması ya da elde edilen kategorilerin

isimlendirilmesi anlamına gelen taksonomi kelimesi; Yunanca “taxis” ve “nomos” yani sırasıyla “düzenleme” ve “yasa” anlamlarına gelen kelimelerin birleşmesinden ortaya çıkmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Bloom Taksonomisi ise bilişsel becerileri sınıflandıran, en temel beceri olan “bilgiyi hatırlama” sürecinden en zor becerilerden biri olan “bilginin muhakemesi”ne yani değerlendirme aşamasına kadar sınıflara ayıran bir sistem olarak açıklanabilir. Bloom Taksonomisi, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması, test ve ders planların oluşturulması için etkili araçlardan biridir (Alford., Herbert & Frangenheim, 2006)

Soru/Soru Sorma Düzeyi: Soru sormak gerçeği aramak ve karanlığa bir ışık tutmaktır (Kabaş, 2009). Soru aynı zamanda tüm öğeleri tamamen verilmemiş bir fikrin yorumlanmasına ya da tamamlanmasına yardımcı olan bir olgudur (Oğuzkan, 1989). Soru Sorma Düzeyi ise herhangi bir konu ile ilgili, anlamaya ya da bilgi edinmeye yönelik, bilimsel açıdan belirlenmiş kriterler doğrultusunda soru sorabilme yeteneğidir (Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012).

Eleştirel Düşünme: Akıl yürüterek, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir üst düzey düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme; rasyonel düşünme, mantıklı düşünme, yaratıcı düşünme ya da problem çözme ile oldukça paralel olarak adlandırılmaktadır. (Gündoğdu, 2009).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Türkçe'nin Öğretimi ve Yöntemler

İnsanların doğumdan itibaren öğrendiği ve sosyal kimliğin oluşmasında en temel rol oynayan en önemli faktörlerden biri de anadildir. Ana dil ilk olarak anneden ve bireyin yakın çevresinden ardından da ilişkili diğer çevreler aracılığı ile öğrenilir. Ana dil, insanların toplum ile güçlü bağlarını oluşturan ve insanların bilinçaltına inen bir dildir (Aksan, 2001, s. 1).

Üzerinde önemle durulması gereken alanlardan biri de ana dili öğretimidir. Ana dil öğretimi Türkiye’de okuma-yazma ile başlamakta ve ortaöğretime kadar “Türkçe” olarak adlandırılmaktadır. Türkçe ilköğretimin ilk kademesinde sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmekte ve birinci sınıfta okuma yazma öğretilmektedir. Sınıf seviyelerine göre ana dilin incelikleri verilmektedir.

Türkçe öğretimi, çocukların duyuşsal, devinişsel ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağlamak, düşünce ve duygu dünyalarını genişletmek, dilde bilinç ve duyarlılık oluşturarak öğrencileri okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel işlevleri arasındadır. Türkçe öğretimi, duygu ve düşünme yönünden öğrencilerin gelişimine yardımcı olur. Yeni kavramlar kazanan ve kelime hazinesi genişleyen öğrenciler; çevreye, olaylara ve insanlara farklı açılardan bakarak davranış ve beceri kazanmaktadır.

Türkçe öğretiminin kazanımları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tekışık, 1994):

1. Milli bilinç ve milli coşkuyu artırarak milli kültürü benimsetmek,

2. Dil bilgisini ve bu bilgideki ayrıntıları inceleyerek kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarını öğrenciyi kazandırmak,
3. Türk diline olan bağlılığı ve sevgiyi artırmak,
4. Farklı metin incelemeleri ile doğru karar verme yeteneği geliştirmek,
5. Yazma ve okuma çalışmaları ile düşünme gücünü artırmak,
6. Yazı ve sözle anlatım konusundaki çalışmalar ile güzel yazma ve konuşma alışkanlığı geliştirmek,

Türkçe dersi öğrencinin iş ve eğitim hayatının tamamını kapsadığından bu dersin öğretiminin dikkatle planlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde dikkat etmeleri gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Kavcar vd., 1995, s. 9):

- Türkçe dersi doğal bir ortamda öğretilmelidir.
- Öğretim aşamasında bireyin kendi dilinden faydalanılmalıdır.
- Farklı dil çalışmaları arasında güçlü bir bağ kurulmalıdır.
- Farklı araç ve gereçlerden faydalanılmalıdır.

Türkçe dersi, öğretimin temelini oluşturmaktadır. Bu yönüyle bir araç ders niteliği taşımaktadır. Çünkü ana dilini öğrenemeyen öğrencinin diğer dersleri anlaması da oldukça zordur. Öğrencinin anlama ve anlatım gücünü en iyi biçimde kullanabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayıp anlatabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını ve öğretmenin diğer derslerde anlattıklarını anlayabilmesi Türkçe dersinin işlenişi ile ilgilidir (Kara, 2000). Fakat Türkçe dersinde birtakım sorunlar dersin etkinliğini azaltmaktadır. Bu sorunlar aşağıda belirtilmiştir (Kavcar vd, 1995):

- Dilbilgisi öğretiminde sorunların yaşanması,
- Öğrencilere yaşam boyu okuma alışkanlıklarının kazandırılmaması,
- Dersin amaçlarına ulaşmada yeterince başarılı olamaması,
- Öğretim yöntemlerinin öğretmenler tarafından yeterince bilinmemesi,
- Değerlendirmenin öğretmenler tarafından yeterince bilinmemesi,
- Ders kitapları dışında yardımcı ve kaynak kitapların okul ve sınıf kitaplıklarında bulunmaması,

- Ders kitaplarının niteliğinin düşük olması,
- Sınıfların kalabalık olması nedeni ile her öğrenciye yeteri kadar zaman ayırlamaması,
- Ders işlenişinde bireysel farklılıklara yeteri kadar yer verilmemesi

Yukarıda belirtilen sorunlar farklı faktörlerden kaynaklanan sorunlar arasında bulunmaktadır. Ders kitaplarının dışına çıkılmaması, kitapların niteliğinin düşük olması öğretim materyallerinin eksikleri arasında yer alırken, ders işlenişinde bireysel farklılıklara yer verilmemesi, öğretim yöntemleri ve değerlendirmenin öğretmenler tarafından yeterince yapılamaması, dersin amaçlarına ulaşılmasında yeterince başarılı olunamaması öğretmenlerden kaynaklardan problemler arasındadır. Sınıfların kalabalık olması nedeni ile her öğrenciye yeteri kadar zaman ayrılmaması da eğitim sisteminin sorunları arasında bulunmaktadır.

Türkçe dersi çok yönlü bir ders olduğundan tek bir yöntemin kullanılması başarıya ulaşmada yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı birden çok yönetime başvurulmaktadır. Bir ders saatinde birden çok yöntemden faydalanılabilir. Teknik ve yöntemlerin seçimi ve kullanılmasında ilköğretim öğrencilerinin soyut kavram ve tasarımlardan çok duyu organları aracılığıyla öğrendiği gerçeğini göz önünde bulundurulmalıdır (Kavcar vd., 1995).

Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan ve soru cevap yöntemi dersin etkililiği açısından önemli bir yöntemdir. Soru-cevap yöntemi belirli bir konuda öğretmenlerin öğrencilere ya da öğrencilerin öğretmenlere sordukları sorulardan ve alınan cevaplardan oluşmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin ilgisini çekebilmek ve dersi canlı tutabilmek açısından önemlidir. Bu teknikte öğretmenlerin soruları öğrencilere eşit olarak yöneltmeleri gerekmektedir yani öğretmen her öğrencinin derse katılmasını sağlamalıdır. Bu yöntemin etkili olabilmesi için öğretmenin konu hakkında bilgili olması ve derse hazırlıklı gelmesi gerekmektedir. Öğretmen soruyu sınıfta sorarak cevabı yalnızca öğrencilerden birinden almalıdır. Öğrencilerin başarılarının devamı açısından doğru cevap veren öğrencinin takdir edilmesi gerekmektedir (Calp, 2005).

Öğretimde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1

Öğretimde Kullanılan Yaklaşım Yöntem ve Teknikler

Stratejik Yaklaşımlar	Sunuş Yoluyla Öğrenme	Buluş Yoluyla Öğrenme	Araştırma Yoluyla Öğrenme	Tam Öğrenme
Yöntemler	Düz Anlatım	Örnek Olay Tartışma	Gösterme Yapma Yaptırma Karma	Karma Yöntem
Teknikler	Soru-Cevap Takrir Sempozyum Söylev	Grup Tartışması Soru-Cevap Çember Zıt Panel Münazara Görüşme	Workshop Soru-Cevap Beyin Fırtınası Problem Çözme Karar Verme Gösterme Yaptırma Rol Yapma Gösterme Yaptırma Rol Yapma Gösteri Dramatizasyon Deney Gözlem	Tüm Teknikler

Arıcı (2006, s.299-307)

2.2. Bloom Taksonomisi

Taksonomi, en genel tanım ile sınıflandırma pratiği ve bilimi anlamına gelmektedir. Yunan dilinde düzen anlamı içeren “taxis” ve kanun anlamında kullanılan “nomos” sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Taksonomi, eğitim hedefleri içerisinde öğrencilerin kazanması gereken davranışların birbirine koşul oluşturacak biçimde ister basitten karmaşığa ister somut olandan soyuta biçiminde sınıflandırılması olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2012).

Benjamin Bloom, taksonomi denilince telaffuz edilecek en büyük isimdir. Bloom’un, taksonomi çalışmalarını tamamlamasının ardından 1956 yılında taksonomisini yayınlanması mümkün olmuştur. Altı basamaktan oluşan taksonominin en alttan başlamak üzere sırasıyla basamakları; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirmedir. İlk üç basamak alt seviye olarak kabul edilirken, son üç basamak da üst seviyedir. Basamaklar birbirlerine devamlılık sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bloom ve arkadaşlarının hazırlamış olduğu taksonomi yayınlandığı günden 21.yy’a kadar 22 farklı dile çevrilerek dünyaya aktarılmıştır (Bümen, 2006, s.3). Bloom’un taksonomisi tüm dünyadaki eğitimsel düşünce ve uygulamalar için bilişsel alan hedefleri içinde çok önemli bir etkiye sahiptir

(Seddon, 1978, s.303). Tüm dünyada ve Türkiye’de hedeflerin çizilmesi ve rehberlik edici olarak çalışmalara kolaylık sağladığı için sıklıkla kullanılmasına rağmen de bazen eleştirilmektedir. Özellikle 1950’li yıllarda Bloom ve arkadaşlarıyla başlatılan taksonomi oluşturma çalışmaları zamanla yenilerinin de ortaya çıkmasıyla bambaşka boyutlar almıştır (Arı, 2003).

Eğitimde, öğrencilerin bilişsel alan çalışmalarıyla ilgili başarıları ölçülürken birçok eğitimci tarafından en çok Bloom taksonomisi kullanılır (Nas, 2000). Bloom taksonomisinde en temel düşünce eğitimcilerin öğrencilerin bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir biçimde sıralanmasıdır. Farklı bir ifade ile öğrencilerin bilmesi gerekenlerin eğitimsel amaçlar olarak düzenlenmesidir. Sınıflamadaki düzeyler ardı ardına sıralanmıştır. Bu sınıflandırmada bir üst seviyeye geçmeden önce bir alt seviyeye ulaşılmış olması gerekmektedir (Huitt, 2009).

Bloom, düşünme ve problem çözme becerileri üzerine odaklanmıştır. Eğitim hedeflerinin sınıflandırmasının esas sebebi de bu becerilerin daha etkin bir şekilde kullanılabilmesini sağlamaktır. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve etkili bir şekilde öğretilmesi için kullanılan en iyi yaklaşım Bloom Taksonomisidir.

2.3.Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Chicago Üniversitesi, Dr. Lorin Anderson’dan (Bloom’un eski bir öğrencisi) orijinal taksonominin güncellenmesini istemiş, Dr.Lorin Anderson da öğretme ve öğrenme süreçlerinin daha detaylısını oluşturabilmek amacıyla çalışmaya başlamıştır. Dr. Lorin Anderson ve sekiz eğitim bilimci (Bunlardan biri orijinal taksonominin temellerini atan kuramcılardan David Krathwohl idi) çalışmaya başlamıştır. Orijinal taksonomi devrin çok gerisinde kaldığından bu çalışmanın yapılması bir zorunluluk olarak gündeme gelmiştir (Pickard, 2007, s. 46-47).

Güncelleştirme çalışmalarında bilim insanları orijinal taksonomiye açıklamak, netleştirmek ve taksonomiye katkıda bulunabilmek için 19 farklı şema ortaya çıkardılar. Revize edilen taksonomiye katkıda bulunması için tüm şemalar tek tek incelenmiştir. Şemalardan 8 tanesi güncellenmiş Bloom Taksonomisinin iki ya da daha fazla boyutunu temsil ederken geriye kalan 11’i ise orijinal taksonomideki gibi tek boyutu temsil ediyordu.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Bloom sınıflamasına köklü bir değişiklik getirmemekle birlikte önemli bazı yenilikler getirmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisi öğretimi

netleştirmek ve iletişim kurmak için bir araçtır. Öğrencilerden, velilerden ve okul müdürlerinin talimatlarından kaynaklanan amaçları bir bilişsel hedef olarak tanımlar ve öğrenme hedeflerini kolaylaştırarak bilişsel öğretim hedeflerini, süreç ve sonuçlarını tanımlar (Pickard, 2007, s. 46-47).

Bloom taksonomisi, öğrenmenin en basitten en karmaşığa doğru sıralanarak düzenlenmesini içeren bir taksonomi olarak alanyazında yer edinmiştir. Bloom, orijinal taksonomisinin daha çok bir ölçüm aracı olarak hizmet edebileceğine inanıyordu. Örneğin; Kişiler arasında iletişimi kolaylaştırmak için öğrenme hedefleriyle ilgili ortak dil ve sınıf seviyelerinin belirlenmesi, belirli bir kursa karar vermenin temelini oluşturulması, geniş eğitim hedeflerinin belirlenmesi, programda yaygın ulusal, eyalet ve yerel standartların belirlenmesi, eğitim hedeflerinin, faaliyetlerinin ve değerlendirmelerinin uygunluğunu belirlemek için araçların saptanması, bir ünite, ders veya programın sınırlı genişlik ve derinliği karşı olduğu çeşitli eğitim olanakları panoraması gibi (Krathwohl, 2002).

Bloom taksonomisinin yenilenmesini için iki önemli neden vardır. Birinci neden tüm eğitimcilerin orijinal taksonomiye yeniden odaklanabilmelerinin desteklenmesidir. İkinci neden ise tüm dünyadaki öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi vb. gibi tüm eğitim bilimleri konularını kapsayan alanlardaki modern bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilme gereksiniminin ortaya çıkmasıdır (Bümen, 2006).

Orijinal Bloom taksonomisi ilk ortaya çıktığında tek boyutluydu. Ancak revize edilmesiyle iki boyutlu hale gelmiştir. İşte bu iki boyut arasındaki ilişkiyi ortaya koyan tabloya sınıflama (taksonomi) tablosu denilmektedir. (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Bloom taksonomisi revize edilince şu değişiklikler yapılmıştır:

- 1) Yeni taksonomi bilgi boyutu ve bilişsel süreç olmak üzere iki başlığa ayrılmıştır. Bilgi kısmında 4 farklı bilgi alanı, bilişsel süreç kısmı ise 6 basamaktan oluşmaktadır.
- 2) Bilgi boyutu kazanımları isim gruplarını oluşturmaktadır ve bu boyut bilişsel sürecin istenilen aşaması ile de ilişkilendirilebilir. Güncellenmiş taksonominin bilgi boyutunda birbirinden farklı dört bilgi türü mevcuttur. Bu bilgiler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

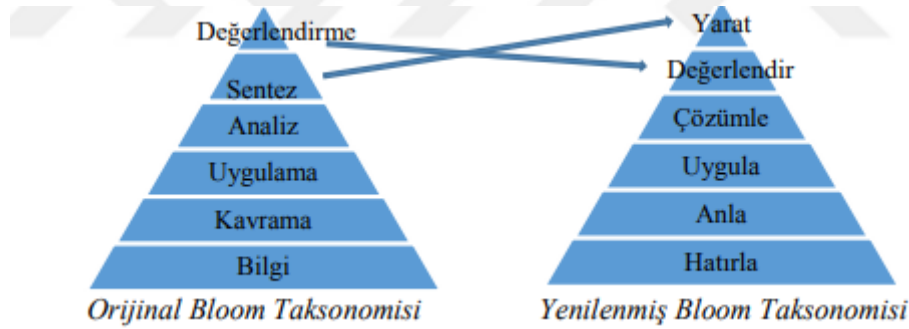
Olgusal Bilgi; Özel alan bilgisi, detay ve terminolojik bilgilerdir.

Kavramsal Bilgi; Kuram, yapı, modelleme, genelleme ve düzenlenmiş form bilgisi mevcuttur.

İşlem Bilgisi; Bir şeyin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili bilgi.

Üstbilişsel Bilgi; Bilmenin bilgisidir. Bilişsel işlemlerle ilgili gerekli bağlamsal ve koşullu bilgiler bütünüdür. Ayrıca hedeflerin faaliyet boyutunu belirten taksonomi bölümünde de revizeler söz konusudur.

Orijinal taksonominin bilgi adını verdiği basamak hatırlama; kavrama denilen basamak anlama; analiz denilen kısım da çözümleme basamağı olarak yeniden isimlendirilmiştir. Uygulama basamağında herhangi bir değişiklik söz konusu değildir. Sentez basamağına yaratma denilerek değerlendirme basamağı ile yerleri değiştirilmiş, son basamağa getirilmiştir. Bunun akabinde değerlendirme basamağının adı değişmeden bir alt basamağa alınmasına karar verilmiştir (Anderson vd., 2014, s.40).



Şekil 1. Bloom taksonomisi ve yenilenmiş bloom taksonomisinin karşılaştırılması

Kaynak: (Tutkun ve Okay, 2012, s.18)

Orijinal taksonominin basamakları isim şeklindeyken, güncellenmiş taksonominin bilişsel kısmı fiil olarak literatüre geçmiştir. Yukarıdaki şekilde geçen bilişsel süreç kısmı basitten karmaşığa şeklinde sıralanmıştır. Eğitim programlarında eylem grubunu temsil etmektedir. Bloom taksonomisinin bilgi boyutu ise eğitim programlarının isim gruplarını ifade eder. Yenilenmiş haliyle taksonomiye aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1-Hatırlatma	2-Anlama	3-Uygulama	4-Çözümleme	5-Değerlendirme	6-Yaratma
A-Olgusal Bilgi						
B-Kavramsal Bilgi						
C-İşlemsel Bilgi						
D-Üstbilişsel Bilgi						

Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

2.3.1. Bilgi Boyutu

21. yy'da esas olan öğrenme anlayışına göre öğrenmede, etkin bilişsel ve yapılandırmacı bir öğrenme önemlidir. Öğrencileri, kendi öğrenme süreçlerinin en etkin varlığı olarak kabul edecek olursak, dikkatlerini kendileri yönlendirir ve kendi öğrenmelerinde kullanacakları bilgileri de kendileri seçeceklerdir. Öğrenciler öğrenme sürecinde pasif durumda olmadıkları için ebeveynleri, öğretmenleri ya da kaynaklar tarafından verilen bilgileri kayıt cihazı gibi ezberleyen birer araç da değildir. Öğrenmenin edilgen bir süreç olmaktan çıkarılarak bilişsel ve yapılandırıcı yönlerin daha ön plana çıktığı bir süreç olarak kabul edildiği ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmaları ve neleri nasıl öğrenebilecekleri düşünceleri önem kazanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 49).

Bloom'un orijinal taksonomisinin bilgi basamağı ek boyutludur. Eğitim ve bilişsel psikolojinin yeni bulguları doğrultusunda 45 yıl sonunda yeniden revize edilmiştir. Orijinal taksonomide bulunmayan Üstbilişsel Bilgi kısmı Yenilenmiş Bloom Taksonomisine eklenerek Olgusal Bilgi, Kavramsal Bilgi ve İşlemsel bilginin yanında 4. kategoriye oluşturmuştur (Amer, 2006). Bu durum Yenilenmiş Bloom Taksonomisine üstün bir özellik sağlamıştır.

2.3.1.1.Olgusal Bilgi

Olgusal bilgi, bir disiplin alanı içinde uzmanların alanlarına dair bilgileri sistemli olarak anlamaları ve aktarabilmeleri için kullandıkları tüm ögelerdir. Bu ögelerin ilk sunuluş şeklini o çalışma disiplinini sağlamış kişiler en iyi anlayabilirler. Bu yüzden bu ögeleri kullanırken başka bir uygulamada bundan başkasını kullanma ihtiyacı hissetmezler. Öğrenciler için ise bir disiplini anlamak ve kavramak için bilmek zorunda oldukları temel bilgileri içerir olgusal bilgi. Bu temel bilgiler somut varlıklarla ilişkilendirilmiş simgelerden oluşabilir. Başka bir açıdan en kolay seviyedeki soyut bilgiler de olgusal bilgi alanına girer. Kendi içerisinde de terimsel bilgi ve özel ayrıntı bilgisi olarak iki gruba ayrılmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 58).

Olgusal bilgi, ayrıntı ve özel ögeler bilgisi gibi net bilgiler içerir. Yer, zaman, olay, insan ve bilgi kaynağı bilgisidir. Kronolojik bilgileri de içerir (Demirel, 2010, s. 121). Bu bilgi türüne verilecek örnekler aşağıda belirtilmiştir (Arı, 2018):

Terimler bilgisi: Bir alana özgü temel oluşturacak her türlü sözel olan ya da olmayan tanım ve sembollere terim, bunların bilgisine de terimsel bilgi denir. Kimyada elementlerin sembolleri, matematikte rakamlar, resimde renkler bu tür bilgiye örnektir.

Özel ayrıntı ve ögelerin bilgisi: Bir alana özgü önemli sayılan mekân, zaman, vaka, şahıs vb gibi ögelerin bilgisidir. Bir hikâyedeki karakter adları, tarihi olayların kahramanları, gerçekleştiği yerler ve zamanları bu bilgi türüne örnektir.

2.3.1.2.Kavramsal Bilgi

Gruplandırma ve sınıflandırma bilgisinden daha da karmaşık bir şekilde birleştirilmiş bilgi formlarının bilgisi kavramsal bilgi grubuna girer. Şemalar, bilişsel süreç sonunda oluşturulmuş modelleri içerir. Kavramsal bilgi kendi içinde üç alt başlığa ayrılabilir: Sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi, kuram model ve yapılar bilgisi (Anderson ve Krathwohl, 2010). Bu bilgi türüne verilecek örnekler aşağıda belirtilmiştir (Arı, 2018):

Sınıflama ve Kategoriler Bilgisi: Birbirinden farklı disiplin alanları içerisindeki bölümleri kapsar. Her bir öge arasındaki ilişki önemlidir. Hayvan sınıflama bilgisi (Karada Yaşayanlar, Suda Yaşayanlar) bu tür bilgiye örnek gösterilebilir.

İlke ve Genellemeler Bilgisi: Akademik bilgilerin temelini oluşturur. Aynı zamanda problem çözebilmede bu bilgiye ihtiyaç vardır. Çarpma işleminin işlem basamakları bu kapsamda örnek verilebilir.

Kuram, model ve yapıların bilgisi: Karışık bir probleme daha açıklayıcı bakmayı sağlayan temel ilkelerin sistematik bilgisine denir. Evrim Teorisi'nin açıklaması bu bilgi türüne girer.

2.3.1.3. İşlemsel Bilgi

İşlemsel bilgiler için “nasıl” kavramsal bilgiler için de “ne” sorusunun cevabı önemlidir. İşlemsel bilgiler genel olarak yöntemle ilgilidir. Süreç sonundaki “çıktı”lara bakılır. Aşama gerektiren bilgiler, mesela bir roman yazmak için taslak oluşturma buna örnek verilebilir (Flavell, 1979).

İşlemsel bilgi dört başlık altında incelenebilir:

Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi: Yapılması gereken bir iş için izlenilen adımların sıralandığı bilgi türüne denir. Bu tür tüm aşamaların standart olarak ilerlemesi gerekmektedir.

Kelimenin anlamını belirlerken yararlanılan beceriler bilgisi: Mevcut öğeleri çözümlemeye çalışırken yararlanılan bilgi türüdür. Su balesi yapılırken gereken beceri bilgisi buna örnek verilebilir.

Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi: Mevcut bir iş yapılırken adım adım yapılması gerekenlerin bilgisidir. Ufak da olsa değişiklikler yapılabilmektedir. Şiir tahlili yapma bilgisi buna örnek verilebilir.

Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi: Bu türde, kullanılması gereken bilgilerin doğru zamanda kullanmasının bilinmesi gerektiğinin bilgisi mevcuttur. Geçmiş zamanda yaşanan bir olayın anlatılmasında uygun geçmiş zaman kip ekini kullanarak anlatmak örnek verilebilir.

2.3.1.4. Üstbilişsel Bilgi

İnsanın kendi bilgisinin farkında olarak biliş ile ilgili bilgi sahibi olmasına denir. Gelişen teknoloji ve ortaya çıkan yeni bilgiler sayesinde öğrencilerin kendi bilgileri ve fikirleri üzerinden sorumluluk sahibi olmaları, öğrenme kuramlarının kritik noktası haline

gelmiştir. Zaten birçok çalışma kendi öğrenmesinin farkında olan öğrencinin daha başarılı öğrenmeler gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Bilim insanı Flavell'e göre üstbiliş: görev, kişi değişkeni ve stratejiden hareketle kişinin kendisi hakkındaki bilgisi, stratejik olan bilgi ve bilişsel görevlerin bilgisidir. Aşağıda bu bilgi türlerine yer verilmiştir (Flavell, 1979):

Stratejik bilgi: Problem çözebilme, öğrenebilme ve düşünebilme bilgisine denir. Bir metin yazmak için plan yapmak buna örnek verilebilir.

Kendi kendisi hakkında bilgi: Kişinin kendisi hakkındaki sahip olduğu bilgi üstbilişin en kritik noktasıdır. Birey bu sayede kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini en iyi şekilde bilir. Örnek olarak beyaz ışıktaki ders çalışmayan öğrencinin çalışma ortamını kendisine uygun şekilde düzenlemesi gerektiğini bilip ders çalışırken ona göre davranması verilebilir.

Bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi: Bilişsel görevler zorluk derecelerine göre farklılık gösterirler. Örneğin açıklama yapmak tanımlama yapmaktan zordur. Çünkü tanım yaparken kişi ezberlediği cümle ile tek seferde ifade edebilirken açıklama yapabilmek için birden fazla cümle kurarak bol örneklerle zenginleştirmesi gerekir. Bu yüzden öğrencilerin öğrenme ve düşünme stratejileri ile öğrendikleri yeni bilgileri nasıl kullanacakları konusunda bilgi sahip olmaları anlamına gelir. Bu sayede farklı stratejilerle farklı bilişsel faaliyet sergilemesi gerektiği bilgisini öğrenci kazanmış olur. Örneğin öğrencinin cümlenin anlamına göre vurgu yaparak okuması...

2.3.2.Bilişsel Süreç Boyutu

Bilişsel süreç boyutu orijinal taksonomiden farklı olarak yerleştirilmiştir. Bilişsel süreç boyutu hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşur. Aşağıda bilişsel süreç boyutunun basamakları detaylı olarak verilmiştir:

2.3.2.1.Hatırlama

Anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve karmaşık görevlerdeki problem çözme becerisi için esas olan bilginin hatırlanmasıdır (Mayer, 2002, s. 228). Materyallerin uzun süreli bellekten geri getirilmesine hatırlama denir. (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 85).

Problem çözme becerisi ve anlamlı bir öğrenme etkinliğinin gerçekleşmesi hatırlama ile mümkündür (Demirel, 2010, s. 128).

