

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
ELEŞTİREL TEMEL DİL BECERİLERİ
ÖLÇEKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Yusuf SÖYLEMEZ

Doktora Tezi

**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
2015**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL TEMEL DİL
BECERİLERİ ÖLÇEKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

(Developing Scales For Critical Basic Language Skills Intended
For Secondary School Students)

DOKTORA TEZİ

Yusuf SÖYLEMEZ

Danışman: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

ERZURUM
Ekim, 2015

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ danışmanlığında, Yusuf SÖYLEMEZ tarafından hazırlanan “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL TEMEL DİL BECERİLERİ ÖLÇEKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ” başlıklı çalışma 06 /11 / 2015. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak iürimiz tarafından. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof Dr. Osman GÜNDÜZ

İmza: 

Danışman : Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Suat UNGAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU


İmza: 

Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

06 / 11 / 2015


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

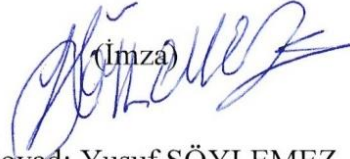
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

22/10/2015

(İmza)


Ad Soyad: Yusuf SÖYLEMEZ

ÖZET
DOKTORA TEZİ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL TEMEL DİL
BECERİLERİ ÖLÇEKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ
Yusuf SÖYLEMEZ
2015, 427 sayfa

Bilginin çok hızlı ve kolay ulaşılır olduğu bu dönemde öğrencilerin edindikleri bilgileri ve kendi süreçlerini değerlendirmeleri, doğru ve güncel bilgiye sahip olmak için düşünme süreçlerini doğru kullanmaları oldukça önem kazanmıştır. Eleştirel düşünme bu noktada önemli bir beceri olarak eğitimcilerin ve öğrencilerin karşısına çıkmaktadır.

Bu araştırma eleştirel temel dil becerilerinin kuramsal çerçevesini belirlemeye çalışarak eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma alanlarında güvenilir ve geçerli ölçekler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla genelde eleştirel düşünme, özelde eleştirel temel dil becerileri alanlarında kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için amaçlı örneklem yoluyla seçilen dokümanlar incelenmiş, elde edilen verilerin tematik teknikle içerik analizi yapılmıştır. Belirlenen 13 tema ve bunlara bağlı alt başlıklar açıklandıktan sonra ölçme araçlarını geliştirmek üzere bu temalara bağlı kalınarak eleştirel temel dil becerilerinin her biri için ayrı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ortalama 40'ar madde olabileceği tahmin edilen ölçekler için en az üç katı olacak sayıda madde yazılmıştır. Dört uzman ve araştırmacı tarafından yüzey geçerliği sağlanan ölçekler, 12 uzman tarafından incelenerek kapsam geçerliği sağlanmış taslak ölçekler haline getirilmiştir. Ardından sistematik örneklem yoluyla seçilen 306 öğrencinin katıldığı örnekleme pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler istatistik programı yardımıyla madde analizleri yapılarak geçerlikleri sağlanmıştır.

Güvenirlilik çalışmaları için geçerliği sağlanmış ölçekler 800 adet çoğaltılarak sistematik örneklem yoluyla belirlenmiş ana örneklem grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizleri yapılabilmesi için KMO ve Barlett Testleri

uygulanmış, örneklem genişliğinin uygun olduğu tespit edilerek varyans oranlarına bakılmış ve faktör analizleri yapılmıştır. Açıklanan varyans miktarı işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktörlerde yük dağılımı uygun olanlar maddeler ölçekte muhafaza edilmiş ve ölçeklere nihai şekli verilmiştir. İç tutarlığı değerlendirmek üzere her ölçek için ve her örneklem grubunda önce madde analizi yapılmış, sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Beş adet ölçek geliştirme çalışması yapıldığından her birinin analiz değerlerini özet kısmına sığdırmak mümkün olmayacağından bu bilgiler, bulgular kısmına bırakılmıştır. Elde edilen bulgular, geliştirilen eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin oldukça güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel temel dil becerileri, eleştirel temel dil becerileri ölçekleri, eleştirel düşünme.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

DEVELOPING SCALES FOR CRITICAL BASIC LANGUAGE SKILLS INTENDED FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Yusuf SÖYLEMEZ

2015, 427 pages

It has become very important that the students evaluate the information they get and their own processes, that they use their thinking processes correctly in order to get true and current information. At this point critical thinking is considered as an important skill for the educators and the students.

This study is carried out to develop reliable and valid scales for critical listening, critical reading, critical visual reading, critical speaking and critical writing areas by trying to identify the theoretical frame of critical basic language skills. For this purpose, it is aimed to form a theoretical frame on critical thinking in general and on critical basic language skills in particular. For this, the documents that are determined through aimed sampling are examined and a thematic content analysis method is applied to the data. After the appointed 14 themes and the related subtitles are explained to develop the assessment instruments, a question store is composed for each of the critical basic language skills separately sticking to those themes. For the scales of average of 40 questions, at least threefold of the quantity of the items were written. The scales which were supplied with areal validity by 4 experts and analysts, were turned into a contently valid draft scales with the result of an expert examination of 12 people. Then, a sample pilot application is done with the participation of 360 students chosen through the systematic sampling. The data supplied through the pilot application is provided with validity by doing an item analysis with the help of a statistics program.

To provide reliability, 800 copies of those valid scales were applied to the main sampling group which was determined by the systematic sampling method. To be able to

apply factor analysis to the supplied data KMO and Barlett Tests were applied, the sampling span is determined to be suitable, the variance ratio is controlled and factor analysis is applied. After the process of given variance ratio, Varimax vertical turning analysis is applied to determine the distribution of the items to the factors. According to the analysis results the items which are suitable in terms of load distribution in factor, are preserved in the scale and put the scale in its final form. To evaluate the internal consistency an item analyse has been done for each scale each sample group. Then, Cronbach Alpha, Spearman-Brown and Guttman internal consistency parameters are calculated.

That there have been five scale studies and it may not be possible to fit each of their analysis results in the abstract part, they are included in the results part.

Key words: Critical basic language skills, scales for critical basic language skills, critical thinking.

ÖN SÖZ

Dil ve düşünme birbiriyle bağlantılı ve birbirini etkileyen kavramlardır. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisini kazanmada eleştirel dil becerisi kazanmak oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma eleştirel dil becerilerinin kazanımlarını ölçmek için kaleme alınmıştır.

Gerek bu araştırma gerek diğer akademik çalışmalarında desteğini ve dostluğunu esirgemeyen Doç. Dr. Oğuzhan Sevim'e ve dürüst bir insan, ahlaklı bir bilim adamı olmayı tüm öğrencilerine aşlamayı amaç edinen; kolaylaştıran, müjdeleyen, nefret ettirmeyen ve hiçbir yardımını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. H. Ahmet Kırkkılıç hocama şükranlarımı sunarım.

Çalışma boyunca ilgi ve desteklerini esirgemeyen dostlarıma, aileme, eşime ve oyun çağında eşlik edemediğim çocuklarım Muhammed Kağan ve Mehmet Hakan'a teşekkürü borç bilirim.

Erzurum - 2015

Yusuf SÖYLEMEZ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
KISALTMALAR DİZİNİ	xx

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Düşünme	6
2.1.1.1. Düşünme becerileri	12
2.1.1.2. Düşünme biçimleri.....	16
2.1.1.3. Düşünme eğitimi.....	23
2.1.1.4. 2006 Türkçe eğitim programı ve temel alınan düşünme becerileri	27
2.1.2. Eleştirel düşünme.....	33
2.1.2.1. Eleştirel düşünme tanımı, önemi ve yararları	33

2.1.2.2. Eleştirel düşünme hakkındaki yanlış anlamalar (Eleştirel düşünme ne değildir?)	49
2.1.2.3. Eleştirel düşünmenin özellikleri	51
2.1.2.4. Eleştirel düşünme tutum, eğilim ve süreçleri	63
2.1.2.5. Eleştirel düşünme becerisi nasıl gelişir.....	78
2.1.2.6. Eleştirel düşünme stratejileri	84
2.1.2.7. Eleştirel düşünme model ve teorileri	86
2.1.2.8. Eleştirel düşünme öğretimi ve programları	90
2.1.2.9. Eleştirel düşünme becerisini geliştirme yolları ve öğretmenin rolü/ uygulamaları.....	91
2.1.2.10. Eleştirel düşünen bireyin özellikleri	93
2.1.3. Düşünme-dil ilişkisi.....	96
2.1.4. Temel dil becerileri.....	99
2.1.4.1. Dinleme.....	99
2.1.4.1.1. Dinlemenin tanımı ve özellikleri	99
2.1.4.1.2. Dinleme tür ve yöntemleri	100
2.1.4.2. Okuma.....	103
2.1.4.2.1. Okumanın tanımı ve özellikleri	103
2.1.4.2.2. Okuma tür ve yöntemleri	104
2.1.4.3. Görsel okuma.....	109
2.1.4.3.1. Görsel okumanın tanımı ve özellikleri	109
2.1.4.3.2. Görsel okuma öğretimi	110
2.1.4.4. Yazma.....	110
2.1.4.4.1. Yazmanın tanımı ve özellikleri.....	110
2.1.4.4.2. Yazma tür ve yöntemleri	112
2.1.4.5. Konuşma	115
2.1.4.5.1. Konuşmanın tanımı ve özellikleri.....	115
2.1.4.5.2. Konuşma tür ve yöntemleri	117
2.2. İlgili Araştırmalar.....	119

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	129
3.1. Araştırmanın Deseni.....	129
3.1.1. Soru havuzunun oluşturulması	135
3.1.2. Ölçeğin yapılandırılması	139
3.1.3. Ölçeğin değerlendirilmesi	142
3.2. Evren ve Örneklem	148
3.3. Verilerin Toplanması	151
3.3.1. Nitel verilerin toplanması.....	151
3.3.2. Nicel verilerin toplanması	151
3.4. Verilerin Analizi.....	152
3.4.1. Nitel verilerin analizi.....	152
3.4.2. Nicel verilerin analizi	153

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	154
4.1. Nitel Araştırmaya Ait Bulgular	162
4.1.1. Eleştirel düşünme teriminin kavramsal içeriği ve çerçevesi	162
4.1.2. Eleştirel okuma, eleştirel, dinleme, eleştirel yazma, eleştirel konuşma ve eleştirel görsel okuma terimlerinin kavramsal içerikleri ve çerçeveleri ..	168
4.1.2.1. Eleştirel dinleme.....	169
4.1.2.2. Eleştirel okuma.....	175
4.1.2.3. Eleştirel görsel okuma	181
4.1.2.4. Eleştirel konuşma	188
4.1.2.5. Eleştirel yazma	195
4.1.3. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri soru havuzu	202
4.1.4. Eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin kapsam geçerliği	203
4.1.4.1. Eleştirel dinleme ölçeğinin kapsam geçerliği.....	206

4.1.4.2. Eleştirel okuma ölçeğinin kapsam geçerliği.....	211
4.1.4.3. Eleştirel görsel okuma ölçeğinin kapsam geçerliği.....	217
4.1.4.4. Eleştirel konuşma ölçeğinin kapsam geçerliği	223
4.1.4.5. Eleştirel yazma ölçeğinin kapsam geçerliği	229
4.2. Nicel Araştırmaya Ait Bulgular	235
4.2.1. Eleştirel dinleme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları	236
4.2.2. Eleştirel konuşma ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları	259
4.2.3. Eleştirel görsel okuma ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları	282
4.2.4. Eleştirel yazma ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları	301
4.2.5. Eleştirel okuma ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları	321

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	343
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	343
5.2. Öneriler	347
KAYNAKÇA	349
EKLER.....	374
ÖZGEÇMİŞ.....	405

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Düşüncenin Elemanlarını Kullanan Sorular	12
Tablo 2.2. Düşünme Becerilerinin Genişleme Yönü	13
Tablo 2.3. Bloom'un Eğitim Amaçları Taksonomisi	19
Tablo 2.4. Düşünme Becerileri, Süreç ve Usulleri.....	20
Tablo 2.5. Düşünme Becerileri	22
Tablo 2.6. Düşünme Eğitimi ile İlgili Beceri, Kavram ve Değerler	26
Tablo 2.7. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı Temel Yaklaşımı ve Programın Genel Özellikleri	32
Tablo 2.8. Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar	44
Tablo 2.9. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yanlış ve Doğru Bilgiler	50
Tablo 2.10. Eleştirel Düşünme Ne Değildir.....	51
Tablo 2.11. Brookfield'a Göre Eleştirel Düşünmenin Özellikleri	52
Tablo 2.12. Özden'e Göre Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	54
Tablo 2.13. Brookfield ve Özden'in Ortaya Koyduğu Eleştirel Düşünme Özelliklerinin Sentezi.....	55
Tablo 2.14. Wright'ın Eleştirel Düşünme Kavramlarına Göre Düzenlediği Örnek Olay	55
Tablo 2.15. Çeşitli Araştırmacıların Belirlediği Eleştirel Düşünme Boyutları.....	70
Tablo 2.16. Ennis'in Eleştirel Düşünme Becerileri ve Fisher'in Eklediği Sorular	76
Tablo 2.17. Bloom Taksonomisinde Bilişsel Seviyeler ve Bu Seviyelere Uygun Sorular	81
Tablo 2.18. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	85
Tablo 2.19. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Modeller	88
Tablo 2.20. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yapılan Çalışmaların Tasnif Edildiği Temalar.....	119
Tablo 3.1. Keşfedici Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması	130
Tablo 3.2. Keşfedici Desen Uygulamasında Ölçme Aracı Geliştirme Temel Prosedür Akış Şeması.....	132
Tablo 3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçek Geliştirme Modeli.....	134

Tablo 3.4. Geliştirilmiş Eleştirel Düşünme Testleri.....	136
Tablo 3.5. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Tahmini Madde Sayıları ve Soru Havuzu Madde Sayıları	138
Tablo 3.6. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Uzman Görüşüne Sunulacak Maddelerin Sayıları	139
Tablo 3.7. İlk Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları	139
Tablo 3.8. İkinci Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları....	142
Tablo 3.9. İkinci Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar	143
Tablo 3.10. Nihai Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları ..	144
Tablo 3.11. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları.....	145
Tablo 3.12. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Pilot Uygulaması İçin Örneklem Seçimi.....	149
Tablo 3.13. Okullarda Öğrencilere Ulaştırılan ve Geçerli Sayılan Ölçek Adetleri ...	150
Tablo 3.14. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Örneklemelere Göre Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri	153
Tablo 4.1. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesinde Her Aşamada Uygulanan İşlemler ve Elde Edilen Bulgular.....	154
Tablo 4.2. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Tahmini Madde Sayıları ve Soru Havuzu Madde Sayıları ve Ek Numaraları.....	202
Tablo 4.3. $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler.....	205
Tablo 4.4. Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Kapsam Geçerliğini Değerlendirmek Üzere Oluşturulan Uzman Grubunun Demografik Özellikleri.....	205
Tablo 4.5. Eleştirel Dinleme Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular	206
Tablo 4.6. Eleştirel Dinleme Ölçeği Dinleme Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO	208
Tablo 4.7. Eleştirel Okuma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular	212

Tablo 4.8. Eleştirel Okuma Ölçeği Okuma Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO.....	214
Tablo 4.9. Eleştirel Görsel Okuma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular	218
Tablo 4.10. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği Görsel Okuma Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO	220
Tablo 4.11. Eleştirel Konuşma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular	224
Tablo 4.12. Eleştirel Konuşma Ölçeği Konuşma Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO	226
Tablo 4.13. Eleştirel Yazma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular	230
Tablo 4.14. Eleştirel Yazma Ölçeği Yazma Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO.....	231
Tablo 4.15. Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	236
Tablo 4.16. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Taslak Formu	237
Tablo 4.17. Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler.....	239
Tablo 4.18. Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	241
Tablo 4.19. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin t Testi Sonuçları.....	243
Tablo 4.20. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu	246
Tablo 4.21. Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri.....	248
Tablo 4.22. Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler.....	249
Tablo 4.23. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	250
Tablo 4.24. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları.....	251

Tablo 4.25. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	251
Tablo 4.26. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	252
Tablo 4.27. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	253
Tablo 4.28. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler	254
Tablo 4.29. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri	255
Tablo 4.30. Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları	257
Tablo 4.31. Eleştirel Dinleme Ölçeği	258
Tablo 4.32. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Taslak Formu	260
Tablo 4.33. Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler	262
Tablo 4.34. Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	263
Tablo 4.35. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin T Testi Sonuçları	265
Tablo 4.36. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu	268
Tablo 4.37. Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri	270
Tablo 4.38. Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler	270
Tablo 4.39. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	271
Tablo 4.40. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları	272
Tablo 4.41. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	273
Tablo 4.42. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	274
Tablo 4.43. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	275

Tablo 4.44. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Alt Boyutları Ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	276
Tablo 4.45. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri	277
Tablo 4.46. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları	279
Tablo 4.47. Eleştirel Konuşma Ölçeği	280
Tablo 4.48. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Taslak Formu.....	282
Tablo 4.49. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler	284
Tablo 4.50. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	285
Tablo 4.51. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin T Testi Sonuçları.....	287
Tablo 4.52. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu	290
Tablo 4.53. Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri.....	292
Tablo 4.54. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler	293
Tablo 4.55. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	294
Tablo 4.56. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları.....	295
Tablo 4.57. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	295
Tablo 4.58. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler	296
Tablo 4.59. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri	297
Tablo 4.60. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları.....	299
Tablo 4.61. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği	300
Tablo 4.62. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Taslak Formu.....	302
Tablo 4.63. Eleştirel Yazma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler	304
Tablo 4.64. Eleştirel Yazma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	305

Tablo 4.65. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin T Testi Sonuçları.....	307
Tablo 4.66. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu.....	310
Tablo 4.67. Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri.....	312
Tablo 4.68. Eleştirel Yazma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler	313
Tablo 4.69. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	314
Tablo 4.70. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları.....	314
Tablo 4.71. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	315
Tablo 4.72. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	316
Tablo 4.73. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri	317
Tablo 4.74. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları	318
Tablo 4.75. Eleştirel Yazma Ölçeği	319
Tablo 4.76. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Taslak Formu	321
Tablo 4.77. Eleştirel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler.....	323
Tablo 4.78. Eleştirel Okuma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	324
Tablo 4.79. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin T Testi Sonuçları.....	326
Tablo 4.80. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu	329
Tablo 4.81. Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri.....	331
Tablo 4.82. Eleştirel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler.....	332
Tablo 4.83. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları	333

Tablo 4.84. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları.....	334
Tablo 4.85. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	334
Tablo 4.86. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	336
Tablo 4.87. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	337
Tablo 4.88. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Alt Boyutları Ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	338
Tablo 4.89. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri	339
Tablo 4.90. Eleştirel Okuma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları	340
Tablo 4.91. Eleştirel Okuma Ölçeği.....	341

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Düşüncenin Elemanları	11
Şekil 2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temel Yapısı	31
Şekil 2.3. Eleştirel Düşünme, Bireysel ve Toplumsal Yaşam İlişkisi.....	47
Şekil 2.4. Eleştirel Düşünme Becerileri ve İlgili Tutumlar.....	69

KISALTMALAR DİZİNİ

akt.: Aktaran

bt.: Bilinmeyen tarih

Edt.: Editör

f: Frekans

KMO: Kaiser-Meyer Olkin

ED: Eleştirel Düşünme

EDÖ: Eleştirel Düşünme Ölçeği

ETDBÖ: Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

n: Öğrenci sayısı

s.: Sayfa

S.s: Standart Sapma

vb.: Ve benzerleri

vd.: Ve diğerleri

vs.: Vesaire

X:Aritmetik ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Hızla değişen ve küreselleşen 21. yüzyıl dünyasında bireyler, uyarıcıların adeta bombardımanı altında, duyularına ulaşan verileri anlama, zihinsel süreçlerden ve süzgeçlerden hızlıca geçirip yapılandırma ve verecekleri tepkileri belirleme sürecini daha sık; üstelik daha kontrolsüzce yaşamaktadır. Bilişim ve iletişimin günden güne kolaylaşıp yayıldığı bu yüzyıl, aynı zamanda birtakım zorluk ve tehlikeleri de beraberinde getirmiştir. Gerek bilginin çok, niteliğinin belirsiz olması gerek kitle iletişim araçlarının yaygınlığının algı yönetimini kolaylaştıran; propaganda, reklam gibi maksatlı mesajları yaygın kitlelere –özellikle de sünger gibi her bilgiyi emmeye hazır taze dimağlara- her an ulaştırabilen mahiyette olması gerekse sanal ortamda vücut bulan, tarafları yüz yüze iletişimin birtakım önemli ipuçlarından mahrum bırakan ve anti-sosyal eğilimli bireyleri aynı derecede içine çeken yapay iletişim ortamı, barındırdığı tehlikeler bakımından ön sıralarda sayılabilir. Bu ortamda psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan sağlıklı bireylerin yetişmesi için zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerekliliği doğmuştur.

Kendine yönelen her bilgi ve mesajı olduğu gibi alan, bunları sorgulamaksızın doğru kabul eden, mesajın kaynağını ve bu kaynağın amacını, mesajın içeriğini ve amacını belirlemek için birtakım yöntemler geliştiremeyen bireylerin her türlü tehdit ve tehlikenin hedefi olacağı aşikârdır. Nitekim artan tüketim eğilimleri, bilişim merkezli dolandırıcılık olayları, sosyal medya merkezli çocuk ve yetişkin tacizleri, suç ve terör örgütlerinin aynı yollarla ideolojik ve örgütsel propagandalarıyla sempatizan durumuna getirdiği ve/ veya bünyesine kattığı gençlerin sayısındaki artış vb. örnekler durumun önem ve vehametini ortaya koymaktadır. Bu durumda bireyi her türlü uyarıcıdan soyutlamak mümkün olamayacağına göre eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, karşılaştığı yeni problemlere alternatif çözüm önerileri getirebilen (Korkmaz ve Kaptan, 2001),

donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi oluşturmak ve bu süreçte etkili bir öğretim yöntemi belirlemek gerekmektedir (Aytunga, 2004).

McKendree, Small ve Stenning (2002) 2000’li yıllarla beraber, yaşam biçiminin elektronik network ve diğer teknolojik gelişmelere bağlı olması sonucunda bilgi teknolojilerinin önem kazandığını ve bu nedenle modern toplumdaki hızlı ve karmaşık değişikliklere cevap verebilme açısından eleştirel düşünmenin daha önemli bir rol üstlendiğini söylemektedirler.

Düşüncenin dilden bağımsız olarak değerlendirilmesi pek mümkün görünmediği için eleştirel düşünme gibi temel bir becerinin dil-düşünce ilişkisi içerisinde ele alınması yerinde olacaktır. Düşünme vasıtası olarak dil, belli bir bilinçle hatta üst düzey düşünme becerileriyle birleştirilmezse ancak düşünmenin yönünü bozan bir engel mahiyetini kazanabilir. Bu sebeple anlama ve anlatma becerilerini içine alan temel dil becerilerinde eleştirel bir bakış kazanmak eleştirel düşünmenin, anlamının ve anlatmanın yolunu açabilecektir.

1.1. Problem

Eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki problem cümlesi belirlenmiş ve bu amaç doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiştir:

“Ortaokul öğrencilerinin temel dil becerilerinin her birinde eleştirel düşünme becerisini ölçmede kullanılacak ölçekler geliştirilebilir mi?”

Bu problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1.Eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma terimlerinin kavramsal içerikleri ve çerçeveleri nedir?

2.Ortaokul öğrencilerinin eleştirel temel dil becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçeklerde hangi maddeler yer alabilir?

3.Ortaokul öğrencilerinin eleştirel temel dil becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçekler geçerli ve güvenilir midir?

3.1.Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları nelerdir?

3.2.Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları nelerdir?

3.3.Ortaokul öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları nelerdir?

3.4.Ortaokul öğrencilerinin eleştirel konuşma becerilerini ölçmeye yönelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları nelerdir?

3.5.Ortaokul öğrencilerinin eleştirel yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları nelerdir?