Başka bir ifade ile hatırlama uzun süreli bellekteki bilgiye erişmek demektir. Uzun süreli bellek tarandıktan sonra işlem yapılacak bilgiler aktif belleğe getirilir. Bilgi hatırlama işine bilgiye erişme de denilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Hatırlama tanıma ve geri çağırma (anımsama) basamaklarından oluşmaktadır. Aşağıda kavrama ait alt basamaklar verilmiştir:

Tanıma: Sunulan materyallerle sınırlandırılmış bir konuda uzun süreli bellekten bilgi bulmak tanımadır. Buna tanımlama da denilebilir. Mevcut bilginin uzun süreli bellek ile ilgili bilgiye erişiminin sağlanmasıdır. Öğrenci, kendisine yöneltilen bilginin aynısının ya da çok benzerinin çalışma belleğinde bulunup bulunmadığını belirlemek için uzun süreli belleğini gözden geçirir. Öğrenci kendisine yeni bir bilgi sunulduğundan daha önceden bu bilgiyle benzer bir bilgisinin olup olmadığına bakar (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Geri Çağırma (Anımsama): Öğrenciye yeni bir bilgi verildiği zaman öğrenci, eski bilgileri ile eşleştirme yaparak önceden öğrendiği bilgi ile ilgili sorumluluğu olup olmadığına bakar (Demirel, 2010: 129). Uzun süreli bellekten bilgiyi geri çağırma eylemine geri çağırma denilir. Kaynaklarda bunun örneği “Çeşitli şiirler yazan şairleri hatırlayın.” şeklinde olabilir. Buna karşılık gelen soru “Hafif Süvari Alayının Hücumu şiirini kim yazdı?” şeklinde geçmektedir (Mayer, 2002, s. 228).

2.3.2.2.Anlama

Anlama, eski ve yeni bilgilerin karşılaştırılarak sonuca varılmasını kapsamaktadır. Öğrenci eski ve yeninin birleşimi ile bu süreci tamamlar. Yeni öğrenilen bilgi ve önceden öğrenilmiş bilginin oluşturduğu bağ ile öğrenci anlama düzeyine erişmiş olur (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 91).

Mevcut şemalarla ve bilişsel sistemle yeni bilgiler bütünleştirilirler (Mayer, 2002, s. 228). Anlama; yorumlama, örnekleme, sınıflandırma, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama basamaklarından oluşur. Aşağıda bu basamaklar verilmiştir:

Yorumlama: Öğrencilerin sunulan bilgileri bir başka bilgiye dönüştürebilmesidir (Mayer, 2002, s. 228) Yorumlama demek verilen kelimeyi bir başka kelimeye, resmi kelimelere,

sayıları da sözel ifadelerle, müziğin notalarını ise bir sese dönüştürmek demektir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 91).

Örneklendirme: Herhangi bir alana ait bilgilerin kavramının örneğini ya da prensibini bulması demektir (Mayer, 2002, s. 229). Örneklendirmek, genel kavramların ve ilkelerin tanımlayıcı özellikleri belirlerken mevcut özelliklerden birini seçerken ya da oluştururken herhangi birini kullanması durumudur (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 93).

Sınıflandırma: Öğrencinin belirlenmiş bir kategorideki bilgiyi açıklaması anlamına gelir (Mayer, 2002, s. 229). Sınıflama, herhangi bir duruma has kavramın ya da ilkenin en uygun özelliklerini bir arada bulundurmak olarak da tanımlanır. Sınıflama ile örneklendirme birbirini tamamlar. Örneklendirmede genelden özele gidilen bir yol tercih edilirken sınıflamada özel bir durumdan genele gidiş tercih edilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 94).

Özetleme: Öğrencinin bir bilgiyi kendi kelimeleriyle ifade etmesine denir (Mayer, 2002, s. 229) Özetlemek aynı zamanda bir bilgiyi temsil eden kısa ve özlü ifadeyi de içermektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 95).

Sonuç Çıkarma: Mantıklı bir sonuca ulaşmak için mevcut bilgilerden hareketle tahmin etme işlemidir (Mayer, 2002: 229). Öğrencinin bilginin olumlu ya da olumsuz yönlerinin kodlama sayesinde birbirleri ile ilişkilerini görerek bunları açıklayabildiği kavram ya da ilkeye ulaşmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 96).

Karşılaştırma: Birden fazla olay, durum, sorun, olgu ve düşüncenin birbirinden farklı olduklarını tespit etmektir (Mayer, 2002, s. 229) Daha çok bilinen bir olayın kendisinden daha az bilinen bir olaya ne kadar benzediğinin ya da benzemediğinin gösterilme sürecidir. Bu sürecin sonunda fikir, problem ya da olay gibi en az iki nesne arasındaki farklılık ya da benzerlikler ayırt edilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 97). Fikirler, nesneler ya da olgular arasında birebir benzerlik bulma işine de karşılaştırma denir (Demirel, 2010, s. 130).

Açıklama: Öğrenci zihinsel olarak bilgiyi yapılandırır ve sistem, dizin gibi ilişkilerle sebep sonuç şeklinde ifade ederse açıklama yapmış olur (Mayer, 2002, s. 229). Açıklama, mevcut bir düzendeki temel olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisi ile bir model oluşturulması ve oluşturulan bu modelde yapılacak muhtemel bir değişikliğin kalan kısımları etkileme şeklinin belirlenirken kullanmasını içerir. (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 98).

2.3.2.3.Uygulama

Bilginin nasıl kullanıldığı bilgisidir. Problem çözebilmeyi ve uygulamalı araştırma yapmayı gerektirir. İki önemli bilişsel süreci mevcuttur: Çalıştırmak ve Uygulamak. Öğrenen kişinin bildiği bir görev olduğunda çalıştırma söz konusu olurken öğrenen kişinin bilmediği bir görev varsa sadece uygulama söz konusu olur (Mayer, 2002, s. 229). Uygulama araştırma yapmak ve problem çözmek işini içerir. İşlemsel bilgiyle iç içedir. Öğrenci uygun işlemi uygulamasını bildiği bir görevde rahatlıkla yapabilir. Bu yüzden öğrencinin yaptığı araştırma üzerinde bir uygulama geliştirmesi de mümkündür. Problem durumu ise öğrencinin ilk olarak nasıl yapacağını bilmediği durumdur. Öğrenci bu yüzden önce problem çözmeyi bulmalıdır (Demirel, 2010, s. 131).

Uygulama kategorisi iki bilişsel süreci temsil eder. Yapma ve yararlanma bu süreçler arasındadır.

Yapma: Öğrencinin bildiği bir görevi uygulamasıyla oluşan durumdur (Mayer, 2002, s. 229).

Yararlanma: Öğrencinin bilmediği bir ya da birden çok durumu uygulamasıyla oluşur. Bu sayede sadece bilişsel süreçlerin düzenlenmesini değil uygulama, sağlama ve anlama ile ilgili bilişsel süreçleri de kapsar (Mayer, 2002, s. 229-230).

2.3.2.4.Çözümleme (Analiz Etme)

Çözümleme (Analiz Etme) kendisini oluşturan materyalin bir parçasının diğer parçalarıyla olan ilişkisini açıklanması ve yine kendisini oluşturan parçaları birbirinden ayırmayı içerir (Mayer, 2002, s. 230). Bu kategorinin içerdiği bilişsel süreçler; irdeleme, düzenleme ve ayırtırmadır. Burada esas olan bir iletinin önemli kısımlarını ayırabilme, nasıl düzenlendiğini anlama ve iletinin arkasındaki mesajı fark edebilmedir.

Eğitimciler öğrencilerinin şu yeteneklerinin geliştirmek istemektedirler:

- ✓ Gerçekleri düşlerden ayırabilme,
- ✓ Bir olayın sonucunu onu meydana getiren fikirlerle ilişkilendirebilme,
- ✓ Materyallerin birbirleri ile olan ilişkilerini saptayabilme,
- ✓ Düşüncelerin birbirleriyle olan ilişkilerini açıklayabilme,
- ✓ Sadece sözde kalan sayıltıları kabul edebilme ve ortaya çıkarabilme,

- ✓ Yaygın düşünceleri yan düşüncelerden farklı bir zeminde ayırabilme,
- ✓ Yazarın amacına destek veren kanıtları bulabilme, (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 79-80).

Çözümleme(Analiz Etme) süreci ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme basamaklarından oluşur.

Ayrıştırma: Öğrenciye sunulan materyaldeki parçaları öğrencinin, birbiri ile ilişkili ve ilişkisiz olmak üzere ayırmasıyla oluşur. Odaklanma, seçme ve parçalarına bölme de denir (Mayer, 2002, s. 230). Ayrıştırma, Bir yapıdaki tüm kısımları birbiriyle olan ilişki ve önem bakımından ayırabilmeye denilir. Ayrıştırmanın gerçekleşmesi demek, öğrencinin ilişkili bilgiyi ilişkisiz bilgidan ayırt etmesi ya da önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi doğru yönetmesi demektir. Ayrıştırma, anlama gibi bilişsel bir süreçten başka bir şeydir. Çünkü ayrıştırma yapısal bir organizasyon olup bütün ve parçalar ile ilişkili bir süreçtir. Daha net olarak şöyle ifade edilir; ayrıştırma herhangi bir olgunun başka bir şey ile olan ilişkisini ya da ilişkisizliğini ifade ederken karşılaştırmalar yapmaktır. Örneğin, portakal, karpuz ve kavunları meyve bağlamında ayırırken iç çekirdekleri ilişkili ancak ebat, renk şekilleri ilişkisizdir. Bu nedenle karşılaştırma yapılırken hepsi ilişki içerisinde. Ayrıştırmaya alternatif olacak kelimeler; seçme, üzerinde durma, ayırt etme ve ayırma olarak sıralanabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 80).

Örgütleme: Bir olgunun içindeki verilerin ya da birimlerin nasıl belirleneceğinin bilgisidir. Özetleme, ayrıştırma, bağlantı bulma da denilebilir (Mayer, 2002, s. 230). Örgütleme ile bir olgunun mevcut öğelerinin tanımlanması gerekmektedir. Öğrenci verilen arasındaki sistematik bilgiyi fark eder ve doğru bir bağlantı kurabilir. Örgütleme ve ayrıştırma birbirine paraleldir. Öğrenci önce öğeyi tanır sonra yapının içinde uygun olanının kararını verir (Demirel, 2010, s. 132).

İrdeleme: İrdelemenin gerçekleşmesi demek öğrencinin iletişimde bakış açısı ve yanlışlıklarını meydana çıkarabilmesi demektir. Öğrenci yapılandırma sürecinden yazarın niyetinden farklı bir süreç ortaya koyarsa irdeleme yapmış olur. Bu tanım aynı zamanda yazarın sunduğu bilgidan hareketle yazarın esas hedeflediği gizil anlamın ötesine geçerek yeni anlamlara kavuşmasıdır. Örneğin, Amerika'nın yaşadığı Kuzey-Güney Savaşları'ndaki Atlanta Muharabesi ile ilgili metne bakarak yazarın söylemek istediğini değerlendirip kendine yeni bir fikir edinmesi ya da yazarın fikrini kabul etmesidir. Buna

alternatif olabilecek tek terim yapıyı bozmak olacaktır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 82).

2.3.2.5. Değerlendirme

Standart ya da ölçütlere dayanarak yargılama yapma işine değerlendirme denir. En sık kullanılan ölçütlere; tutarlılık, etkililik, kalite, etkinlik örnek verilebilir. Bunlar eğitimciler ya da öğrenciler tarafından belirlenebilir. Standartlar nicel ya da nitel olabilir. İç tutarlılık ve dış yargılama denetlemede mühim kavramlardır. (Mayer, 2002, s. 230). Değerlendirme işlemi denetleme ve eleştirme süreçlerini içerir. Denetleme, iç tutarlılık hakkındaki yargılar; eleştirme de dış ölçütlere dayanan yargılara ait bilişsel süreçler olarak tanımlanabilir (Mayer, 2002, s. 230).

2.3.2.6. Yaratma

Yaratma, birbiri ile uyumlu işlevsel verileri bir araya getirme ya da yeniden oluşturacak biçimde ortaya koymadır. Bu sınıflandırmada amaç öğrencinin orijinal bir ürün ortaya koyabilmesidir. Örneğin; bir atasözünü açıklayacak yazı yazmak bir bilişsel yaratma ürünüdür (Mayer, 2002, s. 231). Yaratma da öğeler anlamlı, işe yarar ve bütünleşmiş bir halde bir araya getirilir. Öğrencilerden hedeflenen şey yaratmada, zihinlerinde daha önceden olmayan kısımları ortaya koymalarıdır. Bu süreç öğrencinin eski öğrenmeleri sayesinde koordine edilebilir. Yaratma kelime itibari ile öğrencinin yeni bir ürün ortaya koyması olsa da durumun gerekleri doğrultusunda tam olarak özgür ve yaratıcı bir ifade olmadığı söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 84-85).

Yaratma süreci oluşturma ve üretme basamaklarını içerir. Bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

Oluşturma: Oluşturma, kriterlere dayanan alternatif yeni adımlar içerir (Mayer, 2002: 231). Oluşturmada amaç problemi temsil eden olguların ve belirli ölçütlerin alternatiflerinin hipotezlere ulaşmasıdır. Problemin ilk temsil edilme şekli muhtemel çözümüne yön verir. Ne zaman ki oluşturma ön bilgilerden başka yeni bilgilere ucu açık düşünmeye yer veriyorsa yaratıcı düşünmenin temeli atılmış olur (Özçelik, 2010, s. 112-113; Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 86).

Üretme: Üretme, yeni bir ürünün keşfedilmesi demektir. Öğrenci bir amaca yönelik işlevsel bir tanım vererek bu tanıma karşılayacak bir ürün yaratmalıdır (Mayer, 2002, s.

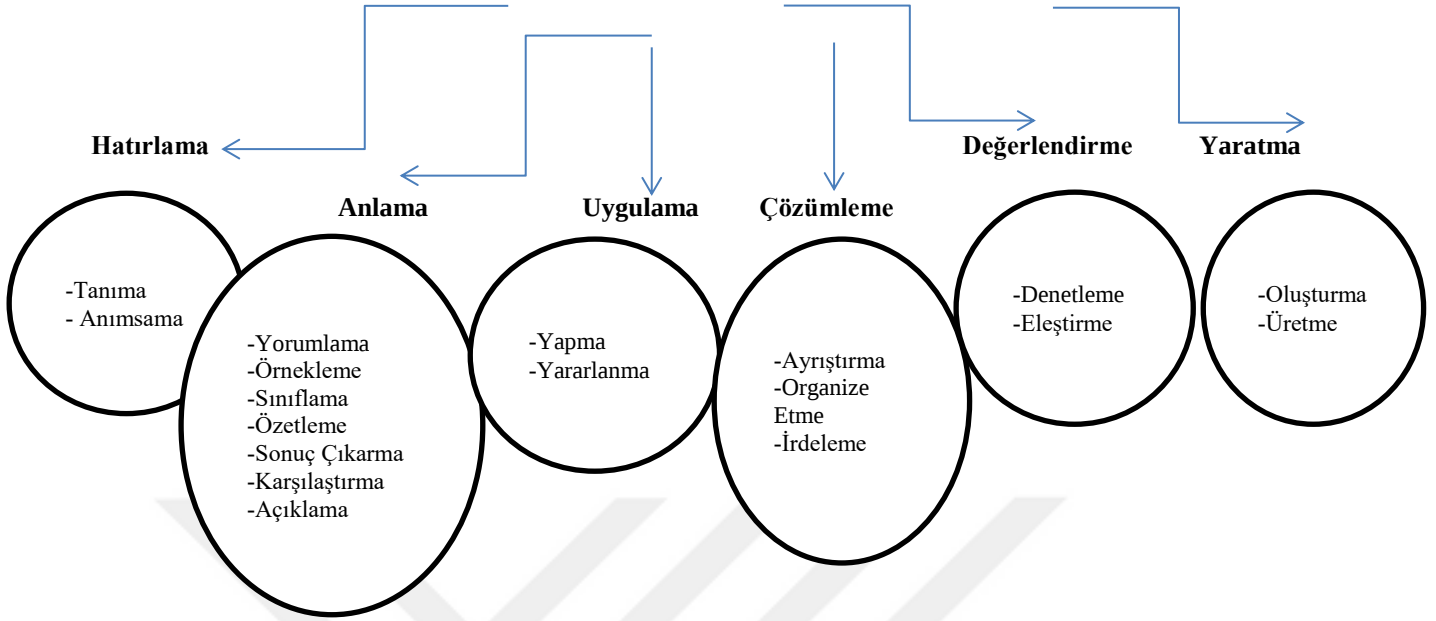
232). Üretme, belirlenmiş özellikleri olan bir planın gerçekleştirilebilmesi demektir. Her zaman özgün ya da orijinal olmak zorunda değildir ki bunlar da yaratma kategorisinin içine girer. Üretmeye ait hedeflerde de aynı durumlar söz konusu olabilir. Alternatif kullanılabilecek terim yapma ya da yapılandırmadır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 87).

Yaratma üç bölümden oluşur:

- 1) Problemi açıklama: Öğrencinin verilen görevi anlaması ve muhtemel çözüm oluşturmastır.
- 2) Çözümü planlama: Öğrencinin olasılıkları araştırması ve uygulanabilir bir plan tasarlamastır.
- 3) Çözümü uygulama: Öğrencinin başarılı bir şekilde planı tamamlamasıdır. Bunu da yakın planlama kısmı izler çünkü burada öğrenci çözüm için yöntem tasarlar ve eylem planına dönüştürür. En sonunda da çözümün yapılandırılmasıyla plan işler, üretim de gerçekleşmiş olur (Demirel, 2010, s. 133).

Özetle; Hatırlama, uzun süreli bellekten geri getirilen bilgidir. Kavrama, yazılı ya da sözlü ve grafik bilgileri içeren bir eğitimde tüm iletilerin anlamını oluşturmaktır. Uygulama, bir işlemi yerine getirebilmek ya da kullanabilmek demektir. Çözümleme, maddenin birleşenlerini birbirinden ayırıp hem birbirleri ile olan ilişkilerini hem de bütünle olan ilişkilerini ortaya koyabilmektir. Değerlendirme, mevcut duruma uygun olacak şekilde yardımda bulunabilmektir. Yaratma ise, özün ve anlamlı bir bütün oluşturabilmek için mevcut parçaları birleştirebilmek demektir (Demirel, 2010, s. 134).

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNİN BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU



Şekil 2. Yenilenmiş bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu

Tablo 3

Orijinal Taksonomi ile Yenilenmiş Taksonomi Arasındaki Farklılıklar

Önemli Noktalardaki Dört Değişiklik	Terminolojideki Dört Değişiklik	Yapıdaki Dört Değişiklik
1. Taksonominin kullanımındaki temel odak değişmiştir. İlk taksonomi daha çok değerlendirmeye yardımcı olurken yenilenmiş taksonomi planlama öğretim ve değerlendirmeye programın öğeleri arasındaki tutarlıklara da odaklanmaktadır.	1. Ana basamakların isimleri hedefler nasıl gerçekleştiriliyorsa öyle isimlendirilmiştir. Örneğin ilk taksonomideki bilgi basamağı bir addır. Eylem değildir. Benzer sorun analiz ve sentezde de geçerlidir.	1. Hedeflerdeki ad ve eylemsi öğeleri ayrı birer boyut haline getirilmiştir. Ad ögesi bilgi boyutunu oluşturmuştur. İlk taksonomideki bilgi basamağı hatırlama haline getirilmiştir.
2. Yenilenmiş taksonomi tüm düzeylerde çalışan öğretmenler için hazırlanmıştır. İlk taksonomi daha çok yüksek öğretim örnekleri verirdi.	2. İlk taksonomideki bilgi basamağının alt basamakları olgusal kavramsal işlemsel ve üstbilişsel bilgi olarak sınıflandırılmıştır. Özellikle üstbilişsel bilginin eklenmesi yeni ihtiyaçlardan kaynaklanmıştır	2. İki boyutlu taksonomi tablosunun oluşturulması analitik bir araç haline getirilmiştir. Hedefler taksonomi tablosunun hücrelerine yerleştirileceğinden öğretim etkinliklerinin ve değerlendirmenin planlanmasında da yardımcı olacaktır.
3. Yeni taksonomi değişik basamakları anlamlı hale getirmek için örnek ölçme işlemleri içermektedir. Oysa eski taksonomi daha çok çoktan seçmeli testlere odaklanmıştır.	3. İlk taksonomide bazı basamakların alt basamakları ad ya da yalın halde bulunmaktaydı. Bunları eylem haline getirmek kullanışlılığı arttıracağı için değiştirilmiştir.	3. Bilişsel süreç basamakları birikerek çoğalan bir hiyerarşi olmaktan çıkarılmıştır.
4. Orijinal taksonomi altı ana basamağa önem vermişken yenilenmiş taksonomi daha çok alt basamaklara odaklanmıştır. Ana basamaklar sadece tanımlayıcı hale getirilmiştir.	4. Kavrama ve sentez basamakları yeniden isimlendirilmiştir.	4. Sentez/ yaratma ve değerlendirme sınıflarının sırası değişmiştir.

Kaynak: Avcı, G. (2017). 2016 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Vurgulama İle İlgili Yapılan Değişiklikler

- Güncellemede alt başlıklar vurgulanmıştır.
- Değerlendirme görevi üzerinde durularak anlamının kolaylaştırılması amaçlanmıştır.
- Öğretmenlere vurgu yaparak hedef kitlenin genişletilmesine çalışılmıştır.
- Güncelleştirmeye dikkat çekilerek taksonomi kullanımı önemsetilmek istenmiştir.

Terimler İle ilgili Yapılan Değişiklikler

- Kavrama ve yaratma basamağını kapsayan başlıkların değiştirilmesi,
- Bilişsel süreç kategorilerinin altındaki kategorilerin fiillerle değiştirilmesi,
- Bilgi kategorisi ile ilgili kısmın adının değiştirilerek yeniden düzenlenmesi
- Esas kategori başlıklarının hedeflerin biçimleri ile tutarlı hale getirilmesi

Yapı kısmı ile ilgili değişiklikler

- Yaratma basamağının adı sentez olarak değiştirildi ve değerlendirme basamağı ile yer değiştirmiştir.
- Süreye dair kategoriler birikimli bir aşama oluşturmamaktadır.
- Sınıflama, iki boyutlu bir çözümleme de olsa tablonun temelini oluşturmaktadır.
- Hedeflere konulan isim ve fiiller ayrı boyutlara getirilmiştir.

Orijinal taksonomideki kategori sayıları hala aynıdır. Sadece üç kategoriye yeniden isim verilmiş ikisinin de sıralaması değiştirilmiştir. Değerlendirme, uygulama ve analiz aynı kalmıştır. Sentez basamağına yaratma adı verilerek değerlendirme basamağı ile yer değiştirmiştir. Tüm orijinal kategorilerin fiilimsilerle yer değiştirilmesi sağlanarak bilişsel süreç olarak adlandırılması gerçekleştirilmiştir (Krathwohl, 2002, s. 213). Bu çalışma uzmanlar tarafından oluşturulmuş ve uzman grupların bir araya gelerek çalıştığı en kapsamlı sonucu ortaya koyan, yapılmış olan bilişsel alan sınıflandırmaları içindeki en geniş ve katılımlı bir çalışmadır. Bloom'un kendi sınıflamasına kökten bir yenilik getirmemiştir (Yüksel, 2007, s. 503).

2.4.Soru Sorma

Soru sorma bireylerdeki var olmanın etki-tepkisini veya sebep sonuç ilişkilerini kavramayı amaçlayan bir zihinsel etkinliktir. Soru sorma temelleri Sokrat'a dayanan, düşünmeye ve düşünmenin yazılı veya sözlü ifade edilmesine olanak sağlayan bir sorgulama biçimidir. Soru sorma pozitif bilimlerin ilerlemesine zemin hazırlamıştır (Savran, 2002, s. 232).

Soru sorma öğrenme ile kazanılan zihinsel bir beceridir (Korkmaz ve Yeşil, 2011, s.252) Robbins (1995) ise düşünmenin bir dizi soru cevap olduğunu belirtmektedir. Sorular zihnin yetkinliğe ulaşma düzeyini gösteren etkinlikler bütünüdür. Bundan dolayı soru sorma bilişsel düzeyi artıran güçlü bir bileşendir. Soru sorma; işbirliği ve iletişim, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılabilir (Jesus ve Moreira, 2009).

2.4.1. .Soru Sorma Becerisi

Düşünmenin gerçekleşebilmesinin ilk ve en önemli basamaklarından biri soru sormaktır. Soru sorma, düşünmenin harekete geçirilmesi için kullanılan etkili bir yöntemdir. Soru sorma becerisi dönüşümlü bir diyalog olarak interaktif bir etkinliktir. Soruların kişiyi düşünmeye sevk etmesi sayesinde bilgi kısmında bilinenler ve bilinmeyenler ayrılarak gerçek bilginin ortaya çıkması sağlanmış olur (Savran, 2002).

Soru sorma, zihinde beliren bir soru işareti ile başlar. Sistematiik bir biçimde soruların sorulmasıyla da bilgiye ulaşım sağlanır. Bu açıdan bilginin ortaya çıkması ve şekillendirilmesinde soru sorma becerisi önemli bir yer tutar (Güfta ve Zorbaz, 2008).

Soru temelli öğrenmenin gerçekleşmesi için soru sorma önemli bir basamaktır. Merak giderme ile başlayıp mevcut bilginin üzerine inşa edilecek yeni bilgiler bir öğrenme ve üretim süreci oluştururken yeni fikirler üretme bunlar üzerinde düşünme ve düşünceleri organize etme de soru sorma becerisi ile ilgilidir. Bu becerinin kazandırılmasında öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir (Yeşil, 2010).

2.4.2.Soruların Nedeni, Amacı ve Yararları

İnsanlar birden çok nedenle soru sorarlar. Bireyler farkında olmasalar bile sorular birçok amaç barındırmaktadır. Bu amaçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Bilgi edinebilmek,

- Farklı fikirleri öğrenebilmek,
- Açıklamayı kolay yapabilmek,
- Başka birisi ile işbirliği yapabilmek,
- Karşı tarafı da işin içinde dâhil edebilmek ve onları da motive edebilmek,
- İnsanların düşünme ve öğrenmelerinin etkinliğini artırabilmek, (Mackay,1997).

Sorular, eğitim ve öğretim ortamlarında; öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırabilme, herhangi bir kavrama ya da konuya dikkatlerini çekebilme, öğrencinin daha etkin hale gelmesini sağlayabilme, öğrencinin hem kendisine hem de başkalarına soru sormasını sağlayabilme, öğrencinin dersi takip etmesini sağlama ve takip süreci sonunda ödüllendirme yapılabileceğini vurgulayabilme, birbirinden farklı zihinsel süreçlerin kullanılmasını sağlayabilme gibi birçok amaç için kullanılabilir (Akyol, 2010).

Sorulardaki esas amaç analitik düşünceleri uyarabilme, öğrencinin yaşadığı güçlükleri tanımlama, özel amaçlar doğrultusundaki gelişmeleri belirleme, öğrenciyi motive etme, terim ve mevhumları açıklayabilme, farklı değer ve tutumlar için cesaretlendirebilme, düşünme için özel olarak yönlendirme, bir olayın sonucuna dair nedenleri açıklayabilme, öğrencinin kendi kendisini değerlendirebilmesi için cesaretlendirebilme ve kavramların uygulanması için cesaretlendirme olarak sıralanmıştır (Küçükahmet, 2001).