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi ve bunların güvenilirlik-geçerlik çalışmalarının yapılmasıdır.

1.3. Önem

İletişimin bu kadar çok ve kontrolsüz, bilgi kirliliğinin bu denli yüksek olduğu; bilgiyi taşımaktan çok bilgiye ulaşmanın, doğru ve gerekli bilgiyi seçebilmenin önemli görüldüğü bir çağda düşünme becerileri, özellikle eleştirel düşünme becerisi önem kazanmaktadır. Buna uygun hazırlanan eğitim programları bilgi değil, becerileri kazandırmayı amaçlayan özellikleri taşıyacak biçimde planlanmaktadır. Beceri temelli ve öğrenme merkezli programlarda kazandırılması hedeflenen becerilerin başında eleştirel düşünme becerisi yer almaktadır. Türkçe eğitim programında üçü anlama ikisi anlatma olmak üzere 5 temel dil becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2006). Eleştirel düşünme, temel dil becerileri olan anlama (dinleme; okuma, görsel okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) içerisinde de yer alması gereken bir beceridir. Çünkü iletişim anlama - anlatma üstüne kuruludur ve sağlıklı işleyebilmesi için eleştirel düşünebilen bir zihne ihtiyaç duyar. Bu sebeple Türkçe Eğitimi Programı'nda (2006) eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma; eleştirel konuşma ve eleştirel yazma yöntemlerine yer verilmiş ve uygulama esasları anlatılmıştır.

Dil becerileri içinde kazandırılması gereken eleştirel düşünme becerisinin hedefe ulaşma başarısının ölçülmesi hem uygulanan programın yeterliğinin hem de öğrencinin bireysel öğrenme durumunun tespiti ve eksikliklerin giderilmesi için oldukça önemlidir. Alandaki bu açığın kapatılması hem eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma; eleştirel konuşma ve eleştirel yazma düzeylerinin belirlenmesi hem de ölçütler temel alınarak geliştirilecek uygulamalar açısından yol gösterici mahiyette olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu alanlarla ilgili münferit ölçek geliştirme çalışmaları yapılmışsa da (Karadeniz, 2014; Çam, 2006; Ünal, 2006; Işık, 2010; Karabay, 2012; Küçüköğlü, 2008; Ünal ve Sever, 2013) temel dil becerilerinde eleştirel düşünmeyi ölçmeye yönelik toplu ve detaylı bir ölçek geliştirme çalışması olmadığı, yapılan çalışmaların ya ortaokul düzeyinin üstünde ya da tek bir beceriyle sınırlı olduğu gözlenmiştir.

1.4. Varsayımlar

Eleştirel temel dil becerileri; eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma kavramları ile anlama ve anlatma becerilerinde eleştirel düşünebilmeyi kapsar. Hem düşünme hem de temel dil becerileriyle ilgilidir. Eleştirel temel dil becerilerine, eleştirel düşünme ve temel dil becerileri dışında etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Eleştirel düşünmeyi ve temel dil becerilerini yakından ilgilendiren diğer işlevlerin eleştirel temel dil becerilerine etkileri açısından doğru biçimde yerine getirildikleri varsayılmıştır.

Araştırma sürecinde gerek ölçekte yer alacak soruların üretilmesi aşamasında uzmanlıklarına başvuru alan kişilerin, gerekse soruların sınanması aşamasında uygulamaya katılan öğrencilerin eleştirel temel dil becerileri kavramları ile bu kavramları oluşturan bileşenler hakkında bilgi sahibi oldukları ve ortaya koydukları görüşler açısından etkililik ve verimlilik düzeylerini yansıttıkları varsayılmıştır (Wolf, 1988; akt. Büyüköztürk, 2005).

1.5. Sınırlılıklar

Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar mevcuttur. Birinci sınırlılık örneklemdir. Araştırma Erzurum ilinde dört ortaokul ile sınırlı tutulmuştur. Örnekleme sayısı ise beş ölçek için ortalama 790 civarındadır. Benzer çalışmalarda yeterli görülen bir sayı olarak kabul edildiğinden yeterli bir örnekleme olarak değerlendirilebilir.

İkinci sınırlılık ise araştırmada kullanılan bütün değişkenlerin aynı kişilerden ankette yer alan sorulara katılma derecelerini işaretleyerek kendini bildirim/kendini rapor etme yöntemiyle (self-report) alınmasıdır (şahin, 2009: 215).

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Düşünme

TDK *Güncel Türkçe Sözlük*'te *duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi* (<http://tdk.gov.tr> erişim tarihi: 13.03.2015) olarak tanımlanan düşünme, birçok düşünür tarafından insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olarak değerlendirilmektedir. Felsefeye göre düşünme; karşılaştırma, analiz, sentez yapma; bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (Afacan,2012: 37).

Aristoteles'in "İnsan düşünen bir hayvandır." cümlesi de insanın düşünme yetisinin, becerisinin olmadığı zaman üstün varlık olma özelliğinin kaybolacağını ifadesi olarak karşımıza çıkar (Cevizci, 1998). Aristoteles'e göre insanı hayvandan ayıran bu öznelik –düşünme- aklın hem bağımsız hem kendine has eylemidir. Aynı zamanda karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Aristo'ya göre doğru düşünmenin kurallarını belirleyen bilim mantıktır. Aristoteles mantığında ise 3 önemli kural vardır (Aşkun, 1995: 13):

1. **Özdeşlik ilkesi:** Her kavram ancak kendine özdeştir.
2. **Çelişmezlik ilkesi:** Birbiriyle çelişen iki yargı aynı zamanda doğru olamaz, biri yanlış olmak zorundadır.
3. **Üçüncünün olmazlığı ilkesi:** Birbiriyle çelişen iki yargı aynı zamanda yanlış olamaz, biri doğru olmak zorundadır.

Bir başka düşünür Descartes, “Düşünüyorum öyleyse varım.” (Cogito ergo sum) sözüyle bir adım ileri götürerek düşünmeyi varlık olma ya da varlık olabilmeyi *düşünme* yani *farkında olma* şeklinde ifade etmiştir (Kenan, 2009). Descartes düşünmeyi basit ve otomatik bir yapı olarak görmeyip sorgulayıcı bir yapıya büründürerek sıkı sıkıya akla bağlamış ve dört bileşenle açıklamıştır:

1.Doğruluğundan kesin ve net bir biçimde emin olmadığı hiçbir şeyi doğru olarak kabul etmemek,

2.İncelenmesine karar verilen konuları daha iyi irdeleyebilmek için imkân ve gereklilik dâhilinde küçük parçalara ve bölümlere ayırmak,

3.En karmaşık olanın bilgisine ulaşabilmek için düşünceleri kolaydan zora/basitten karmaşığa doğru sistematik olarak düzenlemek,

4.Sürecin tamamında gerek unutma gerek ihmal yüzünden atlanması muhtemel kısımların muhafazası için belli aralıklarla kontroller, sayımlar yapmak (Descartes, 1986: 20-21).

Heidegger (2009) ise “Düşünmek Ne Demektir” adlı yapıtında düşünmenin algı, hafıza ve akıl boyutları üstünde durmuştur. Aristo, Plato gibi düşünürlerin dış dünyanın varlığını kabul ya da ispat etmedikleri gibi büsbütün reddetmediklerini; öbür yandan Schopenhauer’un “Dünya benim tasavvurumdur.” ifadeleriyle farklı bir bakış getirdiğini belirtmiştir. Dünyayı algılama çabası olarak görülen düşünce hafızada yer almaktadır. Heidegger’e göre düşünme hafızadakinin tekrar düşünülmesidir. Dolayısıyla öğrendiklerimiz üstüne düşünmemiz söz konusu olabilmektedir. Bunu yapan mekanizma ise akıldır. Akıl bir şeyin ne olduğunu ve ne olabileceğini ve olması gerektiğini sürekli sorgulamaktır. Aklın düşünme üstüne düşünmesi yani düşünme işini sorgulaması ise mantık kavramını ortaya çıkarmaktadır (Heidegger, 2009). Porzig’e göre düşünme, bağlantıları kavramaktır (Ergat, 2004: 3). Zihni, doğuştan hiçbir bilgi getirmeyen ve adeta boş bir levha gibi gören Locke’a göre bilgi, duyular yoluyla elde edilir ve zihinde nesnelere karşılık ideler (anlama yetisinin herhangi bir ediminde doğrudan doğruya bilinen veya bilincine varılan tikel zihinsel nesne; anlam yetisinin nesnesi olan şey) oluşur. İşte düşünce, zihnin dolaysız nesnelere olan ideleri incelemeyele anlaşılır (Locke, 2000).

Görüldüğü üzere filozoflar düşünmeyi hem önemli bir yere oturtmuş hem süreç olarak değerlendirmiş hem de belli unsurlarla bağıını ortaya koymaya çalışmışlardır. Önemli bir nokta da düşünmenin felsefeye has aynı zamanda günlük sorulardan farklı olan bir sorgulamayı barındırmasıdır (Cevizci, 2010).

Düşünme somut varlıklara denk geliyorsa somut düşünme, bunların dışında kavramlara denk geliyorsa soyut düşünme biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Düşünmenin insan zihninde somuttan soyuta yani basitten karmaşığa doğru bir seyir izleyerek geliştiği görülmektedir. Somut düşünce direkt varlıklara tekabül ettiğinden dış dünyanın kendisine yönelirken, soyut düşünme kavramlara denk geldiğinden bireyi dile yönlendirmektedir (Uygur, 1995:28). Bu açıdan düşünme dil ile doğrudan bağlantılıdır denilebilir.

Psikolojiye göre düşünme, algılama ve yapımsal işlemlerden çok düşünmeleri kullanarak sorun çözme etkinliği; eğitim bilimlerine göre ise zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği; zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma; tasarlama, anımsama olarak tanımlanmaktadır (<http://tdk.gov.tr> erişim tarihi: 13.03.2015).

Cüceloğlu (1999), düşünceyi içinde bulunulan durumu anlayabilmek için gerçekleştirilen *bir zihinsel süreç* olarak görür ve bu sürecin *aktif, amaca yönelik ve organize* olması gerektiğini ifade eder.

Düşünmeyi eylem olarak değerlendiren bir başka araştırmacı Çubukçu (2004) da bir sorunun cevabı veya bir problemin çözümünün bulunması amaçlandığında yeni ve farklı bir biçime bilginin düzenlenişini transfer etmek diye nitelendirir.

Dewey' e göre düşünme, şimdiki gerçeklerin, öncekinin zemini üzerinde, sonrakinde inanç oluşturma yoluyla, diğer gerçekleri gösterdiği işlemdir (Akt: Güzel, 2005).

Literatürde düşünme, kişinin fiziksel ve ruhsal dengesini bozan içerden ya da dışardan kaynaklanan durumların ortadan kaldırılması için başvuru kasıtlı zihinsel davranışların bütünü (Kazancı, 1989; akt. Demir, 2006, s.33), çevreye dair bilgilerin işlenmesi (Morgan, 1984: 144 akt. Demir, 2006, s.33), yaşam ve düşünme yoluyla elde edilenleri kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş biçimi (Özden, 1998), bir konuda görüş bildirmek; bir sonuca çözüm üretmek; bir

konuda karar vermek, bir konuyu incelemek; nesne ve olaylar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak bir sonuca varmak; eldeki bilgileri karşılaştırmak, ayırmak, birleştirmek, kavramak gibi bilişsel girişimler (Özdere, 2011: 27), içsel sembolik aktivitelerle üretken fikir veya sonuçlardan yeniyi doğuran bir düzen (Sternberg, 1994; akt. Hotaman, 2008), bir insanın giriştiği birtakım kontrollü alıştırmalar ve anlamlı zihinsel aktiviteler (Ruggiero, 1988; akt. Hotaman, 2008) olarak da tanımlanmaktadır.

Hem öğrenme psikolojisi hem de düşünme alanındaki araştırmaları ile tanınan Tompson'a göre düşünme, (içe dönük istekleri yansıtan) hayal kurma gücü, hatırlamak (zihinde arayıp bulmak), hayal kurma (hayali düşünme, imgeleme), uyarmak (dikkati çekmek amacıyla yönelik zihinsel süreç), inanç (belirli bir şeye ya da şeylere inanma anlamına gelen süreç), akıl yürütme (sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç) olmak üzere altı farklı durumu anlatmak amacıyla kullanılmaktadır (Kazancı, 1989).