Sorulardaki işlevler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrencilerinin başarılarını değerlendirebilmek,
- Sınıfta öğrenciye yöneltilen anlamsız gibi görülen sorularla dersin konusuna dair özel yaşantılar ile bağ kurabilmek,
- Öğrencide merak uyandırarak öğrencilerin düşüncelerini sağlayıp dersi daha aktif hale getirmek ve öğrencideki öğrenme güçlüklerini hallederek öğrenciyi problem çözme basamağına getirmek,
- Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi ve bu sayede tam öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak,
- Öğrencinin açıklama ve yorum yapması ile öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirebilmek,
- Öğrencideki genelleme yapma becerisinin başarı durumuna etkisini kolaylaştırması adına iyi ve doğru için karar verirken değerlendirme becerisinin gelişmesini

sağlamak,

- Öğrencinin fikirler ve olgular arasındaki ilişkiyi kurabilmesi, değişik öğrenme yaşantılarına olumlu yön vermesi ve başarıya ulaşabilmesi için etkin bir vasıta olabilmesini sağlamak.
- Bireyin estetik beğeni ve algısını yükseltmek (Oğuzkan, 1989).

Soruların yararları ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenciye sorula soru ve karşılığında istenilen yanıt öğrenciyi düşünmeye iterek zihnin aktifleşmesi sağlanır,
- Sorular sayesinde öğrencinin ilgisi çekilebilir ve yaratıcılığa zemin hazırlanır,
- Öğrencinin soruya verdiği cevap onun bilgisini, gelişim yönünü ve seviyesine dair ipucu vererek sıkıntı yaşadığı noktanın tespiti kolaylaştırır.
- Anlatıcı bir öğretmen sıkılmış olan öğrencinin kendini ifade etme fırsatı bulması sağlanır.
- Öğrenciye sorulan sorular ve öğrencinin verdiği doğru cevaplar onun akademik başarısına yansır (Açıkgöz, 2003).

Binbaşıoğlu ise soruların yararlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Binbaşıoğlu, 1994):

- Öğrencinin ders olan ilgisini arttırarak derse doğrudan katılmalarını sağlar.
- Öğrencinin soru sorması bir sorun ile karşılaştığını göstermektedir. Bu nedenle sorun ile karşılaşan kişi düşünür. Ve yine soru sormak da ilk tepkidir. Bu da düşünmeyi gerektirir. Bu yüzden soru soran öğrenci çözüme yönelmiş demektir.
- Öğretim ortamının öğrenci seviyesine göre ayarlanabilmesini kolaylaştırır. Özellikle öğrencinin sorduğu soru öğretime yön verir. Çünkü dikkatli bir öğretmen sorduğu soruyla kendi seviyesini belirleyen öğrenciye doğru bir yönlendirme yapabilir.
- Öğrencinin kendisine uygulanan öğretim yöntemine karşı tutumunu sergilemesi için kolaylık sağlar. Öğrenci “soru” sayesinde verdiği cevap ile öğretimin niteliğini de somutlaştırmış olur. Öğretmen aldığı cevaplar ışığında yöntemine yön verebilir.
- Soru öğretilen konunun sınırlarını belirler. Öğrenci bu sayede net öğrenme gerçekleştirir. Sorular işlenme sıklığına göre dağılım gösterilen konularda

yoğunlaştığı için iyi bir tekrar niteliğindedir.

- Öğretim sürecinde değerlendirme yapmak için sınav soruları kullanılır.

Soru soran öğrenci derse aktif katılır, düşünür, ilgisi hep canlı kalır, alıcı ve verici arasında geri bildirim sağlar, uygulanan yönteme dair tutumunun ne olduğunu ortaya koyar. Soru sorma öğretimin değerlendirilmesinde kolaylık sağlar, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime katkıda bulunur. Öğrencilerin girişimcilik ve özgüven gibi kişisel özelliklerinin gelişmesini sağlar, yeni yeni fikirlerin oluşabilmesi için ilk adım olur (Taşpınar, 2005). Soru sorma, öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini artırır, özel amaçlar doğrultusundaki gelişmelerin belirlenmesini sağlar. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine imkân vererek öğretmen tarafından verilen dönütün düzeltilmesini sağlar (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

2.4.3. Soru Sormanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Platon'un Devletinde en güzel soru sorma örnekleri bulunmaktadır. Sokrates, öğrencisi olan Glaucon'un bahsettiği konu olan "adalet"i anlayabilmesi için bir takım sorular sorar öğrencisine. İşte bu yüzden bu şekilde sorulan sorulara Sokrat Yöntemi denilmektedir. Günümüzde birçok öğretmen öğrencilerinin düşünme faaliyetlerinin geliştirmek için soru sorma yöntemini aktif şekilde kullanmaktadır (Tienken, Goldberg ve DiRocco, 2009).

Eğitimin her aşamasında birden çok amaç için sorular kullanılabilir. Sorular genellikle öğrencileri düşünmeye teşvik etmek için kullanılmaktadır. Fakat soru sormanın birtakım temel amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar arasında öğretim sürecinde öğrencinin öğrenmeyi ne kadar gerçekleştirdiğini anlamak, öğrencinin derse olan ilgisini daha da artırmak, öğrencilerin mevcut akademik seviyelerini belirlemek ve yine öğrencinin üst düzey seviye düşünme becerisi sergileyebilmesini sağlamak bulunmaktadır (Aydemir ve Çiftçi, 2008).

Etkin öğretim demek soru demektir. Öğretmenlerin sordukları sorular sayesinde öğrencilerin fikirleri meydana çıkar, düşünceler harekete geçer ve merak da bu sayede ortaya çıkar. Öğrenmeden söz edebilmek için soru sormak gerekmektedir. Zihinsel olarak soruları oluşturmuş olan kişi her türlü durumu kavrar ve bu durumlardaki problemler için çözüm yolu arar. Kişiye bilimsel yöntemlerle soruya cevap arama işi öğretilirse kişi sorunu doğru bir yöntemle çözebilir. Öğretim ortamının en temel iletişim araçlarından biri daima sorudur (Büyükalın, 2004).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenen kişi düşünmeye açık olmalıdır. Soru sorma öğrencinin karşılaşabileceği sorunlara cevap bulmak için gayretli olduğu anlarda çok etkilidir. Soru sorma sayesinde öğrencilerin zihinsel süreçleri harekete geçer ve içinde bulunan duruma dair sorgulamalar gerçekleşir (Çalışkan, 2011).

Sorular sayesinde öğrenciler bilişsel yeteneklerini daha iyi kullanır, daha iyi düşünür, kendi değerlendirmelerini ve yaratıcılıklarını daha iyi değerlendirir. Ayrıca karşılaştırma kapasitesinin de gelişmesini sağlar. İyi bir soru öğrencinin konuya konsantre olmasını sağlayabilir. Bu sayede öğrencinin yeni bir keşif yapması da sağlanmış olur (Calp, 2006).

İyi bir sorunun sorulması, eğitimin amaçlarına ulaşması açısından oldukça önemlidir. Bu bakımdan soru seçimi dikkatle yapılmalıdır. Eğitim süreci sorularla şekillenirse ve öğrenciler doğru cevabı bulmak için doğru şekilde yönlendirilirse süreç kaliteli olur (Baysen, 2006).

Soru sorma aşamasında farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Soruların kullanılma amaçları ve biçimine göre farklılık gösteren soru sorma eylemi ders esnasında soru-cevap biçiminde işlenmiş ve planlanmış ise yöntemsel; sorular ders esnasında diğer yöntemlerle beraber kullanılmışsa teknik olarak değerlendirilmeye alınabilir. Soruların kullanılma amaçları ve biçimleri ne olursa olsun eğitim sürecinin tüm aşamalarında birden fazla işlev barındıran bir araç olduğu için her alanda kullanılabilir. Soru sorma tekniğinin etkin bir biçimde planlanması yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de soru sorması ile mümkündür (Aykaç, 2005, s. 74-75).

Eğitim, öğretim aşamasında anlatma tekniğinden sonra en fazla kullanılan yöntem soru-cevap yöntemidir. Bu yöntem öğretmenin öğrencilerine yönelttiği soru karşısında öğrencilerin verdiği cevabın eleştirel olarak incelendikten sonra düzenlenerek öğretimin buna göre yeniden planlanmasıdır. Soru yöntemi ile anlatım yönteminin tekdüzeliğinden kurtularak öğretim süreci daha etkili bir biçimde planlanabilir. Böylece öğrenci eğitim öğretim sürecine daha aktif olarak katılabilir. Yöntemin etkililiği için soruların önceden planlı olarak hazırlanması gerekmektedir. Öğrencilerin de sorular sormasına olanak tanınarak öğretmen-öğrenci etkileşimi ile soru cevap yöntemleri kullanılmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004, s.69).

Yılmaz ve Sümbül'e (2003, ss.144-150) göre etkin bir öğretme ve öğrenme süreci için soru sorma eyleminin sıklıkla uygulanması gerekmektedir. Bu bağımsız yöntem sayesinde öğrencilere hedef davranışlar kazandırılabilir; fakat bu yöntemin uygulanabilmesi için

öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesi adına kavrama ve üzerindeki seviyelerle ilgili sorulara yer verilmesi, soruların yalnızca bilgi düzeyi ile sınırlı kalmaması, öğrencilerin de soru sormasına imkân tanınması ve soruların niteliğine önem verilmesi gerekmektedir. Soru sorma becerilerinin geliştirilmesi için de soru-cevap etkinliklerini açıklayan yönergelerin öğrencilere verilmesi ve böylece ders kitap ve konularını sorgulamalarına olanak verilmelidir.

2.4.4.Soru Sorma Düzeylerinin Öğretimi

Geleneksel sınıf ortamında öğrenci kendi kendine soru sorma davranışını sergilemez. Soru sorma işlemi öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğrencilere yöneltilen problemin çözüm yolu öğretmen tarafından tasarlanır, öğrencilere de çözüm yolu öğretilir. Öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirebilmek için de birtakım sistematik çalışmalar yapmak gerekir (Chin ve Chia, 2004).

Uygun koşullar sağlanarak öğrenci soruları geliştirilir. Öğrencinin desteklenmesi öğrenmesini pekiştirir. Ancak öğrencinin kendiliğinden öğrenmeyi artırıcı sorular sorması mümkün değildir (Aguiar, Mortimer ve Scott, 2010).

Soru sorma becerisi edinmiş bireyler ve soru sorma kültürü kazanan eğitim kurumları başarıya giden yolda önder konumundadır. Bu açıdan eğitim kurumlarında soru sorma kültürünün geliştirilmesi gerekmektedir. Fakat sınıf içinde öğrencinin soru sorması düşünceden çok daha fazlasını ortaya çıkarabilecekken birçok öğrenci sınıf ortamında oldukça sessizdir (De Jesus, Teixeira-Dias ve Watts, 2003).

Soru sorma becerisi öğretimi için Chin ve Chia (2004) üç aşamalı bir öğretim geliştirmişlerdir:

1. Aşama: Öğrencinin soru sorması istenilir.
2. Aşama: Öğrenciden bu soru doğrultusunda kendi sorusunu hazırlaması istenir.
3. Aşama: Kendi ilgi alanı doğrultusunda öğrencinin öğrenme alanı belirleyip kendi sorularını araştırmasına fırsat verilir.

Jesus ve Moreir (2009) soru sorma üzerine yaptıkları çalışmalarda soru sorma sayısını artırmayı başarmak için çeşitli yöntemleri denemişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler tarafından sorulan sorular, bilişsel seviyelerine, kurulan problemle olan ilişkilerine ve

yönelimlerine göre analiz edilmiştir. Soru sorma yöntemi ile işlenen ve soru sorarak şekillenen dersler öğretilen ışıktan derslerdir.

Dersler ise;

- Konferans Dersleri: Bilim ve teknik alandaki sosyal içerikli konuların ön planda olduğu merakı arttırmaya yönelik dersler
- Seminer Dersleri: Önceden üzerinden durulmuş konuyla ilgili durum analizleri yapılabilen ve bunlarla ilgili soru sormayı gerektiren derslerdir
- Uygulamalı Laboratuvar Oturumları: Araştırmaya ait deneylerin ve planlı öğrenci katılımının aktif olduğu çalışmaları içerir.
- Mini Projeler: Dersin içeriği ile ilgili küçük araştırma projesi hazırlamayı kapsar.

Öğrencilerden soruları yazılı olarak toplayabilmek için kullanılan yöntemlerse:

- 1- Sınıfta öğrencinin erişebileceği bir yere soru kutusu bırakmak ve öğrencinin ister ders sırasında ister ders sonrasında sorusunu buraya bırakmasını istemek,
- 2- Üniversitenin e-öğrenme platformunda soruların iletilmesini istemek olabilir. Geri bildirim de yine online platformda ya da sınıf içerisinde olabilir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler soru sormaya çekinmez, soru sormaya teşvik edilir ve motivasyonu yüksek bir ortam sağlanmış olur (De Jesus, Teixeira-Dias ve Watts, 2003).

Soru Sorma öğretiminde tercih edilecek bir başka yol da grup çalışması yaparken gruplar içine en az bir “meraklı” öğrenci bulundurmadır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendine sorgulama yapmasını da beklememelidir. Öğrencilerin soru sormaya özellikle teşvik edilmesi gerekmektedir. Sınıf etkinliklerine de sözlü ya da yazılı olarak soru sorma etkinliği şeklinde bir düzenleme eklenmelidir. Öğrenciler de bu etkinlikte aktif olmaları için pekiştirilmelidir. Ayrıca yine öğretmen öğrencinin kendi uygulamasını yaparken onlara yardımcı olmak için öğrenciden soru yazmasını isteyebilir. Yine bu sorular sayesinde uygulamayı başlatmak ya da bunları bir başlangıç noktası kabul etmek mümkün olabilir. Yine öğrenciler etkinlik sonunda kendilerini şaşırtan ya da daha fazla öğrenmek istedikleri şey ya da etkinlikler hakkında da soru yazabilirler. Bu şekilde öğrenci öğrenme faaliyetinde ve eleştirel düşünmede daha da etkin olmuş olur (Chin, 2001).

2.5.Düşünme

Düşünmek: Aklından geçirmek, göz önüne getirmek; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek; Zihniyle arayıp bulmak; Bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak; Akıl etmek, ne olabileceğini önceden kestirmek; Tasalanmak, kaygılanmak; Farz etmek gibi birden çok anlama gelmektedir (TDK, 2019).

Sokrates, Farabi, Aristo ve Platon gibi düşünürlerin de yoğun olarak kullandığı düşünme kavramı 21. yy'a kadar süregelmiştir. Kazancı (1989)'ya göre düşünme bilinçsizce yapıldığı zaman yetersiz, çarpıtılmış, taraflı ve önyargılıdır. Paul ve Elder (2001)'e göre zihnin organize ve aktif olarak kullanılması durumunda düşünme eylemi etkin hale gelir.

Bireye bağlı olan düşünme hissetme ve istemeyi kapsayan, akılda olup bitenin çözüldüğü kısımdır. Olayların birey için kötü veya iyi olup olmadığını belirten kısım hissetme, bireyi harekete geçiren ya da hareketten vazgeçiren kısım ise isteme kısmıdır. Düşünmenin farkına varılarak bu süreç kontrol altına alınabildiğinde aklın işlevleri de kontrol altına alınmış olur (Paul ve Elder, 2001).

Sokrates'e göre tartışılan düşünceler ve yanlışlarla mücadele etmek yararlı olan bilgilere ulaşmaktan daha önemlidir. Sokrates, düşünmenin birey ve toplumun çözüme ulaşabilmesi için gerekli olduğunu, bunun için de salt düşüncenin değil farklı bakış açıları ile desteklenen, süreçlerin kontrol edilebildiği ve sorgulanabildiği düşüncenin etkin olduğunu ifade etmiştir. Sokrates'in bu düşüncesi eleştirel düşüncenin doğmasına zemin hazırlamıştır (Kantarıcı, 2013)

2.5.1.Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, konuları incelerken şüpheli bir yaklaşımla inceleme, araştırma, gözlemlene gibi temel becerileri barındırır. Bununla birlikte belirli bir sisteme de sahiptir. Neden- sonuç, detayların birbirine yakınlığı ve birbirinden uzaklığı, verilen bilgileri düzgün bir sıraya koyma, onları kabul etme, onaylama, analiz, sentez, değerlendirme gibi alt becerileri de içerir (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2009).

Eleştirel düşünme bir konu üzerinde mantıklı, seçici, şüpheli ve tutarlı bir akıl yürütmedir. Yanlış düşünce biçimlerini ayırt edebilen sonuçları önemseyen ve kanıtlanabilir ölçütler sunar. Daima en tutarlı ve gerçekçi sonuçlara ulaşmayı hedefler. Problem çözme sürecinde

hem problemi çözebilme hem de problemin bir parçası olma biçimiyle kendini denetim altında tutar ve değişime açık bir düşünme biçimi olduğunu ortaya koyar (Gündoğdu, 2009).

Düşünmenin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için eleştirel düşünme gereklidir. Düşünmenin yapı taşlarını oluşturur. Eleştirel düşünmedeki en dikkat çekici nokta, etkili bir sonuca ulaşmak için düşünmeyi yeniden kurgulamaya olanak sağlar (Elder ve Paul, 2010).

Bireyin bilinçli olarak, tekrara düşmeden, kalıp bilgilerden ve varsayımlardan uzak, yeni değerlendirmeler ve anlamlandırmalar yapılarak fikirlerin tartışıldığı, mantık çerçevesinde karşılaştırmalarla iyi bir kıyas yapıldığı akabinde de en doğru olana ulaşma çabasına eleştirel düşünme denir (Gürkaynak, Üstel, ve Gülgöz, 2003). Eleştirel düşünme; bağımsız, mantıksal, dikkatli, açık, analitik, şüpheli ve değerlendirmeci düşünme anlamlarındadır. Eleştirel düşünme karar vermeye odaklanmış akla dayalı yansıtıcı bir düşünme şeklidir. Bu yüzden her türlü soru ve alternatife cevap verebilecek niteliktedir (Ennis, 1985).

Eleştirel düşünme sorgulama yeteneğine dayanır. Birey çevresinden doğru bilgiye ancak eleştirel düşünme ile ulaşabilir. Bu yüzden birey için gerekli olan mantık, sağduyu ve işlevselliği içinde taşır (Schafersman, 1995). Eleştirel düşünme aynı zamanda standartlar dışına çıkıp bireylerin kendilerini ve çevrelerini eleştirebilmesine fırsat tanıyan, yeni çözümler üreten bir düşünme biçimidir (Başoğlu ve Mutlu, 2012).

Eleştirel düşünme bir çeşit sorgulama biçimidir. Algılanan bilgiye bir çeşit meydan okuma da denilebilir. Tüm fikirlerin ve bilgilerin incelenmesini içerir. İncelenen bilgiler ve fikirler kendi felsefe ve değerler süzgecinden geçerek en saf halini bulur. Bu sayede bireyin kendi düşünceleri ortaya çıkar. Böylece birey kendi düşüncelerini; zayıf ya da güçlü olarak nitelendirebilir, daha da güçlendirme fırsatı bulur, kendini ve başkalarının görüşlerini sorgular, kendi düşüncelerindeki olumlu ve olumsuz yanları görür, mevcut durumu daha iyi yorumlar, farklı görüşlere açık olur, görüş estetiği kazanır (Judge, Jones ve McCreery, 2009).

Mason, eleştirel düşünmenin temelini sorgulamak üzerine kurar. Eleştirel düşünme olgu üzerinden nedenleri doğru ilişkilendirip etkileyici delillere dayanarak değerlendirme yapmaktır. Bu da bir davranış haline geldiği takdirde daha etkileyici olacaktır (Mason, 2008). Nosich ise eleştirel düşünmeyi soru sormak ve sorduğu soruları mantık

çerçevesinde değerlendirmek ve bunu da bir sonuca bağlamak olarak tanımlar. Yani eleştirel düşünme için temel şart mantıklı düşünmedir (Nosich, 2012).

Eleştirel düşünme bilgiye ulaşma sürecinde bağlantılar arasında analiz yapmayı da önemli kılar (Beyer, 1987). Bu bağlantı ve analiz bireylerin bir konu hakkında değerlendirme yaparken; objektif düşünmeyle araştırma kaynaklarındaki güvenilirliği sağlayıp yakın durumlarla ilişkilendirip, farklılıkları kıyaslarken yeni sonuçlara ulaşma, yeni bakış açıları kazanma ve düşünce sisteminin alt yapısını oluşturabilme mükemmelliğini yakalayabilmeleridir (Sünbül, 2011).

Eleştirel düşünme aklın rehberliğinde doğru olana ulaşabilmektir. Wood (2002) eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için atılması gereken adımları şöyle sıralamıştır:

- 1) Mantık çerçevesinde hataların bilincinde olma,
- 2) Gerçek olan görüşü diğerlerinden ayırt edebilme,
- 3) Eleştiriye açık ve adaletli olma,
- 4) Hem kendini hem de çevresini sorgulayabilme,
- 5) Düşünme sistemini ihtiyaç duyduğunda yeniden düzenleyebilmedir.

Düşünme gibi eleştirel düşünmeyi de tanımlarken farklı noktalara değinilmektedir. Mantık, sorgulama ve bilinçli olma eleştirel düşünme gibi diğer düşünmelerin de temelini oluşturur. Eleştirel düşüncenin farkı ancak süreç sayesinde ortaya konulabilir (Wood, 2002).

Eleştirel düşünme şüpheci ve dikkatli okumayı gerektirir. Eleştirel düşünen öğrenci okudukları ile ilgili hem kendine hem de yazara birçok soru yöneltebilir. Hatta okuduğu metnin; sonuçlarını, yaptırımlarını, avantajlı ve dezavantajlı durumlarını, yazılma nedenini, içerdiği ilke ve genellemelerin güncelliğini, metnin gizil anlamlarını ve bu anlamların ana fikre olan yansımalarını ve bunun okuyucudaki etkisini sorgulamayı kendine bir alışkanlık haline dahi getirebilir (Köksal, 2002). Bir durum hakkında mantık kurallarının en üst seviyelerinde düşünmek olan eleştirel düşünmede eleştirel düşünen bireyler ne gördüklerini ne de izlediklerini olduğu gibi kabul ederler. Eleştirel düşünme yeni bakış açıları kazanmada, sosyal fikirlerin zenginleşmesinde ve bir konuya dair yargıda bulunmaya yardımcı olabilecek bir güçtür (Pirozzi, 2003).

2.5.1.2.Eleştirel Düşünme Süreci

Eleştirel düşünme süreci literatürde farklı isimlerle anılmaktadır. Örneğin; Aydın (2003), “eleştirel düşünmenin evreleri”, Cüceloğlu (1995) “sorunların çözümünde eleştirel düşünme”, Ennis (1985) “neye inanılacağına veya ne yapılacağına ilişkin karar verme süreci”, Nosich (2012) “mantıklı düşünmenin bileşenleri”, Paul ve Elder (2006) “mantık yürütürken bilinmesi gerekenler” ve Starkey (2010) ise “eleştirel düşünme şartları” olarak adlandırmışlardır. Alanyazındaki farklı tanımlamalar eleştirel düşünmenin farklı yön ve kapsamlarına işaret etmektedir.

Aydın’a (2003, s.137) göre, eleştirel düşünmenin evreleri helezonik bir örüntü içinde yer alır ve birbirine geçmiş bazı geri dönüşleri içerir. Buna göre, Aydın (2003) bir bireyin karşılaştığı problem ile ilgili geliştireceği eleştirel düşünmenin evrelerini şu şekilde ifade etmiştir: Karşılaştığı bir problem ile ilgili kültürel değerleri ve doğrulanabilir olguları ayırt edip, bilgi kaynağının güvenilirliğini test etmelidir. Karşılaştığı karmaşık örüntüyü çözümleyip bu konuda varsayımlar geliştirmelidir. Belli bir bakış açısının geliştirilmesinde kullanılan önyargı ve kalıp yargıların etkilerini ayırt edip karmaşık düşünme kümelerinin içeriğini ayırt etmelidir. Akıl yürütme stratejilerinde bulunabilecek ve mantıksal tutarsızlıkları kavrayarak özgün ve mantıklı çözümler üretmelidir. Geliştirilen çözüm önerilerinin doğrulanma sonuçlarını izleyerek, tekrar problemin çözümüne odaklanmalıdır. Sonucu oluşturan değişkenleri sınıflandırmalı, bu değişkenlere göre problemin çözümüne katkı sağlayacak denenceler geliştirmelidir. Geliştirilen denenceleri test edip bu sonuçlara göre soruna uygun çözüm yollarına ulaşarak gözlem ve deneyim sonuçlarından elde ettiği çözüm önerilerini yeni problemlere transfer ederek kullanmalıdır.

Cüceloğlu (1994) eleştirel düşünmeyi “gelişmiş” insan paradigmasıyla eş tutmuştur. Ona göre gelişmiş insan, karşılaştığı bir problemi ilk önce tanımlamalıdır. Bunun için birey sorunun özünü anlamaya yönelir, ulaşacağı sonuçları tespit eder ve sorunu en iyi şekilde tanımlar. Bu tanım soruna yaklaşım biçimini büyük ölçüde etkiler. İkinci olarak seçenekleri belirlemelidir: Bunun için birey, karşılaştığı sorunun sınırlarını belirlemelidir. Bu bağlamda sınırlar belirlenirken tek bir seçenek üzerinde durulmaz birçok seçenek belirlemelidir. Daha sonra, belirlenen sınırlar çerçevesinde her seçeneğin gerçekçi olup olmadığı üzerinde durulur. Üçüncü olarak her seçeneğin avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemelidir: Bunun için bireyin, değerlendirme yapabilmesi ve söz konusu seçeneğin sorunu çözmede avantajlarını ve dezavantajlarını karşılaştırması gerekmektedir. En uygun seçeneği tercih etmelidir. Dördüncü olarak problemin çözümünü belirlemelidir: Bunun için birey, hangi seçeneğin hangi problemin

çözümünde kullanılacağını belirlemeli ve gerekli adımları atmalıdır. Beşinci olarak uygulanan seçeneğin, problemin çözümünde yeterli olup olmadığını belirlemelidir. Bunun için birey, çözüm seçeneklerini uygulamaya başladıktan sonra sorunun çözüme doğru gidip gitmediğini sürekli gözlemelidir. Bu gözlemler sonucunda seçeneklerden bazılarını uygulamaktan vazgeçebilir, bazılarını da yeniden ayarlama gereksinimi duyabilir. Sonuç olarak eleştirel düşünme katı değil esnek bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünme sürecinde, yeni bilgiler ışığında bireylerin önceki kanı ve düşünceleri değişebilir.

Demirel (2002, s.216)'e göre eleştirel düşünme beş boyutta incelenmektedir:

- 1) Tutarlılık: Bireyin eleştirel düşünmesi için fikirlerindeki çelişkiden kurtulması gerekmektedir.
- 2) Birleştirme: Eleştirel düşünme için düşünme boyutları arasında bağlantı kurulmalıdır.
- 3) Uygulayabilme: Eleştirel düşünme için fikirlerin uygulanması gerekmektedir.
- 4) Yeterlilik: Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyin olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurması ve bunu yaparken gerçekçi olması gerekmektedir.
- 5) İletişim kurabilme: Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyin fikirlerini anlaşılır ve açık biçimde ifade etmesi gerekmektedir.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990)'e göre ise eleştirel düşünme üç boyutta ele alınabilir:

- 1) *Doğru düşünce*: Doğru düşünce olayların objektif değerlendirilmesinde etkili olan amaca uygun, tarafsız, anlamlı, tam, derin, çelişkiden uzak, konu ile ilgili, kendine has ve net özellik taşımalıdır. Bireylerin belirtilen özelliklere göre düşünmesi için büyük bir çaba gerekmektedir. Düşünce alanlarına göre değişebilen bu özellikler subjektif nitelik barındırır. Örnek vermek gerekirse tarihi bir olayı anlatırken veya hikâye yazarken ortaya konan bir düşüncenin kesinliği ile kimya alanındaki düşüncenin kesinliği arasında farklılıklar vardır.
- 2) *Düşüncenin öğeleri*: Eleştirel düşünmenin açıklanması eleştirel olmayan bir düşünce ile kıyaslanarak ortaya çıkar. Eleştirel düşünce çelişkiden uzak, akla yatkın, net ve anlaşılırdır. Bununla birlikte önemli, ayrıntılı ve açıktır.
- 3) *Düşünce alanları*: Bir sorun ya da hedefe göre farklılık gösteren eleştirel düşünceyi kullanan bireyler, konu alanına göre düşüncelerini değiştirebilirler. Örnek vermek gerekirse Edebiyat alanındaki düşünce süreçleri Fizik alanındaki düşünce süreçlerinden

farklıdır (Şahinel, 2002).