Tanımlar genel olarak incelendiğinde düşünmenin,

1. Dış kaynaklardan yönelen bilgiler
2. Bireyin sahip olduğu bilgiler üstüne bilinçli ve amaçlı olarak analiz, sentez, değerlendirme, uygulama, kavramsallaştırma gibi organize işlemleri gerçekleştirdiği zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir.

Düşünme birçok unsurla bağlantılı ve bağımlıdır. Orhan (2010) bunların dört tanesinin oldukça önemli olduğunu ifade ederek açıklamıştır: Beyin, zekâ, bilgi ve dil.

Beyin: Zihinsel etkinliklerin merkezi olan beyin iki yarım küreden oluşmaktadır. Vücudun sağ tarafını kontrol eden sol üst lob; problemin sezilmesinde ve bulunmasında aktif rol alırken; vücudun sol tarafını kontrol eden sağ üst lob problemin tanınmasında aktif görev alır. Problem çözme için tasarlanan çözüm önerilerinin uygulanmasında beynin sol alt lobu, üretilen çözüm önerilerinin çevreye iletilmesi, kabullendirilmesinde sağ alt lobu etkin olarak görev üstlenmektedir. (Özden, 2005). Özetle insan davranışlarının belirli özelliklerini beynin bu bölümleri yönetir (Ayaz Can, 2005: 23).

Zeka: İnsanda genetik olarak var olan ve düşünme eyleminin sürekliliğiyle gelişebilen zeka, öğrenme gücü; uyum sağlama ve problem çözme yeteneği.

Bilgi: Dış dünyadan algı yoluyla gelip zihinsel süreçlerden geçerek insanın dış dünyaya dair algısını değiştiren anlam parçası veya kümesi.

Dil: Zihinsel işlemlerin girdi ve çıktısı olan dil, bireyin çevreyle iletişimini sağlayan ve bilgileri alıp anlamlandırmasına yardımcı olan, düşünme aracı kavramları soyutluktan kurtaran yapı (Kürüm, 2002).

Bireyin hangi dönemlerde nasıl bir düşünme seviyesine sahip olduğu, bunun hangi durumlarda sağlıklı hangi durumlarda sağlıklı olarak tanımlanabileceği, bozuklukların kaynağı, sonuçları ve düzeltilme yöntemlerinin yanında bireye özgün farklılıkları, nasıl geliştirilebileceği, hangi özelliklere sahip düşünme yapısının bireyin yaşamında daha faydalı olabileceği vb. sorularla düşünme kavramının çok boyutlu çalışma alanı ortaya çıkarılmıştır. Bir yandan gelişim içinde bireyin düşünme becerileri belirlenmeye çalışılmış, bir yandan da düşünme stilleri üstüne teoriler geliştirilmiştir (Buluş, 2003).

Düşünmeyi bir süreç olarak gören ve geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı gerekçesiyle eleştiren Dewey, öğrencileri düşünmeye sevk edecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir (Dewey, 2007: 20). Bu sebeple öğrencilerin çevreyle etkileşimine, bilginin özellikle öğrenci tarafından keşfedilmesine ve yaşantılar geçirilmesine önem vermiştir. (Öztürk, 2008: 45). Düşünme eylemi kişinin problemin farkına varmasıyla istemli ya da istem dışı olarak başlamaktadır. Sonuca ulaşmayı akıl yürütme, problem çözme, olay inceleme, eleştirme vb. süreçleri izleyerek hedefleyen bu eylem; girdi, bu girdilerin işlenmesi ve sonuç şeklinde işlemektedir. Gelen bilgilerden hangilerini nasıl seçeceğine karar veren zihin bunları sınıflama, sıralama, analiz sentez gibi bir dizi işlemlerden geçirir; önceki bilgilerle karşılaştırır ve nasıl kullanılacağına karar verir. Böylece düşünme süreci tamamlanmış olur ve bu döngü katlanarak ömür boyu devam eder (Orhan, 2010: 61).

Görüldüğü üzere düşünme karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Düşünmenin bu çok boyutlu yapısını Amerika Müfredat Geliştirme ve Denetleme Birliği (Association For Supervision And Curriculum Development) beş başlıkta toplayarak izah etmiştir:

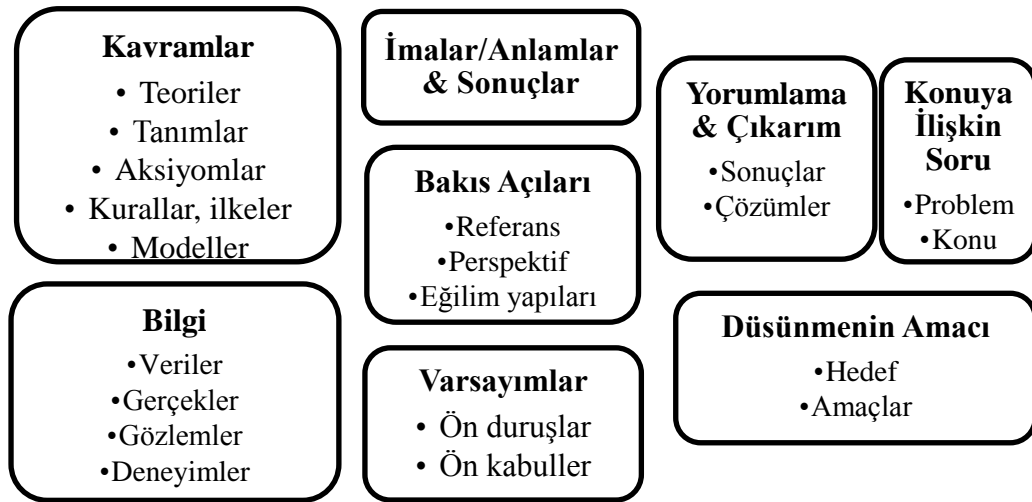
1. **Bilişsel Farkındalık:** Bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olmasını, planlamasını, düzenlemesini ve değerlendirmesini muhteva eder.
2. **Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme:** Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bütünleştirilerek tezlerin denenmesi, yeni düşüncelerin kullanışlılık ve geçerlik açısından incelenmesidir.

3. **Düşünme Süreçleri:** Dinamik bir biçimde birbirini etkileyen sekiz kısımdan oluşan (araştırma, kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, problem çözme, karar verme, düzenleme, sözel anlatım) düşünme sürecidir.

4. **Temel Düşünme Becerileri:** Dikkati toplama, hatırlama, bilgi toplama ve düzenleme, analiz, sentez, üretme ve değerlendirme becerilerini içermektedir.

5. **Alan Bilgisi:** Alan bilgisine sahip olmayla düşünmenin öğrenilmesinin bir bütün olduğunu ifade eden kısımdır (akt. Özdere, 2011:27).

Paul ve Elder (2008), düşünceyi basit bir yapı olarak değerlendirmemiş, birtakım elemanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki şekil buna göre oluşturulmuştur (Yahşi Cevher, 2008: 22):



Şekil 2.1. Düşüncenin Elemanları

Bir yazı, etkinlik, okuma ödevi vb. çalışmalarda Düşüncenin Elemanlarını kullanan sorular Tablo 2.1.de verilmiştir (Paul R. ve L. Elder, 2008 akt. Yahşi Cevher, 2008: 22).

Tablo 2.1.

Düşüncenin Elemanlarını Kullanan Sorular

Amaç:	Neyi başarmaya çalışıyorum? Temel amacım nedir?/ Hedefim nedir?
Bilgi:	O sonuca varmak için hangi bilgiyi kullanıyorum? Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim? Bu soruyu doğru yere oturtabilmek için hangi bilgiye ihtiyacım var?
Çıkarımlar/ Sonuçlar:	Bu sonuca nasıl vardım? Bilgiyi yorumlayacağım başka bir yol var mı?
Kavramlar:	Burada temel görüş nedir? Bu fikri açıklayabilir miyim?
Varsayımlar:	Neyi varmış gibi kabul ediyorum? Hangi varsayımlar beni bu sonuca götürdü?
İşaretler/Sonuçlar:	Eğer bir başkası söylediklerimi/duruşumu kabul edecek olursa bu ne gibi sonuçlar doğurur?
Bakış açıları:	Konuya hangi bakış açısından bakıyorum? Neyi ima ediyorum?
Sorular:	Hangi soruyu soruyorum? Hangi soruya cevap arıyorum?

2.1.1.1. Düşünme Becerileri

Düşünme çok boyutlu ve süreç olmasının yanında beceri niteliği de taşımaktadır. Beceri, bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974), karmaşık, devimsel eylemleri değişik koşullar altında da yeterlikle yapabilme gücü (Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, 1974) olarak tanımlanmaktadır. Düşünme becerisi ise düşünme işinin bilinçli olarak ve çaba göstererek değişik koşullar altında da kolaylık ve ustalıkla yapılabilmesi olarak ifade edilebilir. Günümüz eğitim programlarında düşünme, konu olarak değil de beceri olarak kazandırılmak istenmektedir. Yaşanan hızlı gelişmeler bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmış ancak bireyin bu hızlı değişim karşısında pozisyon alabilmesi için fırsat tanımamıştır. Konfüçyüs'ün "Düşünmeden öğrenmek, zaman yitirmektir. Bir şeyi öğrenmeden düşünce ileri sürmek ise tehlikelidir." ifadeleri ile Epiharmus'un "İnsan düşünce ile görür ve duyar; her şeyden yararlanan her şeyi düzene sokan, başa geçip

yöneten düşüncedir; geri kalan her şey kör, sağır ve cansızdır.” (akt. Allahverdi, 2009: 32) sözleri bu bağlamda düşünme becerisinin eğitim için ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sürekli akan ve artan bilgi karşısında bunları hafızasına dolduran değil; kavrayıp yaşamına aktarabilen, analiz, sentez yapabilen, kısaca düşünme becerilerini en üst düzeyde kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulduğundan eğitim programları bu yönde gelişim ve değişim göstermek zorunda kalmıştır.

Lipman (2003), düşünme becerilerinin; çok yönlü olduğunu ve her insanın zekâ işlevleri farklı olduğundan düşünme becerileri de farklı şekillerde ortaya çıkacağı için kişiye göre değiştiğini ifade eder. Lipman’a göre düşünme becerileri özelden genele, basitten karmaşığa doğru genişler ve düşünme becerisi bunların tamamını içine alır (akt. Tok ve Sevinç, 2010). Lipman’a göre doğru düşünme bileşik bir beceridir. Dört Katlı Düşünme Modeli olarak isimlendirilen dört temel düşünme becerisinin birleşimidir: Eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme becerileri (Bacanlı, 2012).

Tablo 2.2.

Düşünme Becerilerinin Genişleme Yönü

DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GENİŞLEME YÖNÜ		
Özel becerilerden	→	Genel becerilere
Mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden	→	Birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine
Tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden	→	Tesadüfi kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturma kapasitesine
Sürecin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin yürütme becerisinden	→	Tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine
Eşsiz ve benzersiz yönleri belirlemeden	→	Geçerli kanıtlar ve ikna edici nedenleri ortaya koymadan düşünceleri ve kavramları oluşturmayı kolaylaştırmaya
Alternatif olasılıkları keşfetme gücünden	→	Sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye
Problem çözme kapasitesinden	→	Problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine
Değerlendirme becerisinden yeniden	→	Değerlendirme kriteri oluşturma becerisine

Sternberg ve Grigorenko (2000) ise düşünme becerilerini üç kısımda inceler:

1. **Analitik düşünme:** Bilgiye dayalı problem çözme, karar verme
2. **Yaratıcı düşünme:** Problemler için alışılmadık seçenekler, kararlar oluşturma
3. **Uygulamalı düşünme:** Analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini günlük problemlere uyarlama

Presseisen (1985) düşünme becerilerini beş aşamada ele almıştır: *temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme.*

1. **Temel işlemler:** Neden-sonuç ilişkilerini, benzetmeleri, ilişkileri, nitelikleri belirleme ve sınıflandırma.
2. **Problem çözme:** Zorluğu tanımlama, onunla ilgili gerekli bilgileri belirleme, bilinenleri birleştirme, çözüm üretme, bu çözümleri deneme, problemi en anlaşılır biçimde ifade etme, tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme.
3. **Karar verme:** Konu çerçevesinde bilgileri sentezleme, seçenekleri karşılaştırma, ihtiyaç duyulan bilgileri belirleme ve seçenekler içinde en uygununu seçme.
4. **Eleştirel düşünme:** İfade edilmiş bilgileri analiz etme, ifade edilmemiş düşüncelerin ve önyargıların farkına varma, düşüncelerin dile getirilme biçimlerine alternatifler arama.
5. **Yaratıcı düşünme:** Düşünmenin mantık ve sezgiye dayalı yönlerini kullanarak daha önce ortaya konmamış, estetik bir ürün ortaya koyma. (Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Özden (2005) düşünme becerilerini *eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme* alt becerilerine ayırmıştır.

Beyer (1988) ise düşünme becerilerini üç düzeyde ele almaktadır (Akt. Tuğrul, 2002):

1. Problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma
2. Eleştirel düşünme
3. Bilgiyi işleme

Nickerson (1987), düşünmenin *problem çözüme, karar verme, eleştirel düşünme, mantıksal muhakeme ve yaratıcı düşünmeyi* kapsadığını ifade etmekte ve düşünmenin özelliklerini şu şekilde oraya koymaktadır:

- Bilginin tarafsız ve ustaca kullanımı,
- Edilen düşüncelerin kısa, öz ve tarafsız bir biçimde ifade edilmesi,
- Mantıksal olarak geçerli ve geçersiz sonuçlar arasındaki farklılıkları ayırt edebilme yeteneği,
- İnanç dereceleri düşüncesini kavrama yeteneği, yeterince net ve açık olmayan benzerlikleri,
- Karşılaştırmaları görme yeteneği,
- Haklı olma ve bir tartışmayı kazanma arasındaki farklılığı anlama yeteneği,
- Problemlerin birden çok farklı bakış açılarının ürünü olan çözüm yollarının olduğu ve her birinin kendince kabul edilebilir gerekçeleri olduğunu kabul etme,
- Hipotezler, varsayımlar ve sonuçlar arasındaki farklılıkları anlama,
- bir İnançın doğruluğu ve güçlülüğü arasındaki farklılığa yönelik duyarlı olma,
- Abartmadan, kategorize etmeden ve bozmadan ayırıcı bakış açılarını gösterebilme yeteneği (Ellis ve Hunt, 1993: 297).

Marzona vd. (1988) düşünme süreçlerini sekiz kısımda değerlendirmişlerdir: *kavram oluşturma, kural oluşturma, kavrama, problem çözüme, karar verme, araştırma, birleştirme ve müzakere* (Akt. Derelioğlu 2005).

Doğanay ve Kara (1995) düşünmenin boyutlarının programı ve öğretimi için geliştirdikleri modelde birbirini yalnızca izleyen değil, dinamik ve yenileyici bir biçimde etkileyen sekiz düşünme süreci belirlemişlerdir:

1. Kavram oluşturma
2. İlke oluşturma
3. Anlama
4. Sorun çözüme
5. Araştırma
6. Düzenleme

7. Karar verme
8. Sözel anlatım

2.1.1.2. Düşünme biçimleri

Çok boyutlu bir süreç olan düşünme, eylemin gerçekleştirilme biçimi bakımından yorumlandığında *yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel, analitik, metabilşsel, tümevarımsal, tündenglimsel, analogik, yakınsak, ıraksak, lateral, dönüşümsel, bütünleştirmeci, hipotetik, global, refleksif, omnipotent, ikonik* olarak başlıklara ayrılabilir (Başer Cantürk ve Günhan, 2009; Özden 2005; Allahverdi, 2009; Evren 2012; <http://www.oguzhanhoca.com>):

Yansıtıcı Düşünme: Dewey (2007) yansıtıcı düşünmeyi herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı eğitim ortamından kendi deneyimleriyle bilgi edinmesi, bunları paylaşması ve yeni etkileşimlere aktarması amaçlanmaktadır. Böylece her bilgi yeni durumlarda kullanılabilir.

Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme, daha önce aralarında ilişki kurulmamış düşünceler yahut nesnelere arasında özgün ilişkiler kurulmasıdır. Mantıksal düşüncedeki gibi kurallara sıkı sıkıya bağlanmak söz konusu değildir. Aslolan yeni ve özgün bir düşünce ortaya koymaktır (Allahverdi, 2009: 37).

Eleştirel Düşünme: ABD ve Kanada'dan 46 kuramcının katılımıyla 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneği (APA) tarafından gerçekleştirilen çalışmada "Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi." olarak tanımlanmıştır (Evancho, 2000).

Analitik Düşünme: Varlığı bulunduğu içerikten ayırma, onu kategorize ederek dikkati varlığın özelliklerine verme eğilimini kapsar. Varlıkların davranışlarını hem açıklamak hem de ön görmek amacıyla kurallar kullanma tercihidir (Umay ve Ariol, 2011). Bir bütündeki her bir parçanın çözümlenerek bütünle/sistemle ilişkisinin değerlendirildiği düşünme becerisidir (<http://www.oguzhanhoca.com>, erişim tarihi: 20.02.2015).

Metabilişsel düşünme: Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olarak bunları kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Parlak Yılmaz, 2006).

Tümevarımsal Düşünme: Özelden genele ya da olaylardan yasalara doğru akıl yürütmedir. Özel olay ya da durumların gözlemlerinden genel bir sonuca ulaşılması hedeflenir (Aksoy, 2003).

Tümdengelimsel Düşünme: Genelden özele ya da yasalardan olaylara geçiş şeklindeki akıl yürütmedir. Karşılaştırma, tümdengelim en önemli ve üstün özelliği olarak nitelendirilmektedir (Aksoy, 2003).

Analojik Düşünme: Bilinen bir kavramdan hareketle benzeşim kurarak bilinmeyen öğrenilmesi, bir olguyu bir olguya benzeterek aralarında çağrışım kurmak şeklinde tanımlanır (Kanlı, 2014).

Iraksak Düşünme: . Bir problemi çözmek amacıyla doğruluk veya uygunlukla sınırlanmadan çok ve çeşitli cevaplar üretebilmedir. Yaratıcı düşünceler genelde iraksak düşünmenin bir sonucudur (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007).

Yakınsak Düşünme: Bir problemin muhtemel cevapları içinde akla en uygun, en doğru geleni bulabilme yeteneğidir. Eleştirel düşünmede çokça yararlanır (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007).

Lateral Düşünme: Akla gelen ilk anlamları geçerek sonuca ulaşmak için pratik zekâyı işe koyma yoluyla problemleri çözenin bir yoludur (Öztürk, Gök & Takımcıgil, 2013).

Dönüşümsel Düşünme: Geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek arasında bağlantı kurabilme, zamanla ilgili perspektif kazanmadır. O'Sullivan (1999) derinleştirilmiş tecrübelerin meydana geldiği, yapısal değişimlerin gerçekleştiği; düşünce, duygu ve davranış değişikliklerinin çoğalıp yeni bakış açılarının oluştuğu süreç şeklinde ifade etmiştir (akt. Çimen ve Yılmaz, 2014).

Bütünleştirme (Kombinasyonel) Düşünme: Muhteva veya alanı bir bütün olarak ve alan ile nesne arasındaki ilişkilere odaklanmayı kapsayan, olayları bu ilişkilere dayandırarak ön görme ve açıklama seçimidir (Umay ve Arıol, 2011).

Hipotetik Düşünme: Bireyin karşılaştığı bir problemi çözmek için olası çözüm yolları geliştirip bunları belirli bir düzene göre yapmayı sağlayan düşünme sürecidir.

Problemin görünen boyutlarının ötesine geçip çözüme ilişkin yollar belirlenmesi söz konusudur. (<http://www.oguzhanhoca.com>; Arda, 1996).

Global Düşünme: Bilgilere bütün olarak bakma, bunları haritalaştırarak düşünme olarak tanımlanabilir. Daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmek, kavramsallaştırmak ve düşünceler dünyasında çalışmak, detayları göz ardı etmek global düşünen bireylerin temel özellikleridir. Örneğin, ordudaki bir askerle değil de bütün olarak orduyla ilgilenme eğilimi gösterirler. (Çubukçu, 2004; Buluş, 2003).

Refleksif Düşünme: Kendini bir nesne gibi görüp kendi hakkında sorgulama ve analiz yapabilmeyi. “Ben kimim ve neyim?” sorusu refleksif düşünmenin önemli ifadesidir (Aka, 2010).

Omnipotent Düşünme: Omnipotent kavramı, her şeye gücü yeten, kendini her şeyi yapabilecek güçte gören demektir. Omnipotent düşünme ise kişinin kendine hiçbir şeyin zarar veremeyeceğini, her şeyi yapabileceğini ve bunu gerçekleştirmenin anlatılandan daha kolay olduğunu varsayarak düşünmesidir (Kızıltan, 2012).

İkonik Düşünme: Çocuğun işlem öncesin dönemde hayalindeki sembollerle düşünmesi, kavramsal eğretilmeye dayalı düşünme (Dilek, 2009; Koveceş ve Szabo, 1996)

Browning insanları düşünme biçimlerine göre dört gruba ayırmaktadır (Özden, 2005):

1. **Analitik düşünen bireyler:** Olgu, rakam ve aynı zamanda gerekçelerle ilgilidirler, soyut düşünebilirler, olay çözümlerinde başarılıdır.
2. **Kavramsal düşünen bireyler:** Amaçları varlık ve olayları anlamaktan ziyade düşünme üretmektir.
3. **Yapısal düşünen bireyler:** Problemi tanımak ve çözebilmek amacıyla kıyaslamalar yaparak muhtemel/ alternatif çözüm yolları üretirler.
4. **Sosyal düşünen bireyler:** Duygu, düşünce ve hislere önem vermeye beraber, ortak çözüm önerileri ortaya koymaya çalışırlar.

Bloom alt düzeydeki akademik bilgiler ve üst düzey düşünme etkinlikleri üstüne birtakım çalışmalar yürüterek eğitim için önemli bir konuya parmak basmıştır (Özden, 2005). Aynı zamanda eğitim sisteminin hedefleri olan bilgi, kavrama, uygulama, analiz,

sentez ve değerlendirme basamakları basitten karmaşığa giden düşünme süreçlerini de ifade etmektedir.

Tablo 2.3.

Bloom'un Eğitim Amaçları Taksonomisi (Bloom, 1956; akt. Özden, 2005)

Beceri	Tanım	Anahtar Kelimeler
Bilgi	Bilgiyi hatırlama	Belirlemek, tanımlamak, adlandırmak,
Anlama	Anlamı kavrama, bir kavramı başka sözcüklerle ifade etme	Özetlemek, değiştirmek, savunmak, başka sözcüklerle ifade etmek, yorumlamak, örnekler vermek
Uygulama	Bilgi ya da kavramı farklı bir bağlamda	Oluşturmak, yapmak, yapılandırmak, modellemek, tahmin etmek, hazırlamak
Analiz	Tamamen anlamak için bilgi ya da kavramları parçalara ayırma	Karşılaştırmak/farklılıkları bulmak, parçalara ayırmak, ayırt etmek, seçmek, ayırmak
Sentez	Yeni bir şey oluşturmak için fikirleri bir araya getirme	Kategorilere ayırmak, genelleme, yeniden yapılandırmak
Değerlendirme	Değerine yönelik yargılarda bulunma	Değer biçmek, eleştirmek, yargıda bulunmak, kanıt göstermek, desteklemek

Michaelis (1988) düşünme becerilerini problem çözme becerisi ve sorgulama becerisini birlikte ele aldığı dört ana başlık altında toplamıştır (Kaya, 2008, s.19–20):

Tablo 2.4.