2.5.1.3.Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri

Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri; "elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği", eğilim ise "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Tishman, Jay ve Perkins (1992), eğilimlerin becerileri ve davranışları kullanmak için rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir. Siegel (1999)'e göre ise bireyin özelliklerinden biri de düşünme eğilimleri ve düşünmeye olan istekliliğidir. 1992'deki APA çalışmalarında kişilerin eleştirel düşünme becerileri olduğu halde bunu tam olarak kullanamadıkları tespit edilmiştir (Facione, 1990). Farklı bir ifade ile eleştirel düşünme becerilerinin olması bunların kullanıldığı anlamına gelmemektedir. Branch (2000)'a göre bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren yedi özellik vardır. Bu özellikler; doğruyu arama, özgüven sahibi olma, entelektüel olgunluk, çözümleyici olma, sistematik olma, açık görüşlü olma ve meraklı olma.

Bireylerdeki beceriler onların her zaman ya da gerektiğinde kullanıldığı/kullanılacağı anlamına gelmemelidir. Hatta yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrendikleri düşünme becerilerini kullanmada yetersiz kaldığını göstermiştir. Bireyler kendilerinden istenen düşünme becerilerini sergilenmek ile birlikte yapılan araştırmalar eleştirel düşünme eğilimine sahip olmayan bireylerin düşünme becerilerinde de yetersiz kaldığını göstermektedir. Bireyin düşünme yeteneğini güçlü kılan yetenekler ya da becerilerden çok entelektüel risk alabilmesi, netliği araması, sürekli araştırma yapması ve doğal olarak eleştirel düşünebilmesidir (Tishman, Jay ve Perkins, 1992).

Ennis (1985)'e göre, eleştirel düşünme neye inanılacağı ve ne yapılacağına odaklanan yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir. Ennis, eleştirel düşünmenin eğilim ve yeteneklerden oluştuğunu öne sürmüştür. Ennis "tez ya da sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma ve diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma"yı temel eleştirel düşünme eğilimleri olarak ele almaktadır.

Eleştirel düşünme, bu becerinin hayata geçirilmesinde istekli olunması ve günlük hayatta devamlı kullanılmasıdır. Eggen (1990) eleştirel düşünme becerisinin eğilim ve tutumlarını aşağıdaki gibi açıklamıştır (Eggen 1990'dan akt. Akbıyık, 2002, s. 10):

- 1) Bilgilendirilme talebi,
- 2) Yansıtıcı düşünmeye olan eğilim,
- 3) Delil arama isteği,
- 4) Bağlantı kurma eğilimi,
- 5) Olaylara farklı açılardan bakabilme,
- 6) Açık düşünmeye olan eğilim,
- 7) Şüphe,
- 8) Yargının hemen verilmemesi,
- 9) Farklı görüş ve önerilere saygılı olma,
- 10) Belirsizlikleri göz önüne alma.

Ennis (Aktaran Akbıyık, 2002, s. 10)'e göre eleştirel düşünme, karar verme aşamalarında yansıtıcı, mantıklı ve odaklı düşünmedir. Ennis eleştirel düşünme eğilimlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- 1) *Hipotezin veya problemin açık ifadesini arama*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler belirsiz, net olmayan cümleleri açık hale getirmek için uğraşırlar. Bunun nedeni net ve açık bir ifadenin incelenmesinin daha kolay olmasıdır.
- 2) *Nedenleri arama*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler konu veya sorunun sebebini, ana kaynağını bulmaya çalışırlar.
- 3) *İyi bilgilenme*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler karar vermeden önce gereken tüm bilgileri toplarlar.
- 4) *Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler tek bir kaynaktan faydalanarak sorgulama yapmazlar, farklı kaynakları karşılaştırarak, güvenilir olana karar verirler, bunun sonucunda faydalandıkları bilginin de kaynağını verirler.
- 5) *Durumu bütünüyle göz önüne alma*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler sorun ya da olaylara geniş bir açı ile yaklaşır.

- 6) *Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler ana konu üzerinde odaklanmaya çalışıp gereksiz detaylar üzerinde durmazlar.
- 7) *Asıl ya da temel sorunu akılda tutma*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler üzerinde durdukları konunun öneminin farkındadır.
- 8) *Seçenekler arama*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler kendi düşüncelerini de sorgularlar, bu sayede yanlış veya eksik bilgileri fark edebilirler.
- 9) *Açık fikirli olma*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler;
 - Diğer bireylerinde görüşlerinden yararlanırlar.
 - Olaylara objektif yaklaşarak yanlış bir varsayımda bulunulsa bile dayanak noktasının doğru olabileceği ihtimali üzerinde de dururlar.
 - Bir sorun ya da durum ile ilgili yeteri kadar bilgiye sahip değillerse karar vermeyi erteleyebilirler ve bunu da açıkça belirtirler.
- 10) *Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler, elde ettikleri bilgilerin kendilerini farklı bir düşünceye ya da varsayıma yönlendirmesi ve tutarsızlık oluşması durumunda hipotezlerini değiştirebilirler.
- 11) *Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler, karar vermeye yetecek kadar bilgi sahibi olmadan kesin yargıya varmazlar.
- 12) *Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler karmaşık problemleri çözerken belirli bir sistem çerçevesinde ve stratejik olarak düşünürler.
- 13) *Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma*: Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler empati kurarak hareket ederler ve yalnızca bilgi ile sınırlı kalmazlar (Yağcı, 2008).

Slaterry (1990)'den aktaran Demir (2006, s. 158) eleştirel düşünmenin, belirsizliğe karşı tolerans gösterme, diğer yorumları dikkate alma, genellemelerden ve duygusal akıl yürütmelerden kaçınma, varsayım ve ön kabulleri analiz etme, kanıtları araştırma, problemleri tanıma ve sorma gibi becerileri kapsadığını ifade eder. Simpson ve Courtney (2002) ise eleştirel düşünmenin değer yargıları ile ilgili olasılıklar oluşturma, alternatifleri tasavvur etme, problemleri saptama, karmaşık anlamları analiz etme, uygulama, sezgi, girişim, muhakeme,

aktif tartışma ve bilgi gibi unsurlar ile bütünleştiğini belirtmiştir. Decaroli (1973) de eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan yedi becerisinden söz etmiştir. Tanımlama, denence kurma, bilgi toplama, yorumlama ve genelleme, akıl yürütme, değerlendirme ve uygulama belirtilen becerilerdir. Facione (1990) ise eleştirel düşünmenin öz düzenleme, açıklama, çıkarım, değerlendirme, analiz ve yorumlamadan oluştuğunu ifade etmiştir.

Eleştirel düşünme becerileri tek başına düşünülemez. Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eğilim "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'ın aktardığına göre; Tishman, Jay ve Perkins (1992), eğilimlerin davranışlara ve becerileri kullanmaya kılavuzluk ettiklerini belirtmişlerdir. Siegel'e (1999) göre ise düşünme eğilimleri bireyin özelliğidir, düşünmeye olan istekliliğidir. Facione (1998) da aşağıdaki eğilimlerden bahsetmiştir:

Meraklılık: Bilgili olma ve bilgili kalma endişesi

Gerçeği Arama: Birinin kendi hatalarıyla yüzleşme ve görüşlerini tekrar değerlendirmeye istekli olma

Eleştirel düşünme gücüne güvenme: Birinin kendi muhakeme yeteneğine güvenmesi

Açık Fikirlilik: Başka bakış açılarını değerlendirmede esneklik

Sistemlilik: Çizgisel bir gelişimi takip eden sistemli düşünme

Çözümleyicilik: Kendinin ve başkasının mantığını eleştirmekte istekli olmak

Bilişsel Olgunlaşma: Gerçeği aramada ısrarcı olma

Facione (1998)'e göre eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri; Bilişsel beceriler (Cognitive Skills), Duyuşsal eğilimler (Affective dispositions), Yorumlama (Interpretation), Meraklılık (Inquisitiveness), Analiz (Analysis), Gerçeği arama (Truth-seeking), Değerlendirme (Evaluation), Açık fikirlilik (Open-mindedness), Çıkarım yapma (Inference), Sistemlilik (Systematicity), Açıklama (Explanation), Bilişsel Olgunlaşma (Cognitive Maturity), Öz düzenleme (Self-Regulation) ve Eleştirel düşünme gücüne güvenme (Critical thinking self-confidence) basamaklarından meydana gelmektedir.

Tablo 4

Facione'ye göre Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri

<i>Bilişsel Beceriler(Cognitive Skills) (Facione, 1990)</i>	<i>Duyuşsal Eğilimler (Affective Dispositions) (Facione, 1998)</i>
Yorumlama(Interpretation)	Meraklılık (Inquistiveness)
Analiz (Analysis)	Gerçeği Arama (Truth-Seeking)
Değerlendirme (Evaluation)	Açık Fikirlilik (Open-mindedness)
Çıkarım Yapma (Inference)	Sistemlilik (Systematicity)
Açıklama (Explanation)	Bilişsel Olgunlaşma (Cognitive Maturity)
Öz düzenleme (Self-Regulation)	Eleştirel Düşünme Gücüne Güvenme (Critical Thinking Self-Confidence)

Facione 'den aktaran Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

2.5.1.4. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Düşünme, insanın doğuştan sahip olduğu bir yetenek olmasına rağmen, düşünme becerilerinin kendiliğinden gelişmesi her zaman olası değildir. Çünkü toplumsal değerler, kalıp yargılar, önyargı ve eksik düşünceler bireyi mantıksal düşünmeden uzaklaştırarak insanın dünyasını sınırlar. Wittgenstein (1963)'in "Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır." sözü bu gerçeği doğrular niteliktedir.

Eleştirel düşünme eğitiminde temel amaç düşüncenin öğretilmesidir. Düşünce öğretilerek dört önemli hedefe ulaşılmaktadır. Bu hedefler aşağıda açıklanmıştır (Halpern, 1998):

- Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması
- Öğrenme ve düşünme sürecine talebi artırma,
- Süreklilik arz eden ve değişiklik içeren öğrenme faaliyetlerinde bulunmaya yönelme,
- Davranışlar ve bunlara ait değişiklikleri bilişsel mekanizma dâhilinde tutmaktır.

Öğrencinin gereksinim duyduğu şeylerin planlanıp uygulanması eleştirel düşünme eğitiminde dikkat edilmesi gereken önemli konulardan biridir. Fakat eğitim programları uygun bir biçimde düzenlenerek bu durum sağlanabilir. Eleştirel düşünme genel yaklaşımlar kullanılarak öğretilmeli, bilişsel becerilerin diğer derslerde uygulanması ve desteklenmesi sağlanarak temel disiplinlerin tekrarından kaçınılmalıdır (Polat, 2014).

Okul ortamı eleştirel düşünme eğitiminin verilebileceği en uygun alandır. Bu ortamda da en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen tarafından öğretim ortamı ve materyallerinin eleştirel düşünceye uygun hale getirilmesi ve öğrencilerin bu sayede düşünceleri ve sorgulamaları sağlanarak algılama ve yorumlamalarının gelişmesi sağlanmalıdır.

Eleştirel düşünme açısından yapılması gerekenler arasında ilk sıralarda öğretmen ve öğretmen adaylarının sistematik ve soyut bir biçimde düşünebilmesi, akıl yürütme becerisine sahip ve bu becerileri üst düzeyde kullanabilme eğitimi almış kişiler olarak yetiştirilmesi, işbirliği ve iletişim çerçevesinde ölçüm ve karşılaştırma yapabilmesi gerekmektedir (Kalyoncu, 2004).

İlk ve ortaöğretimde eleştirel düşünmeye ait temel kavramların çocuklara benimsetilmesi ilerleyen dönemlerde eleştirel düşünme becerisi öğretiminin etkililiğini sağlayacaktır. Eleştirel düşünme tanımlamaları arasında geçen görüş, yorum, kanıt, ayırt etme vb. sözcükler öğrencilerin eleştirel düşünmeye hâkim olmalarını sağlayacaktır. 21. yy'da iletişim ve teknolojiye hız okulların sorumluluğunu artırarak öğrencilerin çok yönlü ve yaratıcı düşünebilen, dolayısıyla eleştirel düşünebilen bireyler yetişmesine yardımcı olması görevini yüklemiştir. Günümüz teknolojik gelişimi ve iletişimdeki hız ile birlikte okulların görevini arttırmıştır. Bu noktada önemli olan hususlardan biri de öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılma şeklidir. Yapılan araştırmalar ve alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin kazandırılarak yaşam boyu sürdürülmesinde iki önemli yaklaşımın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki eleştirel düşünme öğretiminin ders programı içine yayılması, programa eklenmesi gerektiğini belirten konu temelli yaklaşımdır. İkinci yaklaşım ise eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılarak ders programının bu derse özel olarak düzenlenmesi ve okullarda ayrı bir ders olarak planlanmasını ifade eden beceri temelli yaklaşımdır (Aybek, 2007).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1.Eğitim ve Soru Sorma İle İlgili Araştırmalar

Soru sorma ve eğitimde soru sormanın önemi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Büyükalın (2002) soru sormanın iyi iletişim kurmanın temeli ve etkileşime dayalı öğretimin vazgeçilmez parçası olduğunu ifade etmiştir.

Soruların eğitimde kullanılmasının pek çok amacı vardır. Bu amaçlar öğrencinin öğretilenlerden neyi ne kadar anladığını öğrenmek, derse ilgisini artırmak, başarı düzeylerini belirlemek ve daha üst seviyelerde düşünmesini sağlamaktadır (Aydemir ve Çiftçi, 2008).

İnsanların çoğu günlük yaşamının bir bölümünü soru sormak ve cevap vermekle geçirirler. Günlük hayatta devamlı kullanılan sıradan sorulardan tutun da uzmanlık gerektiren sorgulamalara varıncaya kadar yaşamın bütün diyaloglarında sorular önemli bir yer teşkil eder. 21. yy'da, eğitim öğretim alanında köklü değişikliklerin yapılması zorunludur. 21. yy toplumu düşünen, üreten, sorun çözen insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için de öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha aktif hale getirmek gerekmektedir (Aydemir ve Çiftçi, 2008).

Eğitim ve soru sorma ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir:

Duman (2020). "Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Teknikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada random yoluyla 438 öğretmene ulaşılmış üç ölçme aracı kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları arasında Kişisel Bilgiler, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği bulunmaktadır. Kullanılan ölçeklerden Kişisel Bilgi formu, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" ve Büyükalın Filiz, Çelik ve Toraman (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği" (SİSSTÖ)'dir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci katılımına ilişkin yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan motivasyon, soruların teknik özellikleri, sorulardan yararlanma sıklığı ve değerlendirme aracı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının alt boyutu olan öğretimsel stratejilerde yeterlilik ile sınıf içi ders işleme sürecinde soru sorma tekniklerinin alt boyutları olan değerlendirme aracı, dönüt ilişkisi, sorulardan yararlanma sıklığı, soruların teknik özellikleri ve motivasyon arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Öztürk (2019). “Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının soru sorma stratejilerinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının soru sorma stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının temel alındığı çalışmada Uygun örnekleme yöntemiyle 5 ortaöğretim matematik öğretmen adayı çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu çalışma kapsamında veriler video kaydı ve araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem çizelgesi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda katılımcıların yürüttükleri derste, kullandıkları soru sorma stratejileri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının, soruları öğrencilere yöneltirken onlara yeteri kadar düşünme süresi vermedikleri, teşvik etme amacına yönelik sonda soru sordukları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre daha çok uygulama, anlama ve hatırlama boyutunda soru sordukları, üst düzey bilişsel karmaşıklığa yönelik soruları çok az kullandıkları, az karmaşık soruları tercih ettikleri, en çok sınıfa soru sordukları, yoğun olarak cevabı tek veya az sayıda tepki ile sınırlı olan yakınsak soru türünü kullandıkları, soruları daha çok bilgileri hatırlama ve teşhis etme amacıyla kullandıkları, işlediği ders süresinin yaklaşık yarısının ve yarısından fazlasının soru cevapla geçtiği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Bahtiyar (2019). “Bilim ve sanat eğitim merkezi (Bilsem) öğrencilerinin sokratik soru sorma düzeylerinin incelenmesi” başlıklı Doktora tezinde BİLSEM öğrencilerinin sokratik soru düzeylerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenen bu çalışmada Denizli'deki bir BİLSEM'in Bireysel Yetenekleri Farkettirme programına kayıtlı toplam dokuz beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerle iki etkinlik, üç video, beş okuma parçası olmak üzere toplam 10 hafta boyunca Sokratik sorgulama seminerleri uygulanmış ve veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmıştır. Her seminerde öğrencilerin sorduğu sorular ile seminerden sonra öğrencilerin yaptıkları sözlü veya yazılı yansımalar, betimsel analiz yoluyla; seminerler öncesinde ve sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizine göre çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında atölye değerlendirme formlarından elde edilen nicel veriler ise betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Sokratik sorgulama seminerleri boyunca sordukları soruların düşük düzeyden (bilgi, kavrama, uygulama) üst düzeye (analoji, provakatif, paradoks, analiz, belirsizlik toleransı) doğru gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin tartışmak için oylamaya sundukları ve oylama

sonucunda tartışmak için seçtikleri soruların düzeylerinde de gelişim olduğu sonucuna varılmıştır.

Bülbül (2019) “Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul ğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi ortaokul öğrencilerine verilen soru sorma becerisi eğitiminin öğrencilerin oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına etkisini belirlemek üzere yapılmıştır. n-test ve son-test, deney-kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılan çalışmanın rneklemi 2016-2017 eğitim-ğretim yılında Gaziantep ili şehitkmil ilçesi, Adnan A.ř. Ortaokulunda, 5. sınıfta öğrenim gören 58 öğrencidir. Araştırma verileri, iki gruba da uygulanan hikâye metni aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde kontrol grubuna müdahale edilmemiş, deney grubuna ise 16 saat, soru sorma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, hem deney grubu hem de kontrol grubu ğrencilerinin ön-testte sorulardan sadece okuma sürecinden sonra yararlandığı, yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda ise daha çok hatırlama ve anlama alt basamağında soru sorduğu görülmüştür. Son-testte ise kontrol grubu ğrencilerinin hazırladıkları soruların, ön-testte elde edilen bulgularla benzer olduğu görülmüştür. Deney grubu ğrencilerinin ise n-testten farklı olarak son-testte okuma sürecinin her aşamasına yönelik sorular oluşturduğu görülmüştür.

Büyükalan ve Delal (2018), “4. Sınıf ğretmenlerinin Temel Derslerde Sordukları Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada 2017-2018 eğitim-ğretim döneminde ilkokul 4. sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Matematik derslerine ait 1784 soruyu incelemiştir. 612 adet Türkçe sınav soruları ile ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin uygulama (%63,73), bilgi (%25,98), kavrama (%7,19), analiz (%2,94) ve sentez (%0,16) seviyesinde sorular tercih ederek değerlendirme basamağına ait soruların tercih edilmediği görülmüştür.

Batėı (2018), “2010-2017 YGS Türkçe Testinde Yöneltilen Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Bilişsel Taksonomi Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Yükseköğretime Geçiş Sınavında okuduğunu anlama ile ilgili sorulan 252 Türkçe anlam bilgisi sorusunu incelemiştir. Araştırma sonuçları Bloom’un bilişsel basamaklarına göre değerlendirildiğinde kavrama(93 soru-%36,9), analiz (89 soru-%35,3), sentez(38 soru-%15), değerlendirme(18 soru-%7.1) ve uygulama(14 soru-%5.5) olarak tespit edilmiştir. Soruların yarısından fazlası st düzey becerileri ölçmektedir. Bilgi basamağında hiç soru sorulmamıştır.

Aktaş (2017), “Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 138 öğrenciye şiir ve hikâye türüne yönelik soru hazırlamaları istenmiş ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bu soruları incelemiştir. Öğrencilere şiir ile hikâye metni verilerek öğrencilerden her metin türünde en az 5 tane anlam kavrama/kurma sorusu hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan sorular 86 bilişsel süreç boyutuna göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda hikâye metni ile ilgili soruların hatırlama(%60), kavrama(%22.28), değerlendirme (%8,31), yaratma(%7.10), analiz(%2.16) ve uygulama(%0.12) basamaklarından oluştuğu tespit edilmiştir. Şiir ile ilgili hazırlanan soruların ise hatırlama(%40,36), kavrama(%29.94), değerlendirme (%12,13), yaratma(%10.94), analiz(%5.01) ve uygulama(%1.58) basamağında olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2017), “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Türkçe Dersine İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Görünümü” isimli araştırmasında 4. Sınıftaki 242 öğrenciye öğretmenleri tarafından hazırlanan bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre hazırlanan soruları ve yanıtlarını Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Öyküleyici metin ile ilgili yapılan araştırma sonucunda hatırlama(%93,86) anlama (%4,31), yaratma(%0,30) ve değerlendirme (%0,07) basamaklarından oluşmuştur. Analiz ve uygulama basamakları ile ilgili soru sorulmamıştır. Bilgilendirici metin ile ilgili kısımda da sorular hatırlama ağırlıklı olup yaratma, analiz ve uygulama basamakları ile ilgili sorular sorulmamıştır.

Cano García, García, Berbén, Pichardo ve Justicia (2014) İspanya’nın Granda kentinde 35 erkek, 37 kız öğrenciye yarı deneysel bir tasarım kullanarak, öğrencileri 3 gruba ayırmıştır: Soru sorma yoluyla eğitim verilen birinci grup, soru eğitimi yapılmadan soru üretilmesi istenen 2. Grup ve kontrol grubu olan 3. Grup. Gruplar öğrenme, öz düzenleme, özdenetim, üstbilişsel bilgi, öğrenme yaklaşımları açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları Grup1’in en yüksek puana sahip olduğunu göstermiştir. Soru sorma eğitiminin bilişsel kavrayış açısından önemli olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk Samur ve Soydan (2013), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliklerinde Soru Sorma Stratejilerinin İncelenmesi” isimli çalışmada 21 öğretmenin soru sorma stratejilerini inceleyerek etkinliklerde sordukları soruları incelemiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soruların hatırlama (%80,8), anlama (%19,2) basamağında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca soruların %78’i kapalı uçlu, %22’si açık uçlu sorulardan

oluşmaktadır. Bilişsel seviyelere göre incelendiğinde; hatırlama (%68.5), tanıma(%14,6), muhakeme(%11,5), tahmin(%5,4) basamağında bulunduğu tespit edilmiştir.

Kavruk ve Çeçen (2013), Türkçe öğretmenleri tarafından 6,7 ve 8. Sınıflar için hazırlanan 2427 yazılı sınav sorusunu Bloom Taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda soruların; kavrama (%38), bilgi(%27), uygulama (%18), analiz(%6), değerlendirme (%1) basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca soruların üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Khan ve Inamullah (2011), “A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level” isimli çalışmalarında Bloom Taksonomisine göre ilköğretim öğretmenlerinin sordukları sorular incelenmiştir. Pakistan’ın Peşaver şehrinde farklı branşlardan farklı derslere giren 20 öğretmenin random yoluyla seçildiği bu çalışmada sorulan 267 sorunun %67’si bilgi, %23’ü kavrama, %7’si uygulama, %2’si analiz, %1’i sentez basamağında bulunmaktadır. Öğretmenler değerlendirme basamağına ilişkin hiç soru sormamıştır.

Durukan (2009), 7. Sınıf öğretmen kılavuz kitabında bulunan 350 anlama sorusunu Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Araştırma sonuçları kitaplarda bulunan soruların genellikle bilgi ve kavramaya yönelik olduğunu, uygulama basamağında yer alan soru sayısının yalnızca bir tane olduğu tespit edilmiştir.

Tienken, Goldberg ve Dirocco (2009), “Questioning the Questions” adlı çalışmalarında 2001-2007 yılları arasında New Jersey ve New York’daki çeşitli okullarda çalışan öğretmenlerin yüksek ve düşük seviyeli sorularını inceleyerek çıkarımlarda bulunmuşlardır. Deneyimli öğretmen sayısının fazla olduğu bu çalışmada 2363 adet soru incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üretken soruların %32 deneyimli, %15’i ise mesleğe yeni başlayan öğretmenler tarafından sorulmuştur.

Koç’un (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ders 72 kitaplarındaki metin altı sorularının öğrencinin dil becerisini geliştirmesi açısından uygun olup olmadığını bilişsel alan basamakları açısından incelemiştir. Çalışmada metin altı soruları, bilişsel basamakta yer alan davranışlara göre dağılımı, bilişsel basamakta yer alan soruları temsil etme özelliği, ilgili sınıf ve ya düzeyine uygun olup olmadığı gibi açılardan incelenerek betimsel bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışmanın evrenini, (Milli Eğitim

Bakanlığı [MEB]) tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okutulması için karar verilen ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitapları (MEB tarafından onay verilen Kök ve Erdem yayıncılığa ait ders kitapları) oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, tarama yöntemine dayanarak belirlenmiştir. Erdem Yayınlarında yer alan soruların %43.9'u bilgi, %24.3'ü kavrama, %7.7'si uygulama, %18.9'u analiz, %1.5'i sentez, %3.4'ü değerlendirme basamağında çıkmıştır. Kök Yayınlarında yer alan soruların %21.3'ü bilgi, %24.7'si kavrama, %16'sı uygulama, %24.2'si analiz, %10.6'sı sentez, %2.9'u değerlendirme basamağında bulunmuştur.

Bekaroğlu (2007), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)” başlıklı yüksek lisan tezinde 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ait yazılı sorularını Bloom taksonomisine göre değerlendirmiştir. 927 sorunun incelendiği araştırmada soruların %30,52'sinin (283) kavrama, %29,55'inin (274) bilgi, %29,55'inin (274) uygulama, %5,82'sinin (54) sentez, %4,53'ünün de (42) analiz basamağında olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada ayrıca yazılı anlatım sorularında bilgiye dayalı olan soruların fazlalığı, dil bilgisi sorularına ağırlık verilmesi gibi hususlar tespit edilmiştir.

Baysen (2006), “Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri” adlı araştırmada 12 ilköğretim öğretmenin birer saatlik derslerini incelemiştir. Dersler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve kayıtlar incelenmek suretiyle öğretmenlerin dersleri sırasında sordukları soruların ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri Bloom Taksonomisi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 317 sorunun %56'sı bilgi, %9'u kavrama, %26'sı uygulama, %6'sı analiz, %1'i sentez ve %3'ü değerlendirme basamağında bulunmuştur.

Chin (2006) öğretmenlerin sınıf ortamında soru sorarken izlediği yöntemleri araştırmıştır. Araştırmada tartışmaların sorgulanması ve öğrencilerin üretken düşünmesini sağlayan cevaplar irdelenmiştir. Öğretmenler; çerçeveleme, anlamsal sorular, sözlü bilmece ve Sokratik sorgulama olmak üzere dört soru sorma yaklaşımı kullanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin soru sorma becerilerinin artırılması için hizmet içi eğitim almaları ve soru sorma becerilerinin artırılması gerektiğini göstermiştir.