Düşünme Becerileri, Süreç ve Usulleri (Michaelis, 1988, akt. Özdere, 2011: 31)

Eleştirel Düşünme	Düşünme Becerileri	Yaratıcı Düşünme
<ul style="list-style-type: none"> • Hükmedilen, analiz edilen veya değerlendirilen şeyin tanımlanması. • Kullanılan kriterlerin veya standartların sınıflandırılması. • Güvenilir kaynaklardan bilgi toplanması, ilgi ve doğruluklarına karar verilmesi ve onları kullanarak ulaşabileceğimiz standartların nasıl daha iyi hale getirilebileceğine karar verilmesi. • Önyargıların, uyuşmazlıkların, basmakalıpların ve duygusal tepkilerin sezilmesi. • Etkilerden ve fikirlerden kaynaklanan gerçeklerin ayırt edilmesi. • İlgili kanıt ve/veya geçerli sebepler dikkate alınarak hüküm verilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirme • Sentez • Analiz • Tahmin etme • Hipotezde bulunma • Sonuç çıkarma • Genelleştirme • Sınıflandırma • Karşılaştırma • Yorumlama • Hatırlama 	<ul style="list-style-type: none"> • Yaratıcı düşünmeyi uyandırmak ve rehberlik etmek için bir amaçlar oluşturulması. • Önceki öğrenmelerin yeni biçimlerde kullanılabilmelerini tasavvur ederek, zengin bir alt yapı oluşturulması. • Şekillerin, örneklerin ve öğelerin teşhis edilmesi ve onları sentezlemenin yeni yollarının tasarlanması. • Şekle, sürece, içeriğe ve onların sentezine karar verilmesi. • Amacın koşulları içerisinde, sürecin ve ürünün değerlendirilmesi. • Değerlendirmeden elde edilen kazanımlar doğrultusunda değişiklikler yapılması. • Yaratıcı düşünmeyi ileri düzeyde zenginleştirmek için mümkün olan olasılıkların tasarlanması.

Tablo 2.4. (Devamı)

Karar Verme	Problem Çözme ve Sorgulama
<ul style="list-style-type: none"> • Durum veya sorunun tanımlanması. • İlgili değerlerin ve amaçların sınıflandırılması. • Amaçlara ulaşmak ve değerleri desteklemek için alternatif yolların araştırılması. • Değerlerin ve amaçları oluşturan öğelerin sonuçlarının ve alternatiflerinin değerlendirilmesi. • Değerleri ve amaçları oluşturan öğelerin, alternatiflerinin öncelik sırasına göre sırasına göre düzenlenmesi. • Süreç, karar ve eylemin değerlendirilmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemin tespit edilmesi ve tanımlanması. • Veri toplamaya rehberlik eden hipotezlerin veya soruların belirtilmesi. • Verilerin toplanması ve değer biçilmesi. • Her bir soruya cevap verilmesi veya her bir hipotezin test edilmesi. • Doğrulanana verilere dayanan temel sonuçların oluşturulması. • İleriki çalışmaların gereksinimlerinin ve sınırlılıklarının belirtilmesi. • Gelecek için ilerleme yollarının tartışılması.

Özden (2005), düşünme becerileriyle ilgili oluşturduğu tabloda eleştirel düşünme, sorun çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı sorun çözme düşünme biçimlerinin her biri için ayrı ayrı gözlenebilir beceriler tanımlamıştır:

Tablo 2.5.

Düşünme Becerileri

Düşünme Biçimleri	Gözlenebilir Beceriler
Eleştirel Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> • Önyargıları ve tutarsızlıkları değerlendirme, • İlk ve ikinci dereceden kaynakları ayırma, • Çıkarımları ve gerekçelerini değerlendirme, • Hipotezleri, görüşleri ve iddiaları ayırma, • Argümanın noksanlıklarını ve açıklamaların belirsiz yanlarını fark etme, • Tanımları yeterlik, sonuçları uygunluk açısından ölçerek değerlendirme
Sorun Çözme	<ul style="list-style-type: none"> • Sorunu açıklama ve tanımlama • Önemli bilgileri seçme • Hipotezler geliştirme • Alternatifleri belirleme ve seçme • Sonuç çıkarma
Okuduğunu Anlama	<ul style="list-style-type: none"> • Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama • Yorum ve açıklamaları yargılama • Mantıksal çıkarımlarda bulunma • Okuduklarını hissetme
Yazma	<ul style="list-style-type: none"> • Bir fikri ifade etme ve savunma • Bilgileri mantıksal sıraya koyma • Düşünceleri açıklayabilme • Neden ve sonuç ilişkisi kurma • Duygu ve düşünceleri ifade etme • Açıklamalarında mantıksal ve ikna edici olma

Tablo 2.5. (Devamı)

Bilimsel Düşünme	• Gerekli bilgiyi tanımlama
	• Bilinenlerden bilinmeyeni kestirme
	• Sebep-sonuç ilişkisindeki tutarsızlıkları yakalama
	• Grafik çizelge ve haritaları okuma
Yaratıcı Düşünme	• Verilerden grafik ve çizelge çıkarma
	• Akılcılık, esneklik, orijinallik, açıklama
	• İmgeleme, sezgi, tahmin
	• Analiz, sentez, değerlendirme
Yaratıcı Sorun Çözme	• Konsantre olma
	• Sıra dışı bağlantılar kurabilme
	• Mantıksal, olgusal, eleştirel, analitik düşünme
	• Görsel, kavramsal, sezgisel, imgesel düşünme
	• Yapısalıcı, ardışıkçı, düzenleyici, ayrıntıcı olma

2.1.1.3. Düşünme eğitimi

Düşünme eğitimi özellikle son yıllarda üstünde sıkça durulan bir konu olmasına rağmen aslında konu hakkındaki tartışmalar oldukça eskilere gider. Platon, aklın eğitiminden adalet idesini tanıyabilmek için gerekli bir koşul olarak bahseder. Aristoteles, zihinsel eğitimin, erdem ve mutluluğun yegâne yolu olduğunu ifade eder. Ortaçağda Augustinus, ruhsal gelişimini anlatırken özellikle düşüncelerindeki değişime işaret eder. Mevlâna *insan-ı kâmil*' tasviri yaparken düşünce terbiyesinin insanı arı, duru hâle getirebileceğinden söz eder. Yunus Emre'nin,

Beni bende demen, bende değilim

Bir ben vardır bende, benden içeri

mısralarında bahsettiği "iç-ben" kendini bu kavrama götüren duygu ve düşünce terbiyesinin özeti mahiyetindedir. Düşünme eğitimi olmaksızın kişinin olgunlaşmasından söz etmek oldukça güçtür. Ahlak, duygu, sanat ve beden eğitiminin özünde, düşünmenin eğitilmesi yer alır. Rousseau, Kant ve Locke'ın, kendini akıl, bilgi

ve deneyimin girdileriyle donatan, özerk bireyi oluşturma düşüncesi Yeniçağın düşünme eğitiminin temel hedefini oluşturur. Özerk (otonom) bireyin özellikleri:

1. Kendi hayat bilgisini elde edebilir,
2. Kendi seçimlerini yapabilir,
3. Kendi kararlarını alabilir,
4. Kendi aklını kullanabilir,
5. Hayatını kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda şekillendirebilir,
6. İçinde yaşadığı evrene kendi akli ve deneyimleri çerçevesinde biçim

verebilir,

7. Reşit ve kendinden sorumludur (Taşdelen, 2012).

Düşünme insanın doğasında var olan bir beceridir. Eğitim verilme de insan düşünür hatta kendi içinde görelî bir mantık da geliştirebilir. Öyleyse zaten sahip olduğumuz bir şey için neden eğitim verme çabası hâkimdir? Düşünme eğitiminde amaç düşünmeyi öğretmek değil, doğru ve sağlıklı düşünmeyi öğretmek bireyin yaşam boyu faydalanacağı doğru, tutarlı, mantıklı düşünebilme becerisini kazandırmak, aynı zamanda doğru ve sağlıklı kararlar almasına yardımcı olmaktır. Taşdelen (2012), felsefi bir bakışla ve *iyi hayat* idealinde düşünme eğitiminin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Düşünme eğitimi; (1) teorik ve pratik içerimleri olan, (2) bireyin kendini, kendi davranışlarını, çevresinde olup bitenleri anlayabilmesini ve sağlıklı davranışlarda bulunabilmesini hedefleyen, bunu sağlamaya çalışan, (3) kişisel yeti ve potansiyeli öne çıkaran, (4) sormayı, soruşturmayı, ilgi duymayı ve merak etmeyi öğreten, (5) düşüncenin doğasında birlik değil, çeşitlilik olduğu varsayımından hareket eden, aklın bir değil pek çok yolu olduğunu vurgulayan, (6) farklı bakış açılarını denemekten çekinmeyen, insan sayısınca farklı bakış açısı olduğu duygusunu veren, (7) farklı olana karşı hoş- görüyü ilke edinen, (8) farklı düşünme tutumlarını bir kargaşa olarak değil bir zenginlik olarak gören, (9) alternatifli ve esnek bir şekilde düşünmeyi önemseyen, (10) nasıl özgür, yaratıcı ve özgün düşünülebileceğini soruşturan, (11) eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ilke edinen, (12) yeni yollar, yeni tarzlar deneyen, yeni ufuklar arayan, (13) düşünmekten korkmamayı ve çekinmemeyi öğreten, (14) düşünmenin sağlık, verimlilik, üretkenlik ve berraklaşma olduğunu öğreten, (15) konuşmayı, sözü ve diyalogu öne çıkararak bireyi ve toplumu şiddetten uzaklaştıran, (16)

insan olmanın ve insan olarak kalmanın yollarını gösteren, (17) özerk davranabilir, hedef davranışları kendi kendine üretebilir hâle gelmeyi, kısaca (18) “iyi hayat”ı öğreten ve üreten bir eğitimidir.

Günümüzde bilgiye sahip olmaktan ziyade onu işleyebilmek, irdeleyebilmek daha önemli görülmektedir. Eğitimin -dolayısıyla okulların- günümüzdeki görevi öğrencilere bilgi aktarmak olmaktan çıkıp beceri ve değer kazandırmak olmuştur. Eğitim programlarına beceri kazanımlarının yerleştirilmesi, değer eğitiminden bahsedilmesi bu sebeptir. Eğitim sistemi öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmayı hedeflemiştir. Yaşadığımız, sadece bilgiyi yorumlayabilen, üretebilen, aşabilen bireylerin gerçek yaşamda başarıyı yakalayabilecekleri bir çağdır. Öyleyse eğitim bu beceri ve değerleri kazandırmakla mükelleftir. Türk eğitim sistemi de programlarda kazanımlara yerleştirdiği becerilerin yanısıra, müfredatta düşünme eğitimi dersine yer vererek bunu yapmaya çalışmaktadır (Bacanlı, 2012).

Düşünme Eğitimi dersi, 6, 7 ve 8. sınıfların herhangi birinde ya da tamamında haftada 1 ders saati ve seçmeli olarak 2007 yılından beri okutulmaktadır.

Düşünme Eğitimi dersinin temelleri *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumunun Haziran 2004’te ortaklaşa düzenlediği “Türkiye’de Felsefe Öğretimi Sempozyumu”nda* atılmıştır. *İlköğretimde Felsefe Öğretimi* adlı bir oturumun ardından 6,7 ve 8. sınıflara felsefi sorgulamayı geliştirecek bir dersin konulması ilke olarak benimsenmiştir. Bu doğrultuda Talim ve Terbiye Kurulu tarafından dersin adının “düşünme eğitimi” olmasına ve haftalık ders çizelgesinde seçmeli ve haftada bir ders saati şeklinde yer almasına karar verilmiştir. Ardından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan komisyonca öğretim programı ve öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır (Ülger, 2012: 70). Programda eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme temel alınmış; kazandırılması hedeflenen beceri, kavram ve değerler belirtilmiş, sürece dayalı bir ölçme sistemi kurgulanmış ve kazanımları gerçekleştirebilecek örnek etkinliklere yer verilmiştir.

İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın genel amaçları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nı (2007) tamamlayan öğrencilerin;

- Düşünme eylemi üzerine düşünceleri,
- Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
- Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları,
- Farklı düşüncelere saygı duymaları,
- Düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
- Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
- Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları,
- Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları,
- Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları,
- Tartışma kültürlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda (2007) yer alan beceri, kavram ve değerler Tablo 2.6.da yer almaktadır.

Tablo 2.6.