Genç (2006) “Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretimde farklı sınıf ve lise türlerinde coğrafya dersi gören öğrencilerden toplanan coğrafya sorularını Bloom'un bilişsel alan

basamaklarına göre analiz etmiştir. Araştırmada Hatay ili Dörtöyöl ilçesinde öğrenim gören 207 ortaöğretim öğrencisinden toplanan 1035 soru analiz edilmiştir. Genel olarak öğrenci sorularının, bilgi (%55.8) ve kavrama (%36.8) basamağında olduğu ortaya çıkmıştır.

Büyükalın Filiz (2002), “Soru-cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi” isimli doktora tezinde soru sormaya dayalı eğitimin, öğretmenlerin soru sorma tekniklerine ve soru sorma düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma, Ankara’da bulunan iki okulda 20 deney 20 kontrol olmak üzere toplam 40 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Soru cevap yönteminden önce öğretmenlerin soru sorma teknikleri ve bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Soru sorma düzeylerinin belirlenmesi için deney ve kontrol gruplarına bir konu verilerek bu konuda bilişsel basamakların her birine ait 4 soru yazmaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra Soru Sorma Teknikleri Gözlem Formu uygulanan öğretmenler farklı derslerde 4 saat izlenmiştir. Belirtilen aşamalardan sonra deney grubuna 12 saatlik öğrenme kuramı ilkelerine uygun olan soru cevap yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemten sonra soru sorma teknikleri gözlem formu ve soru sorma düzeyini belirleme aracı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin soru-cevap yöntemine ilişkin eğitim sonrasında soru sorma becerilerinin olumlu yönde değiştiğini; Bloom Taksonomisinin tüm basamaklarında soru sorma teknik ve düzeylerini kullanma becerilerinde artış görüldüğü izlenmiştir.

Şahin, Bullock and Stables (2002) “Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2” isimli makalelerinde, gözlem ve görüşme yöntemlerini kullanarak öğretmenlerin soru sorma kullanımıyla ilgili uygulama ve inançları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu araştırma İngiltere’deki dört okulda görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından yöneltilen soruların sınıf ortamı, öğretilen konunun içeriği ve öğrenci seviyesi gibi etmenlerden etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Cotton (1989), öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine yaptığı “Classroom Questioning” adlı makalesinde 37 araştırmayı incelemiştir. İlişkisel ya da deneysel 21 çalışmayı içeren bu araştırmalar sonucunda bir öğretme yöntemi olarak soru sormanın öğretmenler tarafından ikinci plana atıldığı soru soran öğretmen oranının %35-%50 aralığında kaldığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarından bir diğeri de öğretmenlerin sordukları soruların %20’sinin yöntemsel, %20’sinin yüksek bilişsel ve %60’ının da düşük bilişsel seviyede kaldığıdır. Araştırma ayrıca öğrencilere yöneltilen yüksek bilişsel düzeydeki soruların yüksek bilişsel kavrayışı sağladığını da ortaya koymuştur.

2.6.2.Eleştirel düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Eğitim, birey ihtiyaçlarının fazla ve çeşitli olması nedeniyle gün geçtikçe zorlaşmakta ve eğitim yöntemleri de buna bağlı olarak farklılaşmaktadır. 21. yy'da eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olmasından dolayı, eğitim kurumlarının önemi de artmıştır. Bununla birlikte 21.yy. bireylerinin düşünme becerilerini kazanması da zorunlu hale gelmiştir. Bilgi alıp verme yerini düşünerek öğrenmeye bırakmıştır. Bundan dolayı eğitimin geliştiği toplumlarda bilgiye ulaşma yollarını bilen, üreten, eleştiren, düşünen bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Buna göre, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır.

Eleştirel düşünme anne-babadan bireylere aktarılan kalıtsal bir özellik değildir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Bu nedenle öğrencilere ilköğretim çağından itibaren eleştirel düşünme becerisi kazandırılmalıdır. Unutulmamalıdır ki ilköğretim dönemi çocuğun kişiliğinin gelişmesinde ve topluma uyum sağlamasında oldukça önemli bir dönemdir. Çünkü ilk ya da erken toplumsallaşma sırasında öğrenilenler daha sonraki öğrenmeleri biçimlendirir ve bu dönemde öğrenilenler, değişime en fazla direnç gösterir (Yıldırım ve Şensoy 2011).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Arı (2020) “Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimine ilişkin görüşlerini öğrenebilmeyi amaçlamıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kahramanmaraş İli, Pazarcık İlçesinde bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda deney grubu öğrencilerine Edward De BONO'nun Cort 1 düşünme programı uygulanmış verileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgiler Formu ve Eleştirel Düşünme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında öğrencilerin görüşlerinin öğrenilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında analiz, değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme alt boyutlarında öntest puanları ile sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Edward De

BONO'nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünmeye ile ilgili olan terimleri kullandıkları, eleştirel düşünme becerileri öğretiminin sürekli hale gelmesini istedikleri ve programa yönelik olumlu düşünceler içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Alkoç (2020) “Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının yirmi birinci yüzyıl becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeline uyumlu olarak planlanana çalışmada öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışmanın evrenini 2019- 2020 güz döneminde İstanbul'daki üniversitelerde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 1334 Okul Öncesi Öğretmeni adayı oluştururken örneklemi ise 442 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada “Kişisel Bilgiler Formu”, “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” olarak üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Yapılan analizler değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmış ve öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü lise türüne göre bu becerileri kullanma durumlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Demografik özelliklerden cinsiyetin, bu beceri ve eğilimlerle istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna varılırken öğretmen adaylarının yaşantı tarzlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Öz (2020) “Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi” isimli doktora tezinde öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel araştırma deseni, nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İki sınıfın deney grubu, iki sınıfın kontrol grubu olarak belirlendiği araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planları sekiz hafta boyunca uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri ise

geleneksel yöntemle öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği", "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği", "UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile deneysel çalışma öncesi ve sonrasında her iki gruptan da toplanmıştır. Araştırmanın nicel veri analizi sonucunda öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı uygulama sürecinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak nitel bulgular genel olarak ele alındığında öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilere akademik başarı, farkındalık, motivasyon artışı gibi katkılar sağladığı ve bunların yanı sıra öğrencilerin bir kısmının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini diğer derslerde de kullanmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fitriani vd., (2019)'nin çalışmalarında cinsiyete dayalı eleştirel analiz becerileri ile biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 50 erkek ve 50 kadın öğretmen adayının katıldığı çalışmada California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ile Eleştirel Düşünme Beceri Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kadın ve erkek öğretmen adayları arasında 85 eleştirel analiz becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Demirbüken (2019) "The impact of critical thinking training through literary texts on pre-service teachers' critical thinking skills" isimli yüksek lisans tezinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Eğitim Fakültesindeki 129 öğretmen adayına 5 haftalık eğitim uygulanmıştır. Niteliksel veri sonuçlarına göre ise öğretmen adayları alt düzey düşünme becerilerinde (hatırlama, anlama, uygulama) oldukça başarılı olmakla beraber, üst düzey düşünme becerilerini de (analiz, değerlendirme, yaratma) geliştirmişlerdir. Genel olarak, çalışma sonuçları uygulanan eğitim programının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Aoki (2018), Japonya'da uluslararası bakalorya (IB) sınıflarında eleştirel düşünmenin etkilerini incelemiştir. Çalışmanın amaçları arasında eleştirel düşünme öğretim tekniklerinin öğrencilerin sosyal konulara olan tutum ve ilgisini etkileme düzeylerini, Japon dil becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini etkileme düzeylerini tespit etmektir. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması da amaçlanmıştır. Belirtilen amaçlara ulaşmak için özel bir lisenin 11. sınıf öğrencileri ile deneysel yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Brown (2016) “Matematik Derslerinde Bir Cevabı Açıklamak İçin Eleştirel Düşünmeyi Kullanmak” isimli çalışmada nitel durum çalışması kullanılmıştır. İlköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik sorularına verdikleri cevapları neye göre yaptıkları araştırılarak eleştirel düşünme becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Öğretmenleri de örneklem grubuna dâhil eden çalışmada GoMath programı öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin eleştirel düşünme kabiliyetlerinin öğretmenlerin eleştirel düşünme stratejilerine bağlı olduğunu göstermiştir.

Alvandi vd. (2015), yabancı dil öğretmenlerinin duygusal zekâ ve eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin derse katılmaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Belirtilen amaç etrafında 600 lise öğrencisi ve 20 lise İngilizce öğretmeni araştırmanın örneklemi meydana getirmiştir. Öğrencilere “Tinio Akademik Katılım Ölçeği” uygulanırken öğretmenlere Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği (Form A) ve Bar-On Duygusal Zekâ Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal zekâları ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymuştur.

Hohmann ve Grillo(2014)’un “Akademik Performansı Arttırmak İçin Eleştirel Düşünme Rubrikleri Kullanma” isimli çalışmaları akademik destek oturumları boyunca öğretilen kavramlar ile ilgili öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları yüksek rubrik puanlarının yüksek ders notları ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yang (2012) tarafından yapılan karma desen olarak uygulanan “ Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar” isimli çalışmada ilköğretim 7. ve 8. sınıfta yapılan etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları yapılan etkinliklerin eleştirel düşünme becerisi ve öğretime olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Bataineh ve Alazzi (2009), sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretiminde karşılaştıkları sorunları, eleştirel düşünme uygulama düzeylerini, eleştirel düşünmeye yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Ders kitapları, sınıf içi gözlemler ve görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri açısından kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Fakat gözlemler öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştiren uygulamalara yeteri kadar yer vermediğini göstermiştir. Bununla birlikte merkezi sınavlarda öğrencilere fayda sağlamadığı için eleştirel düşünme becerileri derslerine yeterince önem verilmemektedir. Öğretmenler

tarafından belirtilen zorluklar arasında da ders kitaplarının içeriğinin yoğunluğundan kaynaklanan zaman yetersizliği bulunmaktadır.

Annable (2006) “6. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı araştırmasında öğrencilerle problem çözmeye dayalı öğretimi incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışma sonucunda öğrencilerin problem çözme ve matematiğe olan olumsuz tutumlarında herhangi bir değişiklik yaşanmamıştır. Bununla birlikte matematiğin keşfetme ve araştırma dersi olduğunun düşünülmesi sağlanarak öğrenci merkezli dersten zevk alındığı tespit edilmiştir

Cüceloğlu (1995) eleştirel düşünmeyi hem kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak ve başka kişilerin düşüncelerini dikkate alarak hem de öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi hedef alan aktif bilişsel süreç şeklinde ifade etmektedir. Bu tanımdan eleştirel düşünmenin bir harmanlama süreci olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme eski bilgiler ile yeni bilgilerin birleştirilerek analiz ve değerlendirme aşamalarının ardından karar verilme süreci olarak açıklanabilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yenilenmiş bloom taksonomisinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi, beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, öğretmen adaylarının yirmi birinci yüzyıl becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu, öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi gibi konularda araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar genellikle eleştirel düşünme becerisinin öğretimdeki etkinliğini değerlendirme amacı taşımaktadır. Bu çerçeveden incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin etkinliğini değerlendirmeye dayalı çalışmaların fazla olduğu, bulgu ve sonuçların eğitimin niteliğine önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Eleştirel düşünme becerisini artırmaya yönelik tespit ve önerilerin dikkate alınması öğretimin etkinliği açısından oldukça önemlidir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma yöntemi araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Kısacası bir durumun bir duruma olan etkisidir. Amaç bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmektir. Tüm deneysel araştırmaların altında yatan ana fikir şu şekildedir: Bazı şeyleri dene ve neler olup bittiğini sistematik olarak gözle (Fraenkel ve Wallen'den aktaran Büyüköztürk vd. 2014).

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik verilen eğitimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturabileceğini belirlemek yarı deneysel desen yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Deneysel desenlerden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (ÖSKD), eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan yarı deneysel desenlerden biridir. Burada ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney gurubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 205). Deneysel desenden farklı olarak yarı deneysel desenler özellikle sosyal bilimlerde çok kullanılır. Deneye karışabilecek diğer tüm özellikler kontrol altına alınamadığı ve deneyde her zaman dışsal değişkenlerin deneysel süreci etkileme olasılığı

bulunduğundan sosyal bilimlerde bu tür çalışmalar yarı deneysel yöntemler olarak adlandırılır.

Tablo 5

Öntest Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Örneği

	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Seçkisiz seçilen 50 öğrenci	D (25 Öğrenci Deney Grubu)	O ₁ (Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği)	X Soru Sorma Düzeyi Öğretimi	O ₃ (Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği)
	K (25 Öğrenci Kontrol Grubu)	O ₂ (Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği)	İşlem yok, eğitim almadı	O ₄ (Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışmasını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki Ziya Gökalp Ortaokulu'nda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunda 50 (38 kız ve 34 erkek, yaş aralığı 13-14) yedinci sınıf öğrencisi mevcuttur. Çalışmada bir kontrol (12 erkek ve 13 kız) bir de deney grubu (17 kız ve 8 erkek) kullanılmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler benzer eğitimsel ve sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Okuldaki üç Türkçe öğretmeninden ikisi çalışmaya katılmış ve biri deney diğeri kontrol grubuna rasgele atanmıştır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubuna Atanan Eğitimcilerin Özellikleri

	Hizmet Yılı	Mezuniyet Alanı	Cinsiyet
Deney Grubu	9	Türkçe Öğretmenliği	Erkek
Kontrol Grubu	7	Türkçe Öğretmenliği	Kadın

3.3. Veri Toplama Araçları

Ölçme birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve Milli Eğitim’e bağlı okullarda 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda da metin olarak yer alan, Şevket

Rado'ya ait “Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek” metni aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin aldıkları eğitim sonrasında soru sorma düzeyleri uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir.

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği:

Bu çalışmada UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe geçerlilik güvenirliği çalışmaları yapılan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte eleştirel düşünce tutumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Ölçek üç alt boyuta ayrılmaktadır. Birinci alt boyut Katılım (10), ikinci alt boyut olgunluk (8) ve üçüncü alt boyut yenilikçilik (7) tir. Ölçek 5’li Likert tiptedir ve ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 25 en yüksek puan ise 125’tir; yüksek puan eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir (Kılıç ve Şen, 2014). Bu çalışmada, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ön-testte ,836; son-testte, 794 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları ,70’den yüksek olduğu için (Nunnally ve Bernstein, 1994), ölçeğin bu çalışmada güvenilir sonuçlar ürettiği söylenebilir.

Soru Sorma Düzeyleri Testi

Öğrencilere Şevket RADO’ya ait “Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek” adlı söyleyişi metni kullanılarak soru sorma düzeyleri testi gerçekleştirilmiştir. Soru sorma eğitimi öncesinde öğrencilere bu metin verilmiş ve öğrencilerin Bloom’un güncellenmiş basamaklarına göre her basamağı uygun ikiye soru sormaları istenmiştir. Aynı işlem son test olarak bir kere daha uygulanmıştır.

Uygulama metni değerlendirmesinde öğrenci cevaplarının her doğrusu için bir puan verilmiştir. Yanlış cevaplar puan alamamıştır. Öğrencinin verdiği cevaplardan en fazla on iki, en az da sıfır puan alabileceği şekilde puanlama yapılmıştır.

Öğrencinin cevap verirken basamağın altına yazdığı, o basamağa ait olan sorulara bir puan verilmiştir. Öğrencinin yazdığı soru doğru bile olsa ait basamağın altına yazılmadığı için sıfır puan verilmiştir. Yine metinle ilgisi olmayan sorulara, soru özelliği taşımayan ifadelere ve basamağa ait olmayan sorulara da sıfır puan verilmiştir. Bunların örnekleri ekler bölümünde paylaşılmıştır.

Uzmanların yaptıkları değerlendirmelerde güvenilirlik sınıf içi korelasyon katsayısı yöntemiyle (Bartko, 1966) hesaplanmıştır. Uzmanlar arası güvenilirliğin incelenmesinde bir uzmana ait güvenilirlik hesaplanırken;

$$r_{XT} = \frac{MSP - MSR}{MSP + (K - 1)MSR}$$

Üç uzmana ait güvenilirlik hesaplanırken ise;

$$R_{xt} = \frac{MSP - MSR}{MSP}$$

formülü kullanılmıştır. Bu formüllerde K uzman sayısını, r_{XT} güvenilirlik değerini, MSP bireyler ortalamasını ve MSR hata puanlarına ait kareler ortalamasını ifade etmektedir.

Elde edilen bulgular Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 7

Uzmanlar Arası Güvenirlik Katsayıları

Test	Bir Uzman Ait Güvenirlik	Üç Uzman Ait Güvenirlik
Deney Grubu Ön-test	,997	,999
Deney Grubu Son-test	,863	,950
Kontrol Grubu Ön-test	,997	,999
Kontrol Grubu Son-test	,997	,999

Tablo 7 incelendiğinde, uzmanlara ait güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, soru sorma düzeyleri testinde uzmanların öğrenci yanıtlarını birbirlerine çok benzer şekilde puanladıkları söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulaması için, Malatya il merkezinde yer alan bir okul belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulama izni (EK-1) alındıktan sonra Ziya Gökalp Okulu seçilmiş ve bu okulun yedinci sınıf öğrencilerinden seçkisiz atama yoluyla yirmi beş kişilik deney ve yirmi beş kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur.

Yapılmış olan farklı akademik çalışmalarda Bloom’un güncellenmiş basamaklarına uygun kolay soru sorulabilen metinler ve basamaklara uygun soru örneklerinden oluşan uygulamalar, tarama yöntemiyle seçilmiştir. Öğrenci ders kitaplarında yer alan metinlere öncelik verilerek dört metin seçilmiş, metinlerin soru örnekleri ve eşleştirme etkinlikleri belirlenmiştir.(EK 2). Her hafta biri kullanılacak şekilde rastgele sıraya konulmuştur.

Eğitim süreci öncesinde deney ve kontrol grubuna "Kişisel Bilgi Formu" (EK-3) uygulanmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmış uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren yedi maddeden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgiler Formunun ardından öğrencilere öntest ve sontest şeklinde değerlendirilmek üzere UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EK-4) uygulanmıştır. Bu veriler dört haftalık eğitim süreci sonunda sontest uygulaması da yapıldıktan sonra değerlendirilmek üzere saklanmıştır.

Araştırma için “Zamanı Kazanmak ya da Kaybetmek” adlı söyleşi metni (EK-5) uygulama metni olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme beceri ölçeğini dolduran öğrencilere bu metin verilmiştir. Öğrencilerden bu metinle ilgili Bloom’un güncellenmiş basamaklarına uygun, her basamak için ikişer soru yazmaları istenmiştir. Öntest olarak bu veriler de saklanmıştır.

Eğitim sürecinde Bloom’un güncelleştirilmiş basamaklarına uygun soru sorma eğitimi verilirken deney grubuna EK-2 olarak belirlenen: “Kitaba Hürmet”, “İçimizdeki Güzellikler”, “Dostluk Derken”, “İşitmek ve Dinlemek” başlıklı metinler örnek metin olarak kullanılmıştır. Ayrıca deney grubuna bu dört söyleşi metnine yönelik yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hazırlanmış, farklı akademik çalışmalarda da kullanılan basamaklara uygun soru eşleştirmelerinin uzmanlarca kontrol edildiği altışar soruluk eşleştirme etkinliği de verilmiştir. Her uygulama sonunda öğrencilerle birlikte verdikleri cevaplar da EK-6 doğrultusunda sınıf içinde değerlendirilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin dört haftalık Bloom’un güncelleştirilmiş basamaklarına uygun soru sorma eğitimlerinden sonra “Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek” metni yeniden verilerek Bloom’un güncellenmiş basamaklarına uygun sorular yazmaları istenmiştir. Böylelikle sontest uygulaması da gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın hemen ardından UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği de öğrencilere yeniden verilerek basamaklara uygun doğru soru sormayı bilen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki tutum değişikliği ölçülmeye çalışılmıştır.

Uygulama metnindeki öğrenci cevapları Bloom’un güncellenmiş taksonomisi alanında uzman bir öğretim görevlisi bir doktora öğrencisi ve bir YL tez dönemi araştırmacısı tarafından değerlendirilmiştir. Uygulama, toplam altı haftalık (1 hafta ön test uygulamaları, 4 hafta eğitim süreci, 1 hafta son test uygulamaları) bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Uygulamada yer alan öğrencilere ait cevap kağıtlarından örnekler EK-7’de verilmiştir. Yine öğrencilere ait cevaplar “Öğrenci Cevaplarından Basamaklara Uygun Sorular, Metinle İlgisi Olmayan Sorular, Soru Özelliği Taşımayan İfadeler, Birden Çok Öğrenci Tarafından Tekrarlanan Soru Örnekleri” şeklinde kategorize edilerek EK-8’de örnekleriyle verilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Veri analiz sürecinde ilk olarak ön-test ve son-test kapsamında elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Uç ve sapan değerler incelenmiş, basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmış, ardından her problem cümlesi için kullanılacak istatistiksel teknik belirlenmiştir. Aşağıda verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Özellikle deneysel çalışmalarda, uç ve sapan değerler regresyon etkisi yaratarak araştırmada iç geçerliği tehdit eden bir unsur olabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bunu önlemek amacıyla, veri setinde yer alan uç ve sapan değerler incelenmiş, veri setinde uç ve sapan olmadığı tespit edilmiştir.

Bu tespitin ardından, yapılacak analizlerin seçimi için verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği test edilmiştir. Bunu test etmek için, öğrencilerin hem UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nden hem de soru sorma düzeyleri testinden aldıkları puanlara ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, Field’in (2013) önerileri dikkate alınarak -1,5 +1,5 aralığındaki değerler “normal” olarak kabul edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin değerler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Test	Çarpıklık	Basıklık
Katılım Alt Boyutu	Ön-test	-,947	,306
	Son-test	-1,230	1,347
Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu	Ön-test	-,438	-,124
	Son-test	-,648	-,326
Yenilikçilik Alt Boyutu	Ön-test	-,428	-,286
	Son-test	-,594	,730
Toplam Eleştirel Düşünme	Ön-test	-,560	-,401
	Son-test	-1,192	1,221
Soru Sorma Düzeyleri	Ön-test	,980	1,057
	Son-test	-,212	-1,421

Tablo 8 incelendiğinde, hem ön hem de son test puanlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5+1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilerin dağılım özelliklerinin belirlenmesinin ardından, kullanılacak analizlerin seçimi aşamasına geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcı sayıları 30'un altında olmakla birlikte, uç ve sapan değerlerin olmaması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin “normal” olması durumlarında, 30'un altındaki katılımcı sayılarında da parametrik tekniklerin kullanılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018; Gerald, 2018). Parametrik tekniklerin üstün yanları da göz önüne alınarak bu çalışmada parametrik tekniklerden yararlanılmıştır. Buna göre; gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için *t*-testi, grup içi karşılaştırmalarda ise bağımlı gruplar için *t*-testi analiz teknikleri kullanılmıştır.





BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda erişilen bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda, ilk olarak Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini ardından da Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik yürütülen analizlerin sonuçları tablo ve grafikler aracılığı ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

4.1.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi öncesinde, eleştirel düşünme becerilerinin denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin toplamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları bağımsızlar gruplar için *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Katılım	Deney	25	44,04	6,72	-,330	,742
	Kontrol	25	44,60	5,16		
Bilişsel Olgunluk	Deney	25	28,04	4,25	-,420	,676
	Kontrol	25	28,48	3,06		
Yenilikçilik	Deney	25	28,32	3,61	-1,282	,206
	Kontrol	25	29,52	2,97		
Toplam Eleştirel Düşünce	Deney	25	100,40	12,74	-,682	,498
	Kontrol	25	102,60	9,88		

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin katılım ($t_{(katılım)} = -,330$; $p>,05$), bilişsel olgunluk ($t_{(bilişsel\ olgunluk)} = -,420$; $p>,05$), yenilikçilik ($t_{(yenilikçilik)} = -1,282$; $p>,05$) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından ($t_{(toplam\ eleştirel\ düşünce)} = -,682$; $p>,05$) elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin benzer olduğu diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerileri açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

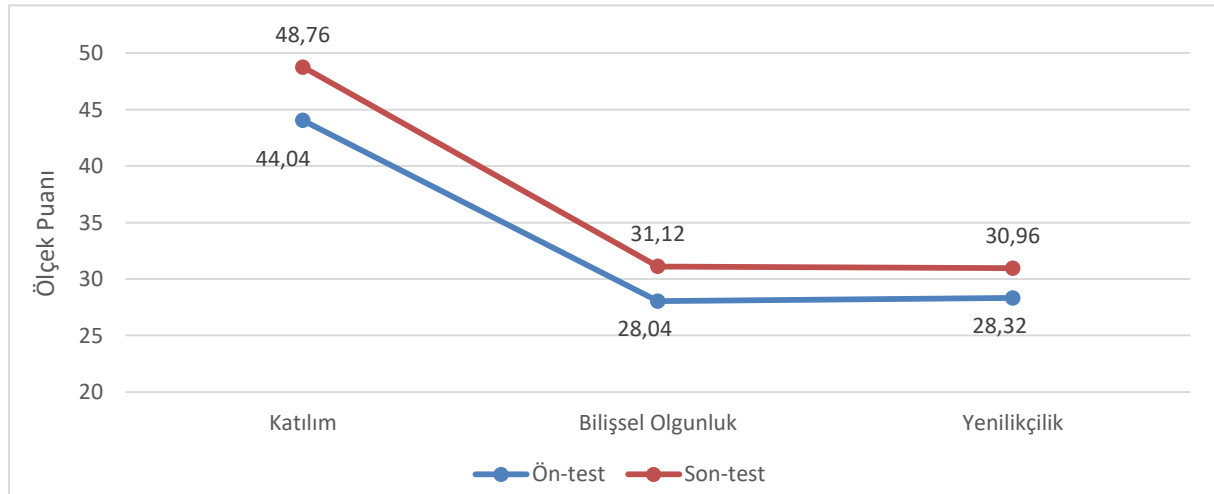
Deney grubunda yer alan öğrencilerin, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında eleştirel düşünme becerilerinde bir artışın olup olmadığını belirlemek amacıyla, ön-test ve son-testte UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin toplamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları bağımlı gruplar için t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Katılım (ön test)	25	44,04	6,72	-3,116	,005
Katılım (son test)	25	48,76	2,99		
Bilişsel Olgunluk (ön test)	25	28,04	4,25	-3,541	,002
Bilişsel Olgunluk (son test)	25	31,12	1,42		
Yenilikçilik (ön test)	25	28,32	3,61	-4,012	,001
Yenilikçilik (son test)	25	30,96	1,84		
Toplam Eleştirel Düşünce (ön test)	25	100,40	12,74	-4,066	,000
Toplam Eleştirel Düşünce (son test)	25	110,84	3,57		

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin katılım ($t_{(katılım)} = -3,116$; $p < ,05$), bilişsel olgunluk ($t_{(bilişsel\ olgunluk)} = -3,541$; $p < ,05$), yenilikçilik ($t_{(yenilikçilik)} = -4,012$; $p < ,05$) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından ($t_{(toplam\ eleştirel\ düşünce)} = -4,066$; $p < ,05$) son-testte elde ettikleri puan ortalamalarının ön-testten elde ettikleri puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artış gösterdiği diğer bir ifade ile öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin puanlarındaki artışın görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan çizgi grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim

Şekil 3 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin katılım alt boyutunda 4,76 puanlık, bilişsel olgunluk alt boyutunda 3,08 puanlık; yenilikçilik alt boyutunda ise 2,64 puanlık bir artış gösterdikleri görülmektedir.

Buna göre, deney grubundaki öğrenciler tüm alt boyutlarda artış göstermişlerdir. Yapılan analizlerde tüm bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

4.1.3.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

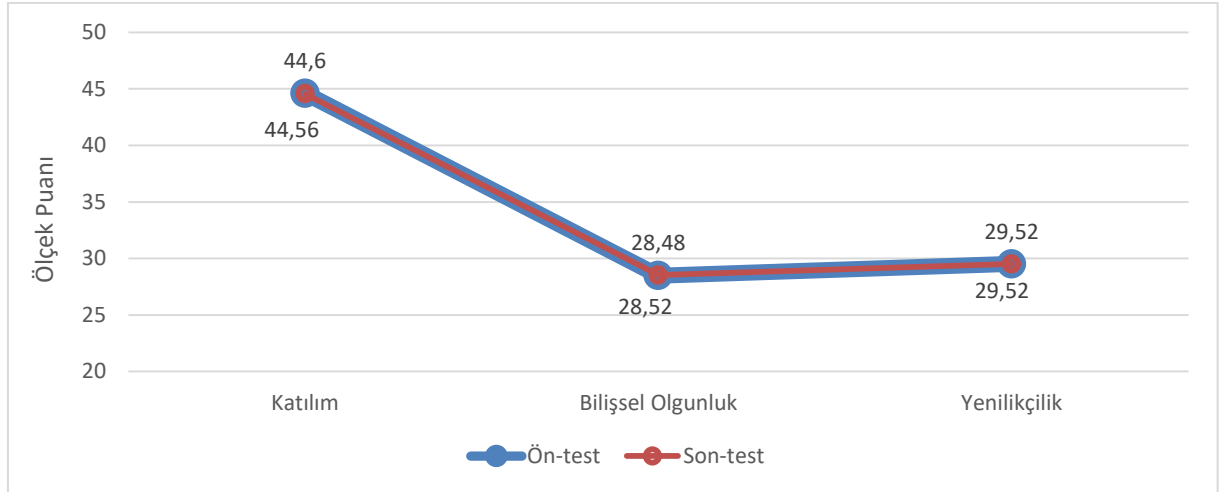
Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi düzeyleri, deney grubuna uygulanan öğretim sonrası bir kez daha ölçülerek eleştirel düşünme becerisi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-testte UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin toplamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları bağımlı gruplar için *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Faktör	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Katılım (ön test)	25	44,60	5,16	,001	1,000
Katılım (son test)	25	44,56	5,18		
Bilişsel Olgunluk (ön test)	25	28,48	3,06	-,440	,644
Bilişsel Olgunluk (son test)	25	28,52	3,15		
Yenilikçilik (ön test)	25	29,52	2,97	,001	1,000
Yenilikçilik (son test)	25	29,52	3,03		
Toplam Eleştirel Düşünce (ön test)	25	102,60	9,88	,001	1,000
Toplam Eleştirel Düşünce (son test)	25	102,60	10,05		

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin katılım ($t_{\text{katılım}} = ,001; >,05$), bilişsel olgunluk ($t_{\text{bilişsel olgunluk}} = -,440; p>,05$), yenilikçilik ($t_{\text{yenilikçilik}} = ,001; p>,05$) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından ($t_{\text{toplam eleştirel düşünce}} = ,001; p>,05$) son-testte elde ettikleri puan ortalamalarının ön-testte elde ettikleri puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretime katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi düzeylerinin sabit kaldığı, ön-test ve son-test zaman aralığında herhangi bir artış veya azalış göstermediği söylenebilir. Öğrencilerin puanlarındaki sabit kalışın görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan çizgi grafiği Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4.Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim

Şekil 4 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik alt boyutlarında, ön-test ve son-testte birbirine oldukça yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Buna göre, tüm alt boyutlarda öğrencilerin elde ettikleri puanlar hemen hemen sabit kalmıştır.

4.1.4.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında eleştirel düşünme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin toplamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları bağımsızlar gruplar için *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Katılım	Deney Grubu	25	48,76	2,99	3,511	,001
	Kontrol	25	44,56	5,18		
Bilişsel Olgunluk	Deney Grubu	25	31,12	1,42	3,760	,001
	Kontrol	25	28,52	3,15		
Yenilikçilik	Deney Grubu	25	30,96	1,84	2,032	,048
	Kontrol	25	29,52	3,03		
Toplam Eleştirel Düşünce	Deney Grubu	25	110,84	3,57	3,862	,001
	Kontrol	25	102,60	10,05		

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin katılım ($t_{(katılım)} = 3,511$; $p < ,05$), bilişsel olgunluk ($t_{(bilişsel\ olgunluk)} = 3,760$; $p < ,05$), yenilikçilik ($t_{(yenilikçilik)} = 2,032$; $p < ,05$) alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından ($t_{(toplam\ eleştirel\ düşünce)} = 3,862$; $p < ,05$) elde ettikleri puan ortalamalarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, hem ölçeğin toplamından hem de tüm alt boyutlarından ortalama olarak daha yüksek puan almışlardır. Öğretim öncesi deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerilerinin birbirine benzer olduğu diğer bir ifade ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı göz önüne alındığında, öğretim programı sonrasında programa katılan deney grubunun puanlarının anlamlı bir biçimde yüksek olması, öğretim programının deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin Öğrencilerin Soru Sorma Düzeylerine Etkisi

4.2.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi öncesinde, soru sorma düzeylerinin denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeyi testinden elde ettikleri puan ortalamaları bağımsızlar gruplar için *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Soru Sorma Düzeyi	Deney	25	3,01	1,98	,392	,697
	Kontrol	25	2,80	1,87		

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeyi testinden elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(\text{soru sorma düzeyi})} = ,392$; $p > ,05$). Buna göre, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin soru sorma düzeylerine ilişkin becerilerinin benzer olduğu diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının soru sorma düzeyleri açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.2.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

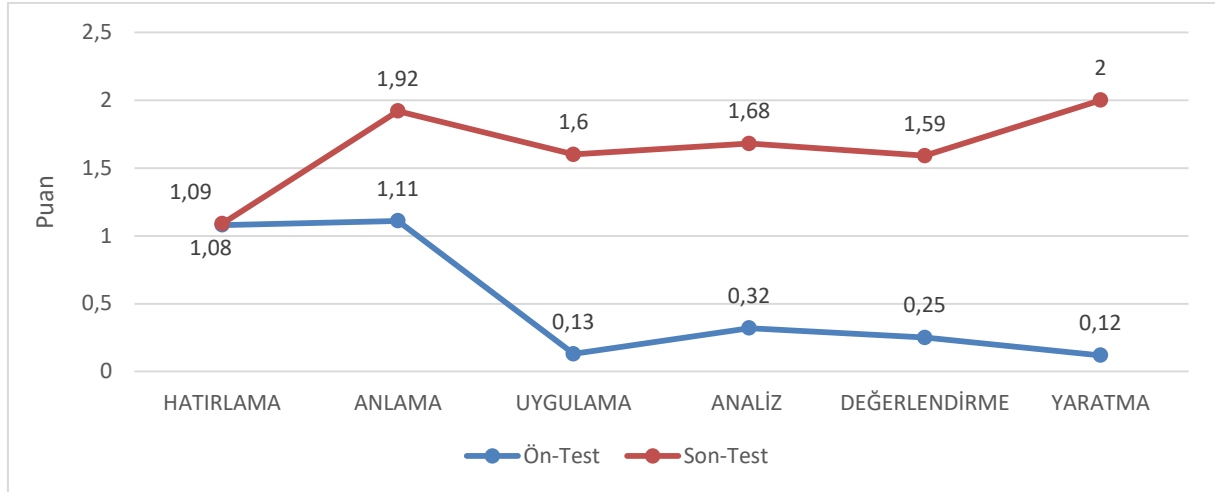
Deney grubunda yer alan öğrencilerin, Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında soru sorma düzeylerinde bir artışın olup olmadığını belirlemek amacıyla, ön-test ve son-testte soru sorma düzeyi testinden elde ettikleri puan ortalamaları bağımlı gruplar için t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Soru Sorma Düzeyi (ön test)	25	3,01	1,98	-15,799	,000
Soru Sorma Düzeyi (son test)	25	9,88	1,48		

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeyi testinden son-testte elde ettikleri puan ortalamalarının ön-testten elde ettikleri puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t_{(\text{soru sorma düzeyi})} = -15,799$; $p < ,05$). Buna göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeylerinin artış gösterdiği diğer bir ifade ile öğretim programının öğrencilerin soru sorma becerilerini arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin puanlarındaki artışın görselleştirilmesi amacıyla ayrıntılı bir biçimde oluşturulan çizgi grafiği Şekil 5'de sunulmuştur.



Şekil 5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim

Şekil 5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin hatırlama basamağı hariç anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında soru sorma düzeylerinde önemli artışlar olduğu görülmektedir.

4.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeyleri, deney grubuna uygulanan öğretim sonrası bir kez daha ölçülerek eleştirel soru sorma becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kontrol grubundaki öğrencilerin, ön-test ve son-testte soru sorma düzeyi testinden elde ettikleri puan ortalamaları bağımlı gruplar için *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

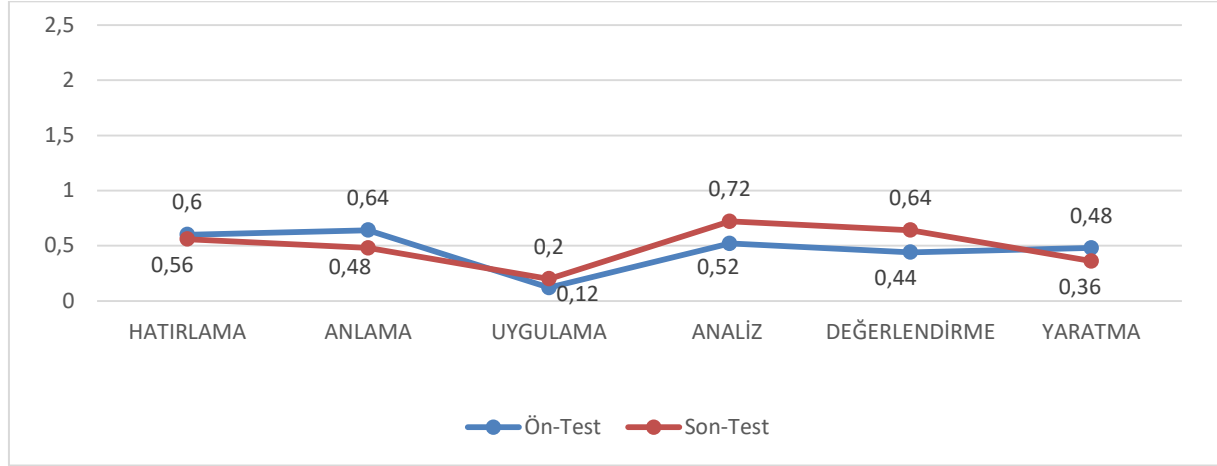
Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Soru Sorma Düzeyi (ön test)	25	2,80	1,87	-,440	,664
Soru Sorma Düzeyi (son test)	25	2,96	2,28		

Tablo 15 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeyi testinden son-testte elde ettikleri puan ortalamalarının ön-testten elde ettikleri puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{\text{soru sorma düzeyi}} = -,440$; $p > ,05$). Buna göre, Bloom’un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimine katılmayan öğrencilerin soru sorma düzeylerinin sabit kaldığı, ön-test ve son-test zaman aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir artış veya azalış

göstermediği söylenebilir. Öğrencilerin puanlarındaki sabit kalışın görselleştirilmesi amacıyla oluşturulan çizgi grafiği Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6.Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişim

Şekil 6 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında, ön-test ve son-testte birbirine oldukça yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Buna göre, tüm basamaklarda öğrencilerin elde ettikleri puanlar hemen hemen sabit kalmıştır.

4.2.4.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyi Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, Bloom’un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında soru sorma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeyi testinden elde ettikleri puan ortalamaları bağımsızlar gruplar için *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Soru Sorma Düzeyi	Deney	25	9,88	1,48	12,719	,000
	Kontrol	25	2,96	2,28		

Tablo 16 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeyi testinden elde ettikleri puan ortalamalarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(\text{soru sorma düzeyi})} = 12,719$; $p < ,05$). Buna göre, Bloom’un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında

deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, soru düzeyleri testinden daha yüksek puan almışlardır. Öğretim öncesi deney ve kontrol gruplarının soru sorma düzeylerinin birbirine benzer olduğu diğer bir ifade ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı göz önüne alındığında, öğretim programı sonrasında programa katılan deney grubunun puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olması, öğretim programının öğrencilerin soru sorma düzeylerine ilişkin becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi incelenmiştir. Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi öncesinde yapılan bağımsız t testine göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme ve soru sorma düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuş olup sonuçlar ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmalar ile karşılaştırılmalı olarak tartışılmıştır:

Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Puanları karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin tüm alt boyutlarda (katılım, bilişsel olgunluk; yenilikçilik) eleştirel düşünme becerilerinin artış gösterdiği diğer bir ifade ile öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Alanyazında da yapılan bu araştırmada tespit edilen bulgularla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Bağ (2020)'ın yaptığı araştırmada deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok geliştiği ortaya konmuştur. Çeviker Ay (2021)'ın yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre de eleştirel düşünme yaklaşımları (beceri, içerik ve karma temelli) ile gerçekleştirilen öğretim yöntemleri eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini anlamlı bir şekilde geliştirmektedir. Bu çalışmada öğretim yönteminin verilmediği kontrol grubunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre üç farklı eleştirel düşünme (beceri, içerik ve karma) yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisi oldukça yüksek düzeydedir. Miri, David ve Uri (2007), tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin lise öğrencileri arasında etkinliğinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Deney grubu, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış öğretim stratejilerine maruz kalan fen öğrencilerinden oluşmuştur. Diğer iki gruba geleneksel yöntemlerle eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme değerlendirme araçları kullanılarak, deney grubunun eleştirel düşünme becerileri bileşenlerinde ve gerçeği arama, açık fikirlilik, özgüven ve olgunluk gibi eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik eğilimde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgular neticesinde öğretmenlere sınıfta gerçek problemler ile uğraşma, açık uçlu sınıf tartışmalarını ve sorgulamaya yönelik deneyleri teşvik etme gibi üst düzey düşünme stratejilerini kasıtlı ve ısrarlı bir şekilde uygulamaları durumunda, öğrenme stratejilerinde anlamlı farklılığın görülebileceği ifade edilmiştir. Chorzempa, ve Lapidus (2009)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre de deneysel aralıkta gerçekleştirilen eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik alıştırma, argümantasyon, doğru çıkarım yapma, bir probleme çeşitli açılardan yaklaşma, eleştirel düşünme prosedürlerine uyma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin genel gelişimi ve kişisel gelişimin yanı sıra gelişmiş okul ve sosyal entegrasyon için gerçekten yararlıdır. Bu perspektiften, mümkün olduğunca çok sayıda okul disiplini için eğitim süreci içinde eleştirel düşünmeyi inşa etmek amacıyla kalıcı uygulamanın sağlanmasının yanı sıra tüm akademik ve akademik eğitim için öğretmenlerin bu açıdan eğitilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasından önce öğretmenlerin eğitime tabi tutulması ve öğrencilerin bu becerilerle donatılmış öğretmenler tarafından eğitilmesi gerektiği belirtilmiştir. Arı (2020) tarafından yapılan çalışmada deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında analiz, değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme alt boyutlarında öntest puanları ile sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kanat (2020) ise yaptığı çalışmada uyguladığı eğitim programının çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışlarını artırdığı, eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlarını ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Han (2020) tarafından yapılan çalışmada da çalışmada deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yaralı (2019) tarafından yapılan çalışmada sontest ve öntest fark puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme

becerileri testine ait yorumlama, açıklama, çıkarım, analiz, öz düzenleme boyutları ve eleştirel düşünme toplam puanına ilişkin anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur.

Bu çerçevede araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ve alanyazında ulaşılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin artmasının öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış sağlayacağı, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ile ezbere dayalı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin azalacağı, öğrencilerin düşünerek, sorgulayarak ve özümseyerek öğrenme sürecine katılabileceği söylenebilir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Puanları karşılaştırıldığında Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretime katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi düzeylerinin sabit kaldığı, ön-test ve son-test zaman aralığında herhangi bir artış veya azalış göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde belirtilen sonuçlarla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Cojocariu, ve Butnaru (2014) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünme teorilerinin ilköğretimden itibaren okul uygulamalarında nasıl kullanılabileceğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre soru sorma düzeyi eğitimi eleştirel düşünme becerisi ile paralel bir gelişim göstermektedir. Soru sorma düzeyinin geliştirilmesi ile ders dinamikleri açısından, bu tür yöntemleri entegre edenler, öğrencileri daha iyi bir şekilde motive ve meşgul etmektedir. Soru sorma yöntemleri yardımıyla öğrenciler kendi fikirlerini, sorularını, bakış açılarını ve yaratımlarını formüle etmeye ve ifade etmeye teşvik edilir. Bu durum da eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Soru sorma düzeyi geliştirilmeyen ve bu becerinin kazandırılmadığı öğrencilerde ise eleştirel düşünme becerilerinin sabit kalacağı, gelişim göstermeyeceği ifade edilmiştir. Kowalski, K. (2007)'ye göre eleştirel düşünmenin araçları olarak sorular, öğrencilerin entelektüel ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar. Kowalski soru sormanın eleştirel düşünme üzerindeki avantajlarının altını çizerek beyni canlandıran, bir iletişim alışverişi yaratan, bilgi veya sorunları keşfeden, dinlemeyi teşvik eden, onaylama fırsatı sağlayan ve keşif sürecine liderlik eden beceriler kazandırdığı üzerinde durmaktadır.

Araştırma bulguları ve alanyazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde soru sorma becerisinin öğretimin her alanında kazandırılması gerektiği, soru sormanın eleştirel düşünmenin kazandırılmasında önemli bir rolünün olduğu ve soru sorma düzeyi geliştirilen

öğrencilerin sosyo-kültürel gelişim düzeylerinin, akademik başarılarının ve merak ve öğrenme güdüsünü artıracak ifade edilebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Son-Test Puanları karşılaştırıldığında Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, hem ölçeğin toplamından hem de tüm alt boyutlarından ortalama olarak daha yüksek puan almışlardır. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen çalışmalara rastlanmıştır. Santoso, Yuanita,, ve Erman (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencinin soru becerisinin eleştirel düşünme becerisiyle nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir. Kontrol ve deney grubu olarak sınıflandırılan iki grupta deney grubunun soru sorma öğretimi sonrasında eleştirel düşünme becerileri soru sorma becerilerinin anlamlı olarak artış gösterdiği, deney grubundaki öğrencilerin tahmin, analiz, değerlendirme ve çıkarım soru seviyelerinin geliştiği tespit edilmiştir. Tok (2003) tarafından yapılan çalışmada deney gruplarıyla kontrol grupları arasında öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğunu ve deney grupları arasında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Araştırma bulguları ve alanyazında yapılan araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretim öncesi deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerilerinin birbirine benzer olduğu diğer bir ifade ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı göz önüne alındığında, öğretim programı sonrasında programa katılan deney grubunun puanlarının anlamlı bir biçimde yüksek olması, öğretim programının deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test ve Son-Test Puanları Karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin soru sorma düzeylerinin artış gösterdiği diğer bir ifade ile öğretim programının öğrencilerin soru sorma becerilerini arttırdığı söylenebilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin hatırlama basamağı hariç anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında soru sorma düzeylerinde önemli artışlar olduğu görülmektedir. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara rastlanmıştır. Bülbül (2019) tarafından yapılan çalışmada yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki dağılımını belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ise ön-testten farklı olarak son-testte okuma

sürecinin her aşamasına yönelik sorular oluşturduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin oluşturduğu soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımında ön-test ve son-test sonuçları arasında hatırlama ve uygulama basamakları haricinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Son-testte deney grubu öğrencileri ön-testten farklı olarak değerlendirme ve yaratma basamağında da sorular sormuştur. Çözümleme basamağındaki soruların oranında da artış olmuştur.

Araştırma bulguları ve alanyazındaki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilere soru sormaya yönelik eğitim verildiğinde öğrencilerin sorulardan daha etkin şekilde yararlanabileceği görülmüştür. Buna dayanarak soru sormaya yönelik eğitimlerin artırılması, öğrencilerin öğrenmeye soru sorarak başlamalarının başarıyı ve eleştirel düşünme becerisini artırabileceği, öğrencilerin soru sorarak öğretimin ilgi çekici olabileceği ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanabileceği söylenebilir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyleri Ön-Test ve Son-Test Puanları Karşılaştırıldığında Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretime katılmayan öğrencilerin soru sorma düzeylerinin sabit kaldığı, ön-test ve son-test zaman aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir artış veya azalış göstermediği söylenebilir. Alanyazında da araştırmanın bulguları ile örtüşen çalışmalara rastlanmıştır. Paul ve Elder (2008)'in yaptıklarını çalışmanın sonuçlarına göre sorular öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunarak onları varsayım yapmaya itmektedir. Bu durum da eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Soru sorma düzeyi geliştirilmeyen öğrencilerde ise gelişim yeterince sağlanamamaktadır. Abrami, Bernard, Borokhovski., Waddington, Wade, & Persson, T. (2015)'un yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre yeterli düzeyde geliştirilmiş soru sorma düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olağan olarak geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca soru sorma düzeyinin geliştirilmesi ile öğretim stratejilerinin gelişimi de sağlanabilecektir. Öğrencilerin soru sorma düzeylerinin gelişimi ile tartışmalarda diyalog fırsatı doğarak öğrencinin eleştirel düşünmeyi daha yoğun olarak kullanması sağlanır.

Araştırma sonuçları ve alanyazındaki sonuçlar değerlendirildiğinde soru sormanın eğitimin her basamağında önemli bir öğretim yöntemi olduğu, soru sorma ile eğitimden daha fazla verim alınabileceği, soru sormanın öğrencilerin gelişimlerinin tamamlanmasında gerekli olduğu söylenebilir. 21. yüzyılda sorgulama ve eleştirme becerilerinin zorunluluğu dikkate alındığında öğretim yapısının öğrenme yeniliği ve düşünmeye dayalı olarak yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Soru sorma yoluyla gerçekleştirilen

öğrenme etkinlikleri bilimin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü sorma becerisi edinmek gerçeğe ulaşabilmede önemli bir adımdır. Sorgulayarak öğrenme pratiği ile öğrencilerin soru sormakta güçlük çektikleri konular üzerinde durularak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlanabilmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Sorma Düzeyi Son-Test Puanları Karşılaştırıldığında Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretimi sonrasında deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, soru düzeyleri testinden daha yüksek puan almışlardır. Öğretim öncesi deney ve kontrol gruplarının soru sorma düzeylerinin birbirine benzer olduğu diğer bir ifade ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı göz önüne alındığında, öğretim programı sonrasında programa katılan deney grubunun puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olması, öğretim programının öğrencilerin soru sorma düzeylerine ilişkin becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Temiz (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha çok üst-düzey soru sorulurken; kontrol grubunda deney grubuna göre daha çok alt-düzey soru sorulduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra deney grubunun fen dersine karşı tutum puanları anlamlı bir biçimde artmıştır. Kelly ve Finlayson (2007)'un yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre soru sorma öğrencilerin eleştirel düşünmesinin sorgulama yolu ile başarılabilceğini soru sormanın bilgiyi önerme, açıklama, değerlendirme, gerekçelendirme ve yapılandırma faaliyetlerinden oluştuğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sorgulamayla öğrenmede eleştirel düşünce, merak, bilgi, bir ön açıklama veya hipotez, akıl yürütme, soruşturma, kanıt toplama, kanıta dayalı açıklama yapma, diğer açıklamaları dikkate alma gibi süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçlerin her biri soru sorma becerisi ile kazandırılmaktadır.

Sormak, herkesin (öğrenenlerin) sahip olduğu doğal bir karakterdir. Öğrenciler sorgulamayı geliştirebilir, sorgulamak ve sormak geliştirildikçe eleştirel düşünme becerilerinde de gelişmeler görülür; fakat öğrencilerin kritik soruları otomatik olarak üretme konusunda kendilerini geliştirmeleri beklenmemelidir. Bundan dolayı öğrencilerin eleştirel bir şekilde sormayı öğrenmelerine yardımcı olmak eğitimcilerin çabasını gerektirir. Eğitimciler, öğrencilerin soru sormasını kolaylaştırarak onları biz dizi başka üretken soru sormaya itmeli. Gerçekleştirilen bir dizi soru üretimi öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltecektir. Sorgulamak düşünmek anlamına gelir ve düşünme, sorular şeklinde tezahür eder, bu nedenle öğrencilerin başka sorulara yönelten sorular üretmesini

kolaylaştırabilecek bir öğrenme modeline ihtiyaç vardır. Bununla birlikte sorma ve eleştirel düşünme tek başına yapılamaz, bu etkinliklere başkalarını da dâhil etmek gerekir. Öğrencileri eleştirel düşünmeye motive etmek için karmaşık görevler verilmelidir.

5.2. Öneriler

5.2.2.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için öğretim sürecinin uzun bir süreye yayılarak becerilerin daha kalıcı olması sağlanabilir.
- ✓ Meslek içerisindeki öğretmenlerin faydalanması amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- ✓ Okullarda eleştirel düşünme becerileri ile ilgili seminerler düzenlenerek öğretmenler ve öğrenciler bilgilendirilebilir.
- ✓ Eleştirel düşünme becerileri küçük yaşlardan itibaren kazandırıldığında daha etkili olacağı için ilkökul öğrencilerinin programında yer alabilir.
- ✓ Öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik benzer ve farklı eğitimler uygulanabilir.

5.2.3.Yapılacak Olan Çalışmalara Yönelik Öneriler

- ✓ Araştırmanın kapsamı genişletilerek, araştırma öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanabilir.
- ✓ Araştırma farklı öğretim düzeylerinde bulunan öğrencilere (lise, üniversite) uygulanabilir.
- ✓ Eleştirel düşünme becerisinin artırılması için ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Farklı soru sorma eğitimleri verilerek öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- ✓ Farklı araştırma ve veri toplama yöntemleri kullanılabilir.



KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Aguiar, O. G., Mortimer, E. F., & Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2001). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 9-118.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alford, G., Herbert, P., & Frangenheim, E. (2006). Bloom's Taxonomy Overview. *Innovative Teachers Companion*. ITC Publications, 176-224.
- Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Alvandi, M., Mehrdad, A. G., & Karimi, L. (2015). The relationship between Iranian EFL teachers' critical thinking skills, their EQ and their students' engagement in the task. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 555- 565.

- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2014). *Bloom's revised taxonomy*. New York: Longman.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Annable, C. J. (2006). *Developing critical thinking skills and mathematical problem solving ability in grade six students*. Master thesis, The University Of Nipissing, Canada.
- Aoki, S.(2018). The Effects of Critical Thinking in International Baccalaureate Classes in Japan.Doctoral dissertation, Union University.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,6(2), 259-290.
- Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. Atatürk Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Ataç, N. (1972). *Günce*. Ankara: TDK.
- Avşar, G. (2017). 2016 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydemir, Y. & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 103-115.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Alfa.
- Aykaç, N. (2005). *Eğitim ve öğretim sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel.
- Bağ, H.K.(2020). *The effect of critical thinking embedded English course curriculum to the improvement of critical thinking skills of the 7th grade secondary school learners*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa
- Bahtiyar, A. (2019). *Bilim ve sanat eğitim merkezi (Bilsem) öğrencilerinin sokratik soru sorma düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli
- Bartko, J. J. (1966). The intraclass correlation coefficient as a measure of reliability. *Psychological Reports*, 19(1), 3-11.
- Başbay, A., Demirel, Ö. & Erdem, E. (2006) *Eğitimde çoklu zekâ kuramı ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitime uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 983-998.
- Bataineh, O. ve Alazzi, K., F. (2009). Perceptions of jordanian secondary schools teachers towards critical thinking. *International Education*, 38 (2), 56-72.
- Batğı, Y. O. (2018). *2010-2017 YGS Türkçe testinde yöneltelen okuduğunu anlamaya yönelik soruların bilişsel taksonomi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 21-28.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.Sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Belet, Ş.D., & Deveci, H. (2008). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi*. <http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/ders%20kitaplari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Beyer, B. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Branch, J. B. (2000). *The relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practical A comparative study*. Doktora tezi, Idaho: University of Idaho.
- Brown, A. E. (2016). *Critical thinking to justify an answer in mathematics classrooms*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş bloom taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3- 14.
- Büyükalın Filiz, S. & Delal Turan, S. (2018). 4. sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies, Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5, 11-20.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik, S. & Toraman, Ç. (2018) Sınıf içi soru sorma teknikleri ölçeği'nin (SİSSTÖ) geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 16(2), 197- 212.
- Büyükalın S. (2007). *Soru sorma sanatı* (2.Basım). Ankara: Nobel.
- Büyükalın, F.S. (2004). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Asil.
- Büyükalın, S. (2002). *Soru- cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi (24. Baskı)*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş.(2007) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8.Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calp, M.(2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Calp, Ş. (2006). *Üçüncü sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 tarihli türkçe programlarında yer alan davranışlar ile kazanımlara uygunluğunun karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Cano García, F., García, Á., Berbén, A. B. G., Pichardo, M. C., & Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in science. *Psicothema*, 26(3), 385-390.
- Chin C. (2001). Learning in science: what do students' questions tell us about their thinking? *Education Journal-Hong Kong-Chinese University Of Hong Kong*, 29(2), 85-104.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(6), 815-843.
- Chin, C., & Chia, L. G. (2004). Problem-based learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Chorzempa, B. F., & Lapidus, L. (2009). To find yourself, think for yourself: Using Socratic discussions in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 41(3), 54-59
- Cojocariu, V. M., & Butnaru, C. E. (2014). Asking questions—critical thinking tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 22-28.
- Cotton, K. (1989). Classroom questioning. school improvement research series III. *ERIC Education Resources Information Center*, 312-324

- Cüceloğlu, D. (1979). *İnsan insana*. Ankara: Altın Kitaplar.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem.
- Çakıcı, Y. Ürek, H. & Dinçer, O. E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8,1, 45.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlilik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (117), 74-81.
- Çeviker, Ay. (2021). *Farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, eğilimlerine ve çevresel tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- De Jesus, H. P., Teixeira-Dias, J. J., & Watts, M. (2003). Questions of chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(8), 1015-1034.
- Decaroli, J. (1973). Critical thinking. *Social Education*. 37, 67–69.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirbüken, B. (2019). *The impact of critical thinking training through literary texts on pre-service teachers' critical thinking skills*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Duman, Ü. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Durukan, E. (2009). 7. sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Elder, L. ve Paul, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, *Journal of Developmental Education*, 34, (2), 38-39.
- Ennis, R. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. Belmont: Wadsworth.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - executive summary - the delphi report*. Millbrae, CA: The California Academic.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae: California Academic.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fitriani, H., Asy'ari, M., Zubaidah, S., & Mahanal, S. (2019). Exploring the prospective teachers' critical thinking and critical analysis skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(3), 379-390.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Genç, A. (2006). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde öğrencilerin soru sorma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gerald, B. (2018). A brief review of independent, dependent and one sample t-test. *International Journal of Applied Mathematics and Theoretical Physics*, 4(2), 50-54.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.

- Güfta, D. & Zorbaz, A . (2008). İlköğretim ikinci Kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 57-74.)
- Gürkaynak, İ. Üstel, F. & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Hohmann, J., & Grillo, M. C. (2014). Using critical thinking rubrics to increase academic performance. *Journal of College Reading and Learning*, 45, 35–51.
- Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s Taxonomy of the Cognitive Domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> adresinden erişilmiştir
- İşman, A. (2005). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Pedrosa de Jesus, H., & Moreira, A. C. (2009). The role of students' questions in aligning teaching, learning and assessment: A case study from undergraduate sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 193-208.
- Judge, B., Jones, P. ve McCreery, E. (2009). *Critical thinking skills for education students*, Library Cataloguing.
- Kabaş, S. (2009). *Soru sorma sanatı*. İstanbul: Doğan.
- Kalyoncu, N. (2004). *Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı*. Isparta.
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas*, (1), 78-90.
- Kara, Ö. T. (2000). *Öğretimde yaratıcı drama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı.
- Kelly, O., & Finlayson, O. (2007). Providing Solutions through Problem-based Learning for Undergraduates first year Chemistry Laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 347-361
- Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Khan, W. B., & Inamullah, H. M. (2011). A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level. *Asian Social Science*, 7 (9), 149-157.
- Kılıç, E.H. & Şen, İ.A.(2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 176 1-12.
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64.
- Koç, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Öğretmen Adaylarının Sorulara İlişkin Nitelik Algıları ve Oluşturdukları Soruların Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 251-273.
- Kowalski, K. (2007). The value of asking questions. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 38 (5), 200.

- Köksal, H. (2002). *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Mackay, I. (1997). *Soru sorma sanatı*. Ankara: İlkaynak.
- Mason, M.(2008). *Critical thinking and learning*,. Malden: Blackwell.
- Mayer, Richard E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning, *Theory Into Practice*,: 41(4), 224-232.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353-369.
- Nas ,R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi*. Ankara: Anı.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. Tata: McGraw-hill Education.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Ongun, İ. (1999). *Bir Pırıltıdır yaşamak*. İstanbul: Altın.
- Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit.
- Öztürk Samur, A. & Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 70-83.

- Öztürk, A. (2019). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının soru sorma stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Paul, R. Binker., A., Jensen, K. & Kreklau, H.(1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnert Park, CA:Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The thinker's guide to understanding the foundations of ethical reasoning*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to the art of asking essential questions*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking
- Pedrosa de Jesus, H., & Moreira, A. C. (2009). The role of students' questions in aligning teaching, learning and assessment: A case study from undergraduate sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 193-208.
- Pickard, M. J. (2007). The new bloom's taxonomy: an overview for family and consumer services. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25, 45-55.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking*. New York: Addison-Wesley Educational.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Rado, İ. (1956). *Eşref saat*. İstanbul: Doğan Kardeş.
- Robbins, A. (1995). *İçindeki devi uyandır*. İstanbul: İnkılap
- Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Harper & Row.
- Santoso, T., Yuanita, L., & Erman, E. (2018). The role of student's critical asking question in developing student's critical thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 953(1), 012042.

- Savran, Z. (2002). Cevapta açıklama isteyen soru zamirleri “Welch_ / Was Für Ein_ / Was” Türkçede hangi anlamlarla karşılanır? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 231-239.
- Schafersman, S. (1995). *An introduction to critical thinking*, <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> sayfasından erişilmiştir.
- Seddon, G. M. (1978). The propeties of bloom’s taxonomy of educational objectives for the cognitive domain. *Review of Educational Research*, 48(2), 303-323
- Seferoğlu, S. & Akbıyık, S. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Siegel, H. (1999). What good are thinking dispositions. *Educational Theory*, 49(2), 207-224.
- Simpson, E. & M, Courtney. (2002). Critical Thinking In Nursing Education: A Literature Review. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 89– 98.
- Slattery, P. (1990). Encouraging critical thinking: A strategy of commenting on college papers. *College Composition And Communication*, 41, 332–335.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Starkey, L. (2010). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day*. New York: Learning Express.
- Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim.
- Şahin, C., Bullock, K., & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational studies*, 28(4), 371-384.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA.
- Şensoy, Ö., & Yıldırım, H.İ. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Tan. Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (Geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Elazığ: Nobel.

- Tekışık, H. H. (1994). *İlköğretim Türkçe öğretimi ve 4. sınıf ders kitabı uygulama kılavuzu*. Ankara: Tekışık.
- Temiz, M. (2019) *Fen soru türlerine yönelik öğretim uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin soru sorma davranışına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Tienken, C. H., Goldberg, S., & DiRocco, D. (2009). Questioning the questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46 (1), 28-32.
- Tishman, S., Jay, E. & Perkins, D. N. (1992). Teaching thinking dispositions from transmission to enculturation. Boston, MA: Harvard University. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, Ş. (2003) *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, bilgi haritası ve inceleme-soru sorma-okuma-bakmadan cevaplama-gözden geçirme stratejilerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü. *Turkish Language Association–Dictionary of Sciences and Arts*.
- Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus Logish-philosophische Abhandlung*. Edition Suhrkamp: SV Suhrkamp.
- Wood, R. (2002). *Critical thinking*, <http://www.robinwood.com/Democracy/GeneralEssays/CriticalThinking.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yang, T.C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from preservice teacher training to classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.
- Yaralı, T.K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 119-137.
- Yılmaz, H. & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflandırılmasında yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

EKLER



Ek-1. MEB İzin Yazısı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.17074557
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Seda Seyhan AYDEMİR)

18.10.2017

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 28/09/2017 tarih ve 80287700-302.08.01-E.35804 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seda Seyhan AYDEMİR'in yürütmekte olduğu "Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi Malatya İli Örneği" konulu tez çalışmasını, ilimiz Yeşilyurt ilçesinde bulunan Ziya Gökalp Ortaokulu'nda anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 12/10/2017 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması Ziya Gökalp Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
18.10.2017

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Kanalboyu İl Millî Eğitim Müdürlüğü/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: OrtaÖğretim Şb
Tel: (0 422) 3232505/205
Faks: (0 422) 3239605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 50fd-a789-333d-9429-b39b kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
YEŞİLYURT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45911749-44-E.17190651
Konu : Anket Uygulaması İzin Onayı
(Seda Seyhan AYDEMİR)

19.10.2017

ZİYA GÖKALP ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 19/10/2017 tarih ve 61316475-44-E.17109722 sayılı yazısı.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün "Anket Uygulaması İzin Onayı (Seda Seyhan AYDEMİR)" konulu ilgi yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir. Söz konusu Yüksek Lisans öğrencisi Seda Seyhan AYDEMİR'in yürütmekte olduğu "Bloom'un Güncellenmiş Taksonomisine Göre Soru Sorma Düzeyleri Öğretiminin 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi Malatya İli Örneği" konulu tez çalışmasında gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Cemal KALAY
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: Yazı ve ekleri (5 sayfa)

Adres: Mullakasım Mah. Malatya Cad. No:68- Yeşilyurt/Malatya
Elektronik Ağ: Yesilyurt-meb.gov.tr
e-posta: yesilyurt44_meslekiegitim@meb.gov.tr

Furkan ÖZCAN/ Memur
Tel:(0 422) 481 32 79 Dahili:119
Faks: (0 422) 481 46 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fdee-a36a-3237-8aab-7adc kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. Deney Grubuna Verilen Eğitim Sürecinde Kullanılan Araçlar



1. Hatırlama	Tanıma, Anımsama
2. Anlama	Yorumlama, Örnekleme, Sınıflama, Özetleme, Sonuç Çıkarma, Karşılaştırma, Açıklama
3. Uygulama	Yapma, Yararlanma
4. Çözümleme	Ayrıştırma, Organize Etme, İrdeleme
5. Değerlendirme	Denetleme, Eleştirme
6. Yaratma	Oluşturma, Planlama, Üretme

KİTABA HÜRMET

Okumayı sever misiniz?

Böyle olur mu? Elbette seversiniz; sevmeseydiniz bu gazeteyi almaz, bu satırları da okumazdınız. Her kim olursa olsun bir yazarın seslendiği kimseler, muhakkak okumayı seven kimselerdir. Ama kimisi çok, kimisi az okur.

Ben de sorumu sorarken özellikle bunu öğrenmek istiyordum: Az okuyanlardan mısınız? Çok okuyanlardan mı? Birinci sınıftansanız haksızsınız; çünkü az okumak hemen hemen hiç okumamakla birdir. Sizi bir kitap dostu olmaya davet ediyorum.

Dünyada kitaptan güzel ne vardır ki? İşte önünüzde iki yüz, üç yüz sayfalık bir kitap... Ne olduğunu, neden söz ettiğini bilmiyorsunuz. Yalnız ismini görüyorsunuz. Sadece biliyorsunuz ki bir romandır... Hiç durmadan açın, belki içinde elemeleri, sevinçleri, muhabbetleri veya nefretleri sizi ilgilendirecek bir veya birkaç insanla tanışacaksınız. Onlarla birkaç saat veya birkaç gün beraber yaşayacak, onların sırlarını belki kendinizinkilerden de daha iyi öğreneceksiniz. Onların belki de dostu olacaksınız, onların kederlerine ağlayacak, mutlulukları ile sevineceksiniz. Onlar da sizin dostunuz olacak; en ıstıraplı günlerinizden birinde bir roman kahramanının size geldiğini görebilir, "Bilmez misiniz? Ben de senin gibi idim!" dediğini duyabilirsiniz. Çok okuyan, öykü ve romanlarla geçen saatlerin kaybolmadığına inanan insan ömründe asla yalnız kalmaz.

Okuyun, ne bulursanız okuyun; hiç olmazsa bir kere açın. Çok mu fena buldunuz? Bırakması zor değil ya!...

Nurullah ATAÇ

Günce

- Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.

“Kitaba Hürmet” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

Metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

Hatırlama

Yazar metinde birinci grupta yer alan insanları niçin haksız görüyor?

Anlama

Okumayı seven ve sevmeyen insanlar arasındaki farklar nelerdir?

Uygulama

Okuduğunuz bir kitabı kısaca tanıtınız.

Çözümleme

Bir insana okuma sevgisi kazandırmak için neler yapılabilir?

Değerlendirme

Metnin dikkatinizi en çok çeken tarafı nedir?

Yaratma

DOSTLUK DERKEN

Dostluk!... Güzel bir sözcük. Neler söylenmemiş, neler yazılmamış bu konuda... Ne desem eski, ne yazsam boş. Kişi, kendini bildiğinden bu yana dostluğu öteki duygularından üstün tutmuş. Dost bildiğine sarılmış dört elle. Dostunu dünyanın en güvenilir, en inanılır kişisi bellemiş. Çoğu kez düş kırıklığına uğramışsa da gene de dostluk sürüp gelmiş bugüne dek. Yarınlara da kalıp gidecek.

Montaigne (Monteyn) “Benim bahsettiğim dostlukta ruhlar birbirine o kadar derin bir uyumla karışmış ve kaynaşmıştır ki onları birleştiren dikişi silip süpürmüş ve artık bulamaz olmuşlardır. Onu niçin sevdiğimi bana söyletmek isterlerse bunu ancak şöyle bir cevapla ifade edebileceğimi zannediyorum: Çünkü o, o idi; ben de bendim.” diyor.

İki kişinin dostluk kurmasının nedenleri sayısızdır. İçinden çıkılmaz bunun. Yakın dostlarımı gözümün önüne getiriyorum. Niçin dost oldum onlarla? Neydi beni onlarla yakınlık kurmaya iteleyen nedenler? Var, ufak tefek şeyler var tabii ama en önemlisi, yaşama, eş bir anlam vermemiz. Bizim eski bir şairimiz de bunu anlatmıyor mu? “Dünyayı seninle sevmişim ey dost.” Tek bir mısradaki dostluğun taşıdığı engin anlam ne güzel belirtilmiş! Dünya ancak sevgiyle, dostlukla güzelleşiyor.

Dostluklar azalıyor çağımızda. Bir an dinleyin kendinizi, çevrenizdekilere bir bakın deneyin dost bildiklerinizi. Göreceksiniz, dost az, yok hatta... Dostluk dostluk diye kendinizi aldatmışsınız yıllardır! Boş yere...

Bir yerlerden geldim bu konuya. Bir şeyler, iç dış etkiler itelemiş olmalı beni dostluk üzerine düşünmeye. Önemli olan şu; tek bir dostunuz bile varsa bilin değerini. Küçük çıkarlar, geçici amaçlar için bozuk para gibi harcamayın. “Dünyada dost vardır.” ilkesini yaratmaya çalışın. Gücünüzün yettiğince.

Oktay AKBAL

Eleştirel Okuma

- Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.

“Dostluk Derken” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

Dostluk ve arkadaşlık arasındaki farkı açıklayınız.

“Dünyada dost vardır.” ilkesini nasıl yaratır ve hayata geçirebiliriz?

Yazarı böyle bir yazı yazmaya yönelten nedenler nelerdir? Metnin tümünü göz önünde bulundurarak yanıtlayınız.

Yazarı dostlarıyla yakınlık kurmaya iten en önemli neden nedir?

Bir dostunuz veya arkadaşınızla aranız bozulursa onu geri kazanmak için neler yaparsınız?

“Benim bahsettiğim dostlukta ruhlar birbirine o kadar derin bir uyumla karışmış ve kaynaşmıştır ki onları birleştiren dikişi silip süpürmüş ve artık bulamaz olmuşlardır.” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

Hatırlama

Anlama

Uygulama

Çözümleme

Değerlendirme

Yaratma

İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER

İçimizdeki en büyük güzellik “sevgi”dir.

Sevgi, bir havaî fişeğe benzer. Bırakın yüreğinizdeki havaî fişekler göklere yükselsin ve oralarda patlayarak bin bir renkte, bin bir pırıltıyla bin bir yere insin.

Sevmekten korkmayın, sevdikçe dünyanız renklenecek, yalnızlık nedir bilmeyeceksiniz. Sadece aile bireylerini ve arkadaşları sevmek yetmez. İnsanları sevin, hayvanları sevin, çiçekleri, doğayı sevin. Çocukları, yaşlıları, müziği, tüm sanatları sevin.

Sevginin bir başka işlevi de mutluluğun birinci koşulu olması... Sevgisiz insan, mutlu olamaz, istediğimiz kadar başarılı olalım, bunu paylaşacak sevdiklerimiz yoksa mutlu olamayız.

Yalnız, madem söz mutluluktan açıldı, bu konuda dikkatinizi çekmek istediğim bir nokta var. Büyük mutlulukları bekleyerek günlerinizi geçirirseniz yaşamınızda sadece birkaç kez mutlu olacaksınız demektir. Oysa küçük mutlulukları göz ardı etmez, onların farkına varırsanız, yaşamınızın büyük bir bölümü değişik tat ve zevklerden oluşan anlamlı bir yaşam olacaktır. Bu da bir başka anlamda hayatı dolu dolu yaşamak demektir zaten.

Peki hiç kötü günler, hüznü anlar olmayacak mı? Elbette olacak. Ağlayacaksınız, acı çekeceksiniz, ince bir hüznle düşüncelere dalacaksınız. Bir şarkının sözlerinde belirtildiği gibi, her şeyin bir zamanı vardır. Ağlama zamanı, gülme zamanı, sevme zamanı, acı çekme zamanı, yaşama zamanı. Zaten yaşamı ilginç, özgün ve vazgeçilmez kılan bu tür duyguları, böylesi anları yaşamak değil midir?

Evet, sevgi konusunda ne diyorduk? Herkesi, her şeyi sevin ve kendinizi sevin.

Pek çok kişi, kendini sevmeyi bencil olmakla karıştırır. Oysa kişi kendini sevmez, beğenmezse, kendi kendiyile barış içinde olmazsa barış dalını başkalarına nasıl uzatsın, onları nasıl sevsin? Dikkat edin, kendinden memnun, kendi içinde huzurlu kişiler, etrafına en çok sevgi verebilen kişilerdir. Onun için işe önce kendinizi severek, kendinizi beğenerek ve kendi kendinizle barış içinde başlayın.

İpek ONGUN
Bir Parıltıdır Yaşamak

- Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.

“İçimizdeki Güzellikler” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

Yazarın sevgiye dair bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Hatırlama
Kendini sevmekle bencil olmak arasındaki ayrım nedir?	Anlama
Yazar, bizden neleri sevmemizi istiyor?	Uygulama
Hiçbir şeye sevgi duymayan, bencil bir insanı sevmenin gerekli olduğuna nasıl ikna edebilirsiniz?	Çözümleme
“Büyük mutlulukları bekleyerek günlerinizi geçirirseniz yaşamınızda sadece birkaç kez mutlu olacaksınız demektir.” sözüyle anlatılmak istenen nedir?	Değerlendirme
Bu metne uygun bildiğiniz bir şarkıyı (en az dört mısra) yazınız.	Yaratma

İŞİTMEK VE DİNLEMEK

Türlü nedenlerle iletişimde meydana gelen kopukluklar, insan ilişkilerimizi olumsuz yönde etkilemektedir. İletişimde kopukluklara yol açan nedenlerin bazıı farkında olarak, bazıı da farkında olmadan yaptığımız davranışların sonucudur.

Sık sık gözlemlemiştir: Benim için önemli bir konuyu anlatırken karşıdaki yüzüme bakmakta ve beni işitmekte, ama aslında sözlerimi dinlememektedir. Bu boş ifade ve dinler görünme karşısında, içimden karşıdakini sarsmak, onun ilgisini çekmek gelir. Ama aynı şeyi ben yapmıyorum, diyebilir miyim acaba?

Geçen gün işlerimin üst üste ters gittiği bir zamanda, kafam borçlarımı nasıl ödeyeceğimle meşgulken, kedisini kaybetmiş olan komşumla karşılaştım. Kedisini bir daha hiç bulamayacağını sanıyordu. Ayrılırken bana bir soru sormuştu, ama neydi o, bir türlü anımsayamadım. Ertesi gün yanına gittiğimde çok sevinçliydi. Kediye bizim çocuklar bulmuşlar ve getirmişler... Çocuklara benim söylediğimi, kedisini arattığımı sanıyordu... Bense bunu unutup gitmiştim. Besbelli ben ve komşum o gün karşılaştığımızda, sorunları iyice yoğunlaşmış olan kendi iç âlemimizden bazı sesler yansımış, ama kendi dünyalarımızın içinden çıkıp birbirimizle ilgilenememiştik.

Bazı okullarda "konuşma ve diğer insanları etkileme" üzerine dersler verilir, ancak bunun bir parçası olan "karşıımızdakini anlayabilmek için dinleme" konusunda hiçbir resmî öğrenim, bilgi sağlamaz. Başarılı bir iletişim açısından gerekli olan "anlayabilmek için dinleme", bu durumda kişinin kendi kendisini eğitmesine kalmakta ve bazı kişilerde doğal olan bu nitelik, pek çoğumuz için gerçekten bir eğitim gerektirmektedir.

Doğan CÜCELOĞLU

İnsan İnsana

- Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.

“İşitmek ve Dinlemek” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

İşitme ve dinleme arasındaki ayrımı belirleyiniz.

Yazarın sık sık gözlemlediği şey nedir?

İletişim kopukluklarına neden olan davranışlar nelerdir?

Yazar ve komşusu arasında geçen olayı özetleyiniz.

Yazarın yerinde siz olsaydınız metnin son paragrafını nasıl yazardınız?

Komşunun yerinde siz olsaydınız ve karşı tarafın sizi dinlemediğini farketseydiniz neler yapardınız?

Hatırlama

Anlama

Uygulama

Çözümleme

Değerlendirme

Yaratma

Ek-3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu form, sizleri tanıyabilmek için hazırlanmıştır.

Bilgileriniz, araştırmanın dışında kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın güvenilirliğine ve tarafsızlığına büyük katkı sağlayacaktır. Katkı ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Soruları yanıtlarken, lütfen önce dikkatlice okuyunuz. Sonra, size en uygun gelen seçeneğe, (X) işaretini koyunuz.

Türkçe Öğretmeni Seda SEYHAN AYDEMİR

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ()

2. Birinci dönem Türkçe dersinden aldığınız karne notunuz:

Bir () İki () Üç () Dört () Beş ()

3. Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin size soru sormasını ister misiniz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

4. Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin sorduğu soruları genelde bilir misiniz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

5. Çevrenizdeki insanlarla rahatça iletişim kurabilir misiniz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

6. Çalışma kitabınızda yer alan metinlerle ilgili öğretmeninizin derste yaptırdığı soru sormanıza yönelik etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

7. Dinlediğiniz bir konuyu değerlendirmede kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

Sorular bitti.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ek-4. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin Türkçe Formu

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi yuvarlak içine alınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.	1	2	3	4	5
2. Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
3. Pek çok konuya ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
4. . Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5. Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
6. Bir öğrenme ortamındayken pek çok soru sorarım.	1	2	3	4	5
7. Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8.İyi bir problem çözücüyüm.	1	2	3	4	5
9. Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
10. Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.	1	2	3	4	5
11. Problem çözmeyi severim.	1	2	3	4	5
12. Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım	1	2	3	4	5
13. Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
14. Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
15. Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.	1	2	3	4	5
16. Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.	1	2	3	4	5
17. Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.	1	2	3	4	5
18. Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.	1	2	3	4	5
19. . Önyargılarımın düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz	1	2	3	4	5

önünde bulundururum.					
20. Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım	1	2	3	4	5
21. Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
23. Problemlere birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24. Bir karara varırken pek çok soru sorarım.	1	2	3	4	5
25. Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5



Ek-5. Öntest ve Sontest Uygulama Metni

Zamanı Kazanmak Veya Kaybetmek

Okumuş aydın bir dostumla konuşuyordum; zamanın azlığından yakınıyordu. Çünkü yaşlı idi. Önünde ne kadar zaman olduğunu bilmiyordu. Eline yabancı dilden bir kitap almıştı. “Bu harikulade bir kitap!” diyordu. “Bunu tercüme etmek istiyorum. Ama buna bir girişirsem öteki işlerimi yapamayacağım diye korkuyorum. Hâlbuki yapılacak çok iş var. Hepsinin de mutlaka yapılması lazım. Benim vaktim bunlardan hangisini yapmaya yetebilir? Yazık! Çok geç kaldık, çok!” Gerçekten yazık! Zamanın azaldığını insan, ancak bir yaşa geldikten sonra fark edebiliyor. Hazin olan budur.

İnsanoğlu kolay yetişmiyor, kolay olgunlaşmıyor. Bazı işleri yapabilmek için belirli bir olgunluğa varmak lazım. Ancak o olgunluğa vardıktan sonra gücünüzün bazı işleri başarmaya yettiğini görürsünüz. İşte bunu gördüğünüz zaman bir telaştır başlar. Yaşınız en az kırka varmıştır. Önünüzde kaç seneniz kaldı? Daha kaç sene yaşayacaksınız? Bilemezsiniz. “Aman şunu da yapayım! Aman bunu da yapayım!” diye çırpınırsınız. Hâlbuki zaman, alabildiğine dörtlüye gitmektedir. Bir de bakarsınız, beş seneniz daha gitmiş. Başladığınız işin henüz yarısına gelmemişsinizdir. Eyvah! Zaman yok! Vakit çok az! Onun için değil midir ki bir ihtiyar: “Köşe başında şapkamı elimde açık tutsam da gelen geçen, boş geçen zamanlarını içine atsa!” diye bağırmıştır.

Zamanın kıymetini insanoğlu ne yazık ki genç yaşlarda iken bilemiyor. Gençlere bakıyorum: kendilerinin bir şey öğrenmelerine yarayacak en kıymetli zamanlarını boşu boşuna, bir mirasyedinin para harcaması gibi harcıyorlar. Harcanan para yeniden kazanılabilir. Ama boşuna harcanmış zamanı tekrar geri alıp eski yerine koyamazsınız. O, boyuna akar gider. Siz uyursunuz, zaman uyumaz; akışına devam eder. Durmaksızın boyuna giderken sizin ömrünüzü de beraberinde götürür. Aslında sizin ömrünüzdür giden, farkına varamazsınız. Her geçen dakika ile neler kaybettiğinizi hiçbir zaman bilemezsiniz. Ancak seneler ve seneler geçtikten sonra arkanıza baktığınız zaman, o gençlik günlerinizin ta ufuklara kadar uzanıp gittiğini, derin teessüfler içinde görür, kaybettiğinizin azametini seyrederken acılar içinde yüreğinizin sızladığını hissedersiniz.