Düşünme Eğitimi ile İlgili Beceri, Kavram ve Değerler

BECERİ	KAVRAM	DEĞER	DEĞER	DEĞER
Alternatif belirleme	Neden-etki-sonuç ilişkisi kurma	Amaç	Öncelik	Dikkatli olma
Amaç araç belirleme	Ölçüt (kriter)	Analoji	Önem	Kuşku
Anlama ve ifade etme	belirleme ve kullanma	Bağlam	Seçenek	duyma
Bağlama duyarlı olma	Önem ve öncelik belirleme	Benzer	Sonuç	Meraklı olma
Benzerlik farklılık belirleme	Planlama	Bütün	Şart	Özen gösterme
Bilgi edinme	Problem çözme	Değişme	Tekil	Özgünlük
Bütün parça ilişkisi kurma	Sınıflama Soru-cevap belirleme	Doğru	Tutarlılık	Öz güven
Doğru yanlışı belirleme	Şartları göz önünde bulundurma	Etki	Tümdengelim	Sabırlılık
Empati kurma	Tahminde bulunma	Farklı	Tümel	Saygılı olma
Genelleme yapma	Tutarlılık arama	Gelişme	Tümevarım	Sorumluluk
Gerekçelendirme	Tümel ve tikel ilişkisi kurma	Gerekçe	Yanlış	Tarafsızlık
Kavram geliştirme	Varsayım oluşturma	Neden		Tutarlılık
		Ölçüt		

2.1.1.4.2006 Türkçe eğitim programı ve temel alınan düşünme becerileri

Türk eğitim tarihine bakıldığında Türkçe eğitimiyle ilgili bütüncül mahiyetli bir programın cumhuriyetle birlikte geliştirildiği söylenebilir. Önceki çalışmalarda dil becerilerine yeterli ağırlık verilmediği görülmektedir.

Cumhuriyet öncesi dönem Türkçe öğretimi çalışmaları

Cumhuriyet öncesi dönemde Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar şu şekilde sıralanabilir (Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014):

– Türkçe öğretimi alanındaki ilk eser Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügati't Türk (11. yüzyıl) adını verdiği, aynı zamanda edebiyatımızın ilk sözlüğü, derleme çalışması ve dilbilim kitabıdır (Onan, 2003: 239-253).

– Tanzimat'a kadar çocukların bireysel yetenekleri ve ilgileri önemli görülmemiştir. Çocuk, Gazali'nin "**İhyaül'ulüm**" adlı kitabında ilk kez dile getirdiği gibi eğitimcinin istediği şekli verebileceği bir balmumuna teşbih edilmiştir. Bu fikir daha sonra 18. yüzyılda Ali Efendi'nin "**Ahlak-ı Alai**", 20. yüzyılın başlarında Şeref Bey'in "**İlm-i Ahlak**" adlı kitaplarında tekrarlanmıştır (Binbaşoğlu, 1999: 156)

– Türkçe'nin öğretim kurumlarında bir ders konusu olarak ele alınışı yine Tanzimat Dönemi'ne, 19. yüzyıla, denk gelmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

– Osmanlı'da, amacı öğrencilere Kur'an okumayı öğretmek, bazı süreleri ezberletmek ve onların temel dini kaideleri bilmelerini sağlamak olan sıbyan mekteplerinde (Koçer, 1991) temel eğitime ilk okuma çalışmalarıyla başlanırdı. Harften cümleye doğru; hece, kelime, cümle sıralaması takip edilerek parçadan bütüne ilerlenmesi hedeflenirdi (Göğüş, 1970: 123-154). Okumaya başlayan çocuklara yazma eğitimi tıpkı okumada olduğu gibi parçadan bütüne doğru verilirdi. Kâğıt, sıbyan mekteplerinde geç kullanılmaya başladığından öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi fazla zaman alırdı (Akyüz, 1999). Bu eksikliğin giderilmesi amacını taşıyan ilk talimat sıbyan mekteplerine 1847'de gönderilmiştir.

– İlkokuma ve yazma anlayışını değiştirmek amacıyla, ilk defa Türkçe seslerin de bulunduğu bir alfabe Dr. Rüştü'nün Nuhbetü'l Etfal (1857) adlı eserinde yer almıştır (Göğüş, 1970).

– Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde (1869) geleneksel yöntemler yanında yeni yöntemlerin de kullanılması gerektiği ilk defa ortaya atılmıştır (İhsanoğlu, 1992). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle okullar için ilk kez öğretim programları yapılması sağlanmış, erkeklerin 7-11, kızların ise 6-10 yaşları arasında mektebe devam etmeleri zorunlu olmuştur.

Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretim programları

Çalışmanın çerçevesi gereği Cumhuriyet döneminde ortaokul Türkçe öğretim programları temel alınarak bir sıralamaya gidilecektir:

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı: Okuma becerisine ağırlık verilerek ortaokul birinci sınıf öğrencisinin basit metinlerden başlayıp eğitim yılının sonuna kadar 3 sayfalık bir makaleyi okuyup anlayabilecek duruma gelmesi hedeflenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1929 Orta Mektep Türkçe Programı: Türkçe ve edebiyat derslerinin bir bütün olarak değerlendirildiği programda öğrenciyi derslerde aktif kılmak temel hedef olarak benimsenmiştir (Özbay, 2000). Bu tavırda J. Dewey' in özel davetle geldiği cumhuriyet Türkiye'sinde incelemelerde bulunarak hazırladığı raporun etkisinin olduğu söylenebilir (Öztürk, 2008: 73).

1938 Ortaokul Türkçe Programı: 1924 ve 1929 programlarından tek farkı Atatürk'ün emriyle -araştırılmak için- dil bilgisi konularının programdan çıkarılmış olmasıdır (Göğüş, 1970).

1949 Ortaokul Türkçe Programı: Bir önceki programda çıkarılan dil bilgisi konuları yeniden eklenmiş, önceki programlardan daha geniş kapsamlı bir program hazırlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1962 Ortaokul Türkçe Programı: 1949 yılında yayımlanan program revize edilerek, yayımlanmıştır. Bu yönüyle özgün bir program olmadığı söylenebilir (Girgin, 2011).

1981 Temel Eğitimi Okulları Türkçe Eğitim Programı: Bu programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili öğrencilere kazandırılacak davranışlar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı belirlenmiştir (MEB, 1981). *1981 Temel Eğitimi Okulları Türkçe Eğitim Programı* ile *2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı* arasındaki temel farklılıklardan biri -aynı zamanda davranışçı yaklaşım ile

yapılandırmacılık arasındaki önemli ayrımlardır- olan, *öğrencilere kazandırılacak davranışlar* ifadesidir. 2006'da yayımlanan programda bu ifadenin yerini *kazanım* almıştır (Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014).

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı: En son geliştirilen Türkçe dersi öğretim programıdır. Programda okuma, dinleme, konuşma, yazma adı altında dört temel dil becerisi ve bir de dil bilgisi öğrenme alanı belirlenmiştir.

Türkçe öğretiminin temel hedefi öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmek ve öğrencinin bu becerileri yaşamı boyunca etkili olarak kullanabilmesini sağlamaktır. Eski deyişle ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8), yeni deyişle ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar bir geçiş dönemi özelliği göstermektedir. Öğrenci bu dönemde, 1-4. sınıflarda öğrendiklerini, seviyesine uygun Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle geliştirir ve kendi anlam dünyasını yapılandırmaya başlar. Bundan sonra ise elde ettiği kazanımları lise öğrenimi boyunca edebi dilin gelişimini ve özelliklerini kavramaya çalışır.

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı; yapılandırmacı yaklaşımı, çoklu zekâ kuramı, öğrenci merkezli eğitim ve tematik yaklaşım gibi günümüz eğitim yaklaşımlarını esas almaktadır (Güneş, 2013a). Yapılandırmacı kuram öğretimle ilgili değil, öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya ve yeni bilgiyi önceki bilgilerin üzerinde yapılandırmaya dayanır (Tan, 2008). Yapılandırmacılık, başlangıçta bilginin nasıl öğrenildiğine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içerisinde bilginin nasıl yapılandırıldığı ile ilgili bir yaklaşım hâline gelmiştir (Demirel, 2005).

Programda becerilerle ilgili şu ifadeler dikkat çekmektedir (Sevim, 2013):

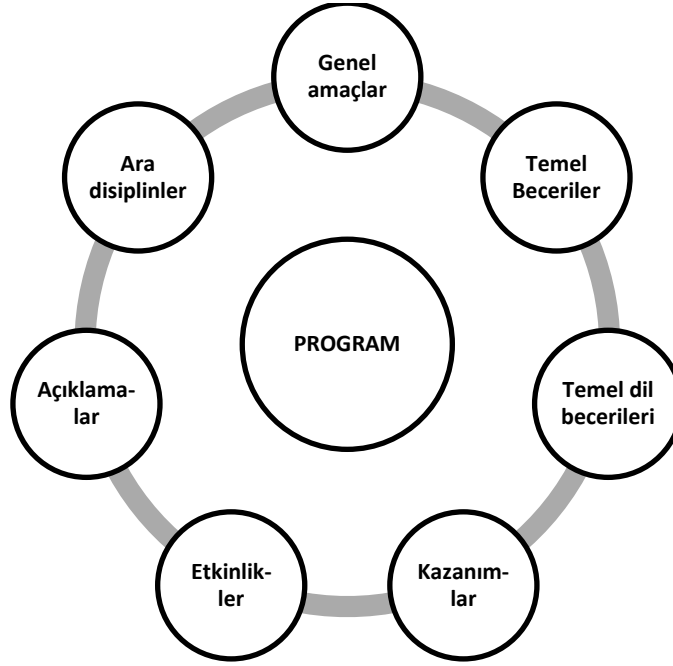
– Programda temalar, kazanımlar, etkinlikler, alternatif ölçme ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Bunların dışında ara disiplinler, beceriler ve değerlere yer verilmiştir. Temel beceriler, ezberci sistemin dışına çıkmayı hedefleyen programın önemli unsurları olan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma vb. üst düzey yaşam ve düşünme becerileridir. Dolayısıyla bu daha ziyade bir öğrenme sürecidir ve merkezinde *öğrenci* vardır. Öğrenci öğrenme sürecinde hayat boyu kullanacağı becerileri edinirken öğretmen ona rehberlik etmekle yükümlüdür.

- Programla kazandırılması hedeflenen temel bilgi ve becerileri öğrenci, gündelik yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde etkin olarak kullanabilmelidir.
- Yeni programda, kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen becerilerin kazandırılması için öneri niteliğinde olan, çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikleri öğretmen, olduğu gibi veya öğrenci kazanım ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak şartıyla çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir, yeni etkinlikler hazırlayabilir.

Programın Temel Yaklaşımı (MEB, 2006; Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014)

- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerileri kazanımlar ve etkinlikler yoluyla geliştirilmeye, öğrencilerin Türk dilinin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Etkinlik temelli öğrenme tarzı ile öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha aktif ve verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı bireyin bilişsel ve duyuşsal tüm becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen güncel eğitsel uygulamalarla örülmeye çalışılmıştır. Bu programla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, kazanılan bilgi ve becerilerin daha verimli, etkili ve kalıcı olmasını sağlamak için çoklu zekâ bağlamında geliştirilen, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Yani yeni bilgi ve becerilerin önceki bilgi ve becerilerle ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılması esas alınmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yapısı şu şekilde belirlenmiştir (Kırkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014):



Şekil 2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temel Yapısı

Temel Beceriler: Temel becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimle birebir alakalıdır. Öğrencilerin kısa vadede bir yılın sonunda, uzun vadede sekizinci sınıfın sonuna kadar temel becerileri, dil becerilerinin içinde kazanmaları ve yaşamlarına aktararak ömür boyu kullanmaları amaçlanmaktadır. Temel beceriler, temel dil becerilerinde (dinleme, okuma, görsel okuma; konuşma, yazma becerileri) belirtilmiş olan kazanımlarla oluşturulmaya ve geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcı düşünme
4. İletişim kurma
5. Problem çözme

6. Araştırma
7. Karar verme
8. Bilgi teknolojilerini kullanma
9. Girişimcilik

Hem ana dili öğretiminde hem de temel dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı temel yaklaşımı ve programın genel özellikleri Tablo 2.7.de iki açıdan değerlendirilmiştir:

Tablo 2.7.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı Temel Yaklaşımı ve Programın Genel Özellikleri

Türkçe derslerinin genel amaçlarına göre (Öz, 2006: 2)	Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümlere göre (Ünalın, 2006: 1)
Öğrencinin anlama, anlatma becerisini; dil bilgisi ve yazma gücünü geliştirmek	Milli ve evrensel değerlere sahip, hoşgörülü olmasını sağlamak
Öğrenciye okuma, dinleme alışkanlığı ve zevki vermek.	Bilimsel, yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek
Öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek	Toplumda öz güven sahibi bireyler olarak yaşamalarını desteklemek
Öğrenciye Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak	

2015 İlköğretim Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı: Program geliştirme çalışmalarında katılımın daha geniş bir tabana yayılmasını sağlamak amacıyla bir taslak program yayımlanmıştır. Bu taslak daha önceki programdan farklı olarak ilköğretim birinci kademe ve ikinci kademe (ilkokul ve ortaokul) olarak bölünmemiş, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün ilkököl ve ortaokul sınıflarını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Taslak olduğu için detaya inmeyeceğimiz programda en çok dikkat çeken husus, önceki programda okuma, dinleme, konuşma, yazma şeklinde dört (5. sınıflarda görsel okuma ile beş) temel dil becerisi yer alırken taslak programda konuşma ve dinleme becerileri tek başlık olarak değerlendirilerek bu becerileri üçe indirmesidir.

Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “konuşma ve dinleme”, “okuma”, “yazma”

alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin ilköğretimin ilk yıllarında konuşma alanında konu dışına çıkmadan, önceden belirlenmiş kurallara uyarak konuşma beklenirken, sonraki yıllarda formel konuşmalar veya sunular için hazırlık yapma, konuşmasında hazırlık metninde okuduklarına atıf yapma, konuşma/tartışma içinde ana fikri belirleme, sorgulama, konuyu özetleme gibi sarmal bir şekilde ilerleyen bir kazanım hiyerarşisi oluşturulmuştur (MEB, 2015: 2)...

... Programda öğrenme alanları “Konuşma ve Dinleme”, “Okuma”, “Yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Bu programda dilbilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dilbilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dilbilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır (MEB, 2015: 3)...

2.1.2. Eleştirel düşünme

2.1.2.1. Eleştirel düşünme tanımı, önemi ve yararları

Yalnızca son 12 yıl (1999-2012) içerisinde Türkiye’de “Eğitim Öğretim” alanında 46 yüksek lisans, 19 doktora tezi yürütülmüştür. Diğer alanlarla birlikte bu sayı 223’e çıkmaktadır (YÖK, 2012).

Eleştiri sözcüğünün kökü olan “el” kelimesi “verimli ve işlek” olarak kabul edilen köklerden biridir (Eyüboğlu, 1989; akt. Kıbrıs, 2006). Genellikle –le ekiyle eylemleşir. Ayıklamak, seçmek, incelemek, ulaştırmak, okşamak, gözden geçirmek, tartmak, ölçmek, saklamak, yardım etmek, korumak, kayırmak gibi anlamları içerir. Daha sonra (l) sesinin söyleyişteki zorluğu nedeniyle düşmesi sonucu elemek olan bu sözcüğün elemek biçimi de yine anlamı daralmış olarak kullanılmaktadır. “Eleştiri” ise ele fiil gövdesinden –tir ve –i yapım ekleri yardımıyla türetilmiş bir addır (Kıbrıs, 2006). Elemekten amaç, elenen şeyin ise yarar kısımlarının alınıp, ise yaramayan

kısımlarının atılmasıdır. Eleştirel yeti, aklın en önemli yetilerinden biridir. Eleştirel yeti olmadan düşünce, muhakeme, mukayese ve hayal gücünü kullanma da söz konusu olmayacaktır (Ünalın, 2006).

Gündelik yaşamda olumsuz yönlerini ortaya koymak, kötülemek anlamlarında tek yönlü ve olumsuz kullanılan eleştiri ya da eleştirme asıl anlam ve gayesinden uzaklaştırılmış olmaktadır. Bu sebeple kökeninden başlayarak kazandığı anlamlara ve yapılan tanımlara göz atmak kavramı doğru anlamak ve yorumlamak adına faydalı olacaktır.

Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarına gelen Yunanca “kritikos” teriminin karşılığıdır. Latince’ye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. “Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme.” anlamına gelmektedir. “Yargılama sanatı” anlamıyla farklı dillerde de kullanılmaya başlamıştır (Karadüz, 2010; Doğan, 2014: 31). TDK Güncel Sözlük ise bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit (<http://www.tdk.gov.tr>, erişim tarihi: 11.06.2015) olarak tanımlamaktadır. Edebî bir terim olarak eleştiri ise bir eserin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak onun değerini belirleme şeklinde ifade edilmektedir (Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğü, 1948).

Felsefi bir terim olarak ilk defa Sokrates tarafından “bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” anlamıyla kullanılmıştır (Doğan, 2014: 32). Başlarda felsefe vasıtasıyla davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlamı çıkarılırken tarihsel çizgide daha geniş ve kendine özgü bir anlam kazanmayı başarmıştır (Karadüz, 2010).

Eleştirel düşünme kavramına bakıldığında ise, kavramın yaklaşık 2000 yıl önce Sokrates’in ortaya koyduğu doğruyu arama süreci ile ortaya çıktığı görülmektedir (Vandenberg, 2009; Carroll, 2004; Thayer-Bacon, 2000; Fisher, 2001; Akt. Tosun, 2014). Yazılı metin bırakmayan Sokrates’in söylemlerinin Plato ve Aristo tarafından aktarılması, bugünkü eleştirel düşünme sisteminin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Platon’un aktardığı diyaloglar incelendiğinde, karşılıklı konuşma süreci içerisinde bilginin doğruluğunun, kaynağının, geçerliğinin tartışıldığı görülmektedir (Thayer-Bacon, 2000; akt. Yılmaz Özelci, 2012: 15).

Eleştirel Düşünme,

Akınoğlu (2001), bilgi edinme sürecinde irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren, düşünme süreçlerini etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreç,

Alvino (1990), bazı şeylerin güvenilirlik, doğruluk ve değerini tespit etme süreci; sebepler ve alternatifler arama yeteneği (Evren, 2012: 30; Cihaner, 2007: 10).

Amerikan Felsefe Birliği (1990), kişinin kendi kararlarını amaçlı bir biçimde düzenleme süreci (Yıldırım, 2010: 27; Karabacak, 2011: 8)

Argüden (2007), önyargıların, varsayımların, sunulan her türlü bilginin sınıandığı ve değerlendirildiği; farklı yönlerinin ve sonuçlarının tartışıldığı ve sonunda bir karara varmayı hedefleyen bir düşünce biçimi (Evren, 2012: 29; Cihaner, 2007: 10; Şentürk, 2009: 19),

Aslan (2012), okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca ulaşmaktan ziyade, alternatif okumalar olabileceğini de göz önünde bulundurma,

Askar vd. (2005), bireyin bilgi ile etkileşiminde bilgi edinme, kullanma ve üretmede problem çözme ile birlikte gelişmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özellik; insanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini birey olarak kontrol etmesini sağlayan bir güç ve bu bakımdan öğrenmede özgürlüğü sağlayan bir amaç,

Atabek (2000: 16), insanın, verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip neden-sonuç ilişkisi sürecine sokarak işlemesine dayanan, muhakeme ve sorun çözme odaklı, ödülü kişinin seçenek yaratması ve sorun çözmesi olan bir öğrenme-bilme-davranma modeli (Cihaner, 2007: 11),

Ay (2005: 22), savları analiz etmeye ve değerlendirmeye odaklanmış, belli bir amaca yönelik, kendini de değerlendiren, bütüncül, tutarlı tavır, bilgi ve becerilerden oluşmuş süreç, yetenek, eğilim ve beceriler bütünü,

Bank, Mccarty & Rasool (1993), sorular sorma, yanıtlar alma ve bu yanıtlar üzerinde daha çok soru sorma (Kaya, 2010: 32)

Brad (1994), bilginin “ne” olduğundan ziyade “nasıl” elde edileceğini ve kullanılacağını bilme (Korkmaz, 2009: 1; Ergüven, 2011: 11),

Brouwer (1996), kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentez yapabilme ve/veya bilgi kaynakları ile gözlem, deneyim, akıl yürütme veya iletişim gibi kazanım yollarını içeren inanmaya veya yapmaya rehberlik eden bir süreç (Yahşi Cevher, 2008, 32; Schreglmann, 2011: 33; Cihaner, 2007: 10).

Cevher (2008), analiz, akıl yürütme, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan ve bağımsızlık, açıklık, mantık, güvenilirlik taşıyan bir düşünme biçimi,

Chaffee (), kendi düşüncemizi ve başkalarının düşüncelerini daha iyi anlayabilmek ve düşüncelerimizi anlayabilme becerilerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen aktif ve fonksiyonel bir süreçtir (Kökdemir, 2001; Ay, 2005: 12; Deniz, 2009:6; Çığrı Yıldırım, 2005: 6).

Chance (1986), olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problemleri çözme yeteneğidir (Şahinel, 2002, s. 4-5; Kaloç, 2005: 53; Hezen, 2009: 64; Kaya, 2010: 34; Gürkaynak vd., 2003: 5; Schreglmann, 2011: 30; Evren, 2012: 29; Cihaner, 2007: 10; Tosun, 2014: 21; Şentürk, 2009: 19; Deniz, 2009:6; Çığrı Yıldırım, 2005: 6; Karabacak, 2011: 8),

Craft (2003) tartışmaları düzgün bir şekilde yapılandırma ve yorumlama yeteneği (Hotaman, 2008: 17),

Crawer (1989), bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırma (Şahinel, 2002, s. 4-5; Kaloç, 2005: 54; Hezen, 2009: 64; Evren, 2012: 30),

Cüceloğlu (1993), kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç,

Çıkrıkçı (1996), doğuştan getirilmeyen, dolayısıyla sonradan edinilen ve yaşam düzeyiyle doğru orantılı gelişen bir beceri,

Çubukçu (2007), kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç,

Delphi Raporu (1990), yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizması (Şentürk, 2009: 21; Demir, 2006: 29)

Demirel (2007), temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi,

Ennis'e (1986), inanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılacak gerçekçi, yansıtmacı düşünme (Şahinel, 2002, s. 4-5; Kaloç, 2005: 53; Hezen, 2009: 64; Doğan, 2014: 32; Seferoğlu S., C. Akbıyık, 2006; Yahşi Cevher, 2008: 28; Aybek, 2006: 54; Orhan, 2010: 65; Evren, 2012: 29; Gülveren, 2007: 19; Şahin, 2009: 25; Yılmaz Özelçi, 2012: 16; Şentürk, 2009: 19; Ay, 2005: 13; Turan, 2010: 30),

Epstein (1999,) çok fazla bilginin ve insanları ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma (Yurtsever, 2011: 90),

Evren (2012: 32), kişinin ele aldığı bilgiyi direkt kabul etmek yerine, bilgiyi kendi zihinsel sürecinden geçirerek, belli ölçütlere dayandırması ve sonuçta yeni bir yargıya ulaşması,

Fosnat (1996), önyargı ve tutarlılığı değerlendirme, birinci ve ikinci kaynakları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme, çıkarım ve nedenleri değerlendirme, tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçebilme süreci (Üstünlüoğlu, 2006, s.19; Hotaman, 2008: 17)

Glasser (1941), eleştirel düşünme bir problem ya da olay üzerinde yaşantılarından yola çıkarak düşünme ve düşünerek karar vermeye eğilimli olma tutumu (Yılmaz Özelçi, 2012: 16)

Grant (1988), yüksek düşünme becerisi, zekâ hareketleri, yaratıcı düşünme ve düşünme (Kaloç, 2005: 54),

Gündoğdu (2009), herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde,

kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme,

Güneş (2007), kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi

Gürkaynak vd. (2008), bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimi,

Güven ve Kürüm (2006), üst düzeyde bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreç,

Halpern (1996), istenilir bir ürünün ortaya çıkma ihtimalini artıran zihinsel becerilerin veya stratejilerin kullanılması