Servet, mal, mülk, bunların hiçbirisi bir kıymet değildir. Ömrümüzün sona erdiği zaman, onların hepsi ortada kalır. Ama faydalı bir iş yaptınızsa sizden sonra gelecekleri daha iyi

edecek, onları daha çabuk toparlayacak bir hizmette bulunabildinizse kendiniz gitseniz bile adınız yaşar. Aslına bakarsanız yaşamak da budur zaten! Fakat insanın etrafına, memleketine, insanlığa yararlı bir şey yapabilmesi, kendisine cömertçe bahşedilmiş olan zamanları iyi kullanması sayesinde mümkün olabilir. Ancak iyi yetişmiş insanlar, memleketlerine faydalı işler yapabilirler. Yetişmemiş, yani zamanlarını iyi kullanmamış, boşu boşuna harcamış insanlarsa, ne kendilerine ne de memleketlerine faydalı olabilirler. Gençleri uyaralım, bu noktada uyarmamızın faydası vardır, zamanlarını iyi kullansınlar. Yoksa günün birinde, yaşlandıkları zaman, hiçbir şey yapamamış olmanın acısı ile kıvranacaklardır.

Gençler, boş geçirdikleri zamanlarda neler kaybettiklerini anladıkları gün ise ne yazık ki, iş işten geçmiş olacaktır. İnsan için bahtsızlığın en kötüsü, en korkuncu, muhakkak ki, bunu yapacak hiçbir şey kalmadığı zaman fark etmektir.

şEVKET RADO

Aşağıda verilen boşluklara Bloom'un güncellenmiş basamaklarına uygun olarak metinle ilgili ikişer soru sorunuz.

1.HATIRLAMA

2.ANLAMA

3.ÇÖZÜMLEME

4.UYGULAMA

5.DEĞERLENDİRME

6.YARATMA

Ek-6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilimsel Süreç Boyutu

BİLİŞSEL SÜREÇ SINIFLARI	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
1. HATIRLAMA (REMEMBER) – Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme		
1.1 Tanıma (Recognizing)	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2 Anımsama (Recalling)	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)
2. ANLAMA (UNDERSTAND) – Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma		
2.1.Yorumlama (Interpreting)	Açıklama, kendi sözcükleriyle ifade etme, gösterme, çevirme	İfade şeklini değiştirme (ör: sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözel olarak ifade etme, önemli konuşma veya dokümanları kendi ifadeleriyle yorumlama)
2.2. Örnekleme (Exemplifying)	Gösterme, somutlama	Belirli bir örnek bulma veya ilke veya kavramı örneklendirme (ör: çeşitli sanatsal resim stillerine örnekler verme)
2.3 Sınıflama (Classifying)	Kategorize etme, kapsama	Bir şeyin bir kategoriye (kavram veya ilke) ait olup olmadığını belirleme (ör: Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
2.4 Özetleme (Summarizing)	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
2.5 Sonuç Çıkarma (Inferring)	Çıkarsama, ulama, öteleme, tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma (ör: Bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerini çıkarma)
2.6 Karşılaştırma (Comparing)	Çelişme, eşleştirme, eşleme	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (tarihi olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)

2.7 Açıklama (Explaining)	Modeller oluşturma	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturma (ör: 18. yy.da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)
----------------------------------	--------------------	--

3. UYGULAMA (APPLY) – Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama

3.1 Yapma (Executing)	İcra etme	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (ör: Çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme)
3.2 Yararlanma (Implementing)	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (ör: uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasını kullanma)

4. ÇÖZÜMLEME (ANALYZE) – Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütünüle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme

4.1 Ayrıştırma (Differentiating)	Ayırt etme, ayırma, odaklanma, seçme	Verilen materyalin önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkili kısımlarından ilişkisizleri ayırma (ör: Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme)
4.2 Organize Etme (Organizing)	Bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıdaki elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (ör: tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3 İrdeleme (Attributing)	Tahlil etme	Verilen materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme (ör: Politik bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme)

5. DEĞERLENDİRME (EVALUATE) – Ölçütler ve standartlara dayanarak hüküm verme

5.1 Denetleme (Checking)	Eşgüdümleme, düzenleme, test etme	Bir süreç veya ürünle uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (ör: Gözlemlendiği bilgilere göre bir bilim adamının düşüncelerini belirleme)
5.2 Eleştirme (Critiquing)	Yargılama	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir

Ek-7. Öğrencilerin Soru Kağıtlarından Örnekler

1) Hatırlama

Metnin türü nedir?

Metin başlık ile uyumludur?

2) Anlama

Metinde söz sanatlarına yer verilmiş midir?

Metindeki örnek yada örnekler hatalıdır?

3) Uygulama

Metnin bize vermek istediği mesaj nedir?

Metin daha çok hangi kitleye hitap etmiştir?

4) Analiz Etme

Metinde sebep-sonuç ilişkisi kurulmuş mudur?

Metinde amaç-sonuç ilişkisi kurulmuş mudur?

5) Değerlendirme

Yazar göre zannımızı nasıl iyi değiştirebiliriz?

Yazar gençleri hangi yönleriyle eleştiriyor?

6) Yorumlama

Yazar tavsiyeler veriyormu? Veriyorsa nelerdir?

Metinde benzetmeye yer verilmiş midir?

1- Metin sorusu:

- Yazar gençlerin zamanını harcamasını neye benzetiyor?
- Yazara göre en büyük sansızlık nedir?

2- Anlama:

- Yazara göre öğrenmek için en önemli zaman dilimi nedir?
- Yazar insanların zamana bakış açısı ile ilgili ne düşünüyor?

3- Uygulama:

- Metinde yazar insanların bakış açısı ile ilgili yakındığı durum nedir?
- Yazar bizi neden uyarıyor?

4- Analiz etme:

- Yazara göre öğrenmek için en önemli yöntem nedir?
- Zamanı iyi değerlendirmek için ne yapmalıyız?

5- Değerlendirme:

- Yazar gençlerin zamanını harcamasını neye benzetiyor?
- Metinde neye vurgu yapılmıştır?

6- Yorumlama:

- İnsanoğlu zamanını boş yere kullandığını ne zaman anlıyor?
- İnsanoğlunun zamanının değerini genç yaşta bilmemesinin sebebi nedir?

Aşağıda verilen Bloom'un güncellenmiş basamaklarına uygun olarak metinle ilgili ikişer soru sorunuz.

1)HATIRLAMA

İnsan zamanın değerini ne zaman anlar?

Zaman bizim için neden önemlidir?

2)ANLAMA

İnsanlar anlamadığı soruları nasıl yapar?

Karşıdakini anlıyorsun ama o seni anlamıyor o zaman ne yapmalısınız?

3)UYGULAMA

Zamanı kaybetmişler nasıl uygulayabilirler?

Zamanı korundığımızı nasıl uygulayabilirler?

4)ANALİZ ETME

Zaman değerli ve zamanı nasıl analiz halinde göstermeliyiz?

Zamanın değerli ve zamanı nasıl analiz etmeliyiz?

5)DEĞERLENDİRME

İnsanlara zamanın değerli olduğunu nasıl göstermeliyiz?

Veya zamanın değerli şartları var bunları nasıl öğretmeliyiz?

6)YARATMA

Gençler zamanı nasıl anlmalı?

Yaşlılar zamanın kıymetli olduğunu gençlere nasıl öğretmeli?

-
- 1) Metinde asıl anlatılmak isten nedir?
 - + Metine göre neye geç kılıyoruz?
 - + 2) Zamanı iyi kullanan ve kullanmayan arasındaki farklar nelerdir?
 - + Kazanmak ve kaybetmek arasındaki farklar nelerdir?
 - 3) Gençler zamanın iyi geçmesi için ne yapar?
Ne yapınca gençlerin zamanı iyi geçer?
 - 4) Metinle ilgili başka kavramlar nelerdir?
Yeni bir metin yazınız.
 - 5) Gençlere göre zaman nasıl geçirilmelidir?
Gençler zamanı çemsiyor mu?
 - 6) Metni özetleyiniz.
Gençler zamanı nasıl geçirmemelidir?

1-) Hatırlama

- Dostu ne için yakınıyordu?
- Ne için belirli bir algıya ulaşmak lazım?

2-) Anlama

- Ne zaman telaş başlar?
- Gençlerin yüreği ne için sızlar?

3-) Uygulama

- Adımız nasıl yazar?
- İnsan için başarısızlığın en kötüsü nedir?

4-) Analiz etme

- Gençler neyin kıymetini bilmiyor?
- Zamanı iyi değerlendirerek için ne yapmalı?

5-) Değerlendirme

- Metnin konusu ne?
- Metnin ana fikri, çıkarılan mesaj ne?

6-) Yaratma

- Yazar nîsin böyle bir metin yazmış olabilir?
- Yazar metni yazarken hangi duyguları hissetmiş olabilir?

Aşağıda verilen Bloom'un güncellenmiş basamaklarına uygun olarak metinle ilgili ikişer soru sorunuz.

1) HATIRLAMA

Metinde asıl anlatılmak istenen nedir?
Metnin yazarı kimdir?

2) ANLAMA

Zamanın kıymetini bilen insanla bilmeyen
insanlar arasındaki fark nedir?
İnsanın ilgilenmemesi sebepleri nelerdir?

3) UYGULAMA

Okuduğunuz metni kısaca özetleyiniz.
Metnin konusuna uygun yeni bir şiir yazınız

4) ANALİZ ETME

Yazar zamanın kıymetini bilmeyen insanlara
nasıl yaklaşıyor?
Yazarın niçin böyle bir yazı yazıyor?

5) DEĞERLENDİRME

Yazarın zamanın kıymetini daha fazla
bilmeye iten olay nedir?
Yazarın tavrını doğru buluyor musunuz?

6) YARATMA

Metne yeni başlık yazınız
İnsanlar zamanın kıymetini anlarsa diye
neler yapabilirler?

Aşağıda verilen Bloom'un güncellenmiş basamaklarına uygun olarak metinle ilgili ikişer soru sorunuz.

1) HATIRLAMA

İnsan geçmişini hatırlarsa ne kaybetmiş olur?

İnsan geçmişinden boş zamanı hatırlarsa ne kaybeder?

2) ANLAMA

İnsan iş isten gerçekten sonra ne kaybettiğini anlatır?

İnsan / boş geçirdiği zamanı hatırlarsa neden zamanına acır?

3) UYGULAMA

İnsanlığın zamanın kıymetini ^{herkes} bilemiyor?

Çokları iş yapan biriyle, boş zaman geçiren biriyle farkı nedir?

4) ANALİZ ETME

İnsan zamanını boşa harcamamak için ne yapmalı?

Hayatı boşa neden harcar?

5) DEĞERLENDİRME

Hayatımızda zamanımızı neden dağostanıyoruz?

Zamanın ne olduğunu anlamalıyız mı?

6) YARATMA

Haratçı Olabilmek için ne yapmalıyız?

İnsan zamanın kıymetini neden geçiştiriyor?

Aşağıda verilen Bloom'un güncellenmiş basamaklarına uygun olarak metinle ilgili ikişer soru sorunuz.

1)HATIRLAMA

bazı işleri yapabilmek için belki bir?

Gençler boş boş geçirdikleri zamanda neler kaybet-
ler?

2)ANLAMA

servet, mal, mülk bunların hiçbirisi bir kıymet değildir/
ama faydalı bir iş yapılırsa?

3)UYGULAMA

Zamanın kıymetini insan öğlü?

Zamanların boşu boşuna?

4)ANALİZ ETME

Ömrümüzün sonar erdiği?

Gençleri uyaralım bu noktada uyarımızın faydası vardır?

5)DEĞERLENDİRME

Gençlere baki yarım kelimelerine bir şey öğrenmeye
yarıracak?

Daha kaç sene yaşıcağsın?

6)YARATMA

memleketlere faydası olabilir?

toşebasına şapkamı elimi açık tutsam?

Aşağıda verilen Bloom'un güncellenmiş basamaklarına uygun olarak metinle ilgili ikişer soru sorunuz.

1)HATIRLAMA

İnsan gençliğinin değerini ne zaman hatırlar?

Aklı yeten, bilgi, yetenek gençlerimize neyi hatırlatmalıdır?

2)ANLAMA

İnsan zamanın ve serasının değerini ne zaman anlıyor?

Ne yaparsak bide memleketine faydalı bir insan olabiliriz?

3)UYGULAMA

Bu metinde geçenleri hayata geçirmek için ne yapabiliriz?

Çevremizdeki bu boş geçen gençleri hayatlarını kurtarmaları için nasıl bir şekilde uyatabiliriz?

4)ANALİZ ETME

Yakın çevremizdeki insanların yüzde kaçının bilgili bireyler olduğunu nasıl analiz edebiliriz?

Bu konuyla ilgili araştırmalarımızı nasıl etkili bir hale getirebiliriz?

5)DEĞERLENDİRME

Vaktimizi uygun bir şekilde nasıl değerlendirmeliyiz?

Besuna harcanmış zamanı nasıl geriye dönderebiliriz?

6)YARATMA

Gönlümüz gençlerin okumışlarından örnek almak yerine okumışlardan örnek almaya nasıl teşvik edebiliriz?

İnsanların zamanlarını boş harcamaları için nasıl bir proje tasarlamalıyız?

Aşağıda verilen Bloom'un güncellenmiş basamaklarına uygun olarak metinle ilgili ikişer soru sorunuz.

1)HATIRLAMA

İnsan zamanın iyi hatırlanması?
İnsan zamanın hatırlanmasını geçirir?

2)ANLAMA

İnsan anlamaya yeteneğine sahip birimdir?
Zaman anlamın özgülüdür?

3)UYGULAMA

Zamanın yarısını nasıl uygularsın?
Uygulama boş veritir zaman mıdır?

4)ANALİZ ETME

İnsan zamanı iyi analiz edebiliyor?
İnsan zamanı analiz etmekten sonra nasıl
kıymetli kullanır?

5)DEĞERLENDİRME

Zamanı da nasıl iyi kullanılır?
Değerlendirerek zamanı kullanılır?

6)YARATMA

Zamanı baştan yaratabilir?
Yaratma en iyi zamanı?

Ek-8. Öğrenci Cevaplarından Basamaklara Uygun Sorular

HATIRLAMA BASAMAĞINA UYGUN ÖĞRENCİ SORULARI

Yazar nasıl biri ile konuşuyordu?

Metne göre zaman kazanmak için ne yapılmalıdır?

İş işten ne zaman geçer?

İnsan ne zaman sorumluluk almaya başlar?

Neden gençler zamanını boşa harcıyor?

Yazarın konuştuğu kişi konuşurken hangi davranışları sergiliyor?

Metinde hazin olan nedir?

İnsan gençliğinin değerini ne zaman hatırlar?

Aklı yeten bilgili gençlerimize neyi hatırlatmalıyız?

Şevket Rado'nun arkadaşının elinde nasıl bir kitap vardır?

İnsan geçmişini hatırlarsa ne kaybetmiş olur?

Zamanın kıymetini en çok kimler bilir?

Zamanı boşa harcadığımızda neler olur?

Gençler bazı boşa geçirdikleri zamanda neler kaybederler?

Metne göre zamanın akıp gittiğini kaç yaşında benimsersiniz?

Yazar zamanın ne zaman azaldığını hangi paragrafta anlatabiliyor?

Zaman kaybetmeye neden olan davranış nedir?

Yazar zaman kazanmak için neler yapmıştır?

Metnin yazarı kimdir?

Zaman nedir?

Zamanı boşa harcamanın zararları nelerdir?

Metnin başlığı nedir?

Metne göre neye geç kalıyoruz?

Zamanı kaybetmeye neden olan davranışlar nelerdir?

Gençler boş zaman harcarken neleri kaybediyorlar?

Metinde yazar gençlere ne tavsiye ediyor?

Genç yaşta insanların zamanı bilmemesinin nedeni nedir?

Zaman en çok ne yüzünden kaybediliyor?

Zamanın kıymetini bilmeyen insan nasıl olur?

ANLAMA BASAMAĞINA UYGUN ÖĞRENCİ SORULARI

Metne göre zaman kazanma sorumluluğu nasıl alınır?

İnsanların zamanı boşa harcamasının sebepleri nelerdir?

İnsanoğlu genç yaşta zamanın kıymetini neden bilmiyor?

Elin yabancıları kitabı tercüme ederken biz neden tercüme edemiyoruz?

Metne göre zaman niçin önemlidir?

Mal mülk neden önemli değildir?

İnsanoğlu neden kolay yetişmiyor?

İnsanlar zamanın değerini anladıktan sonra neleri kaybeder?

İnsanlar en kıymetli zamanı nasıl boşu boşuna harcıyorlar ?

Metne göre zaman neden gençler para gibi harcıyorlar?

Neden zaman bu kadar önemlidir?

Zamanı neden kaybederiz? +

Neden ömrümüzün gittiğinin farkına varmayız ?

Metnin ana fikri nedir? +

Para kazanılabilir ama neden zaman kazanılamaz?

Yazar metinde ne anlatmak istemiştir?

Yazar tam olarak ne istiyor bizden ?

Yazar ne anlatmak istiyor ?

Yazar bizden zamanı kazanmak için neler yapmamızı istiyor?

İnsanın olgunlaşmama sebepleri nelerdir?

Zamanı boşa harcamanın zararlarını nelerdir?

Yazar zamanın değerini bilmek için gençlerden neler istiyor?

Adam zamanında niye hiç çabalamamış?

Yazar bizden ne istemiştir?

“Aslında giden zaman değil bizim ömrümüzdür. Peki zaman nasıl bizim ömrümüzü götürür?” cümlesinde yazar ne demek istemiştir?

Zamanın önemi nasıl anlaşılabilir?

Zaman kavramı insan hayatında ne kadar önemli bir yer kaplar?

Metne göre yaşlı insanların hayatındaki şeyleri siz nasıl sıralarsınız?

UYGULAMA BASAMAĞINA UYGUN ÖĞRENCİ SORULARI

Bu metinde geçen tavsiyeleri hayata geçirmek için neler yapabiliriz?

Gençlere zamanın kıymetini anlatacak bir atasözü yazabilir misiniz?

Metin ile ilgili gençlere nasıl bir öğüt verilebilir?

Metni nasıl özetlersiniz?

“Zamanın kıymetini biliniz.” sözünü açıklayan yeni bir deneme yazılabilir mi?

Zamanın değerini bilmek için neler yapmalıyız?

Siz yazar olsaydınız zaman ile ilgili başka nelere değinirdiniz?

Zamanın değerini iş iştenden geçmeden kavramak için neler yapmalıyız?

“Dünyada dost vardır.” İlkesini nasıl yaratır ve hayata nasıl geçirebilirsiniz?

ÇÖZÜMLEME BASAMAĞINA UYGUN ÖĞRENCİ SORULARI

Zamanın kıymetini bilen ve bilmeyen arasındaki fark nelerdir?

İnsanoğlu bir şeyin değerini bilmesi için genç ya da yaşlı olmasında bir fark var mı?

Zamanını boşa harcayan insan ile boşa harcamayan insan arasında ne fark vardır ?

Yazar metni haklı ile haksızı nasıl karşılaştırıyor?

Metne göre “zaman” karşısında kıymetli olmayan şeyler ile kıymetsizler arasındaki fark nelerdir? (+)

Yazar zamanın kıymetini bilmeyen insan temsiliyle zamanın kıymetini bilen insan temsilini nasıl kıyaslıyor? ,

Zamanı kazanmak ve kaybetmek arasındaki ayrım nedir?

Yaşlılıkta zaman kazanma ve zaman kaybetme arasındaki farklar nelerdir?

Zamanı iyi kullanan ve kullanmayan arasındaki farklar nelerdir? (+)

DEĞERLENDİRME BASAMAĞINA UYGUN ÖĞRENCİ SORULARI

Bazı şeyleri anlatırken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?

Zamanı iyi değerlendirmek için yazarın söylediklerini doğru buluyor musunuz?

Zamanı genç yaşta değerlendirmeyen yaşlıyken değerlendirebilir mi? Katılıyor musunuz?

Yazar zaman kelimesini nasıl açıklamıştır? Sizce nasıl açıklanmalıydı?

Yazarın zaman kaybetmeyle alakalı yazdıklarına katılıyor musunuz?

Sizce metnin dikkat çeken en etkileyici tarafı nedir?

Siz yazarın yazdığı bu metni nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yazarın arkadaşına tavrını doğru buluyor musunuz?

Sizce zamanı kaybetmek nasıl bir duygudur? Değerlendiriniz.

Sizce yazar bu metni yazarken nelerden ilham almıştır? Değerlendiriniz.

Metnin dikkatinizi en çok çeken tarafı nedir?

Yazarın “zaman” kavramına bakış açısını nasıl buluyorsunuz?

Sizce zamanın kıymetini bilmeyen insanlara yazarın yaklaşımı doğru mu? Katılıyor musunuz?

Yazarın konuyu ele alış biçimini doğru buluyor musunuz?

Yazarın zamana bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yazarın anlattıklarına katılıyor musunuz? (

Metnin dikkatinizi en çok dağıtan şey nedir? Metinde en çok hoşunuza giden paragraf hangisidir?

Yazarın bakış açısını doğru buluyor musunuz?

YARATMA BASAMAĞINA UYGUN ÖĞRENCİ SORULARI

İnsanların zamanlarını boşa harcamamaları için nasıl bir proje tasarladınız?

Metnin devamını getirecek olsaydınız nasıl yazardınız?

Sizden metne uygun bir görsel istense nasıl bir görsel tasarladınız?

Yazarın yerinde olsaydınız zaman kelimesini nasıl oluştururdunuz?

Yazarın yerinde siz olsaydınız başka neler yazardınız?

Zamanı kaybetmeniz kazanmak için neler yaparsınız?

Metin ile ilgili siz olsaydınız nasıl bir şiir yazardınız?

Sizce metne uygun yeni bir başlık ne olmalı?

İnsanlar zamanın kıymetini anlasın diye siz daha farklı neler yapabilirsiniz?

Siz yazarın yerinde olsaydınız farklı hangi duygulara yer verirdiniz?

Etrafınızda zamanın kıymetini bilmeyen insanlar için nasıl bir yaklaşımınız olur? Onlar için neler yaparsınız?

Yazarın yerinde olsaydınız zamanla alakalı bir deneme yazar mıydınız?

Zamanı sürekli boşa harcayan bir insanı zaman kaybetmemeye nasıl ikna edebilirsiniz?

Yazarın yerinde olsaydınız gençlere nasıl tavsiyede bulunursunuz? (+)

İnsanlara olgunluğun yaşta olmadığını anlatmak için neler yapardınız? (+)

Yazarın yerinde olsaydınız metnin giriş bölümünü nasıl yazardınız? (+)

Yazarın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız? (+)

METİNLE İLGİSİ OLMAYAN SORULAR

Zamanın yarısını nasıl uygularsın?

Değerlendirerek zamanı kullanılır mı?

Zamanı baştan yaratabilir mi?

Siz bu öğütleri hayatınızda uygulayacak mısınız?

Siz zamanınızı boşa geçmesin diye hangi aktiviteleri yapıyorsunuz?

İç güdünüz kuvvetli mi?

Yapmadığınız bir iş aklınıza geldiğinde kendinizi kötü hissedersiniz?

Kendinize bir hedef koyup onu uyguladığınızda neler hissedersiniz?

Yaptığınız işi yaptıktan sonra analiz eder misiniz?

Zaman bizi nasıl analiz eder?

Kendinize zaman ayırdığınızda ne gibi faktörler katarsınız? -

Hayatınızda değişik icatlar buldunuz mu?

Kitap neye faydalı?

Daha kaç sene yaşayacaksın?

Kitap okumak sizce güzel midir?

SORU ÖZELLİĞİ TAŞIMAYAN İFADELER

Boş vakitli zaman mıdır?

Yaratma en iyi zamanı?

Boşu boşuna zamanımızı boşuna harcamamalıyız. –

Zamanın kıymetini gençler bilmiyor ama yaşlılar biliyor. –

İnsanlar zamanı daha iyi anlamak. -

Zaman her gün çok değerli. –

Zamanı neden beğendirmek? –

Metindeki ihtiyar kitap okuyun diyor. –

Bazı işleri yapabilmek için belir bir?

Servet mal mülk bunların hiçbiri kıymet değildir?

Kitap okumanın faydaları?

Gençleri uyaralım bu noktada uyarmamızın faydası vardır.

Gençlere bakıyorum kendilerine bir şeyler öğrenmeye yarayacak

Memleketlere faydası olabilir?

Köşe başına şapkamı elime açık tutsam

Ama faydalı bir iş yapılırsa?-

Zamanın kıymeti insanoğlu?-

Zamanların boşu boşuna?-

Ömrümüzün son erdiği?

BİRDEN ÇOK ÖĞRENCİ TARAFINDAN TEKRARLANAN SORU ÖRNEKLERİ

Metne göre zaman niçin önemlidir?

İnsanlar neden genç yaşta zamanın kıymetini bilmez?

Yazar bizden zamanı nasıl kullanmamızı istiyor?

“Servet, mal, mülk bunların hiçbirisi kıymet değildir” sözünde ne anlatılmak istenmiştir ?

Yazarın yerinde olsaydınız sonucu nasıl yazardınız?

Metinde sizin dikkatinizi en çok çeken taraf nedir?

Yazarın zaman kavramına yaklaşımını doğru buluyor musunuz?

Metine göre hazin olan nedir?

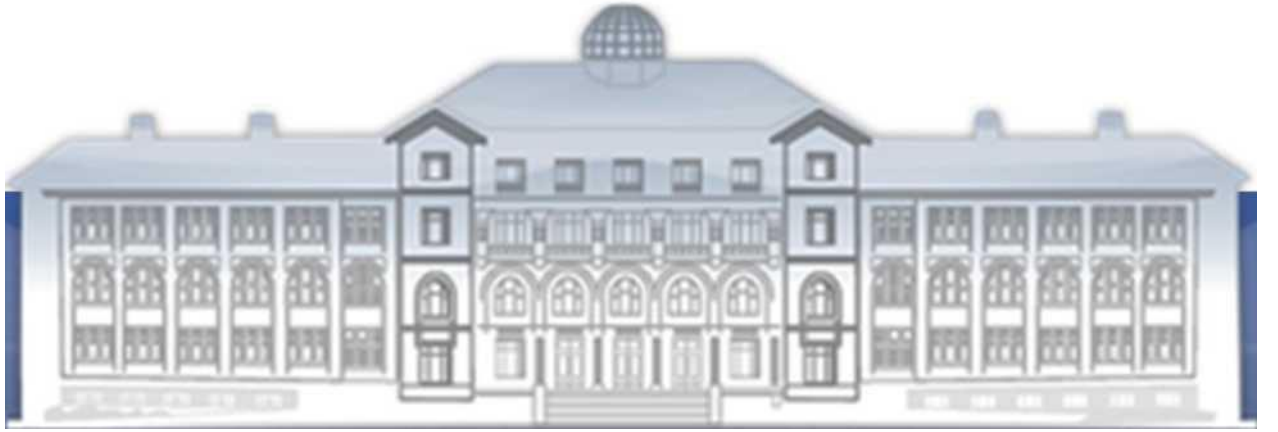
Siz zamanı kaybetmemek için neler yaparsınız?

Bir insana zamanın kıymetini kazandırmak için neler yapardınız?

Yazarın yerinde olsaydınız gençlere ne gibi tavsiyeleriniz olurdu?

Siz yazarın yerinde olsaydınız zamanı değerlendirme açısından nasıl bir başlığa yer verirdiniz?

Yazarın anlattıklarını doğru buluyor musunuz?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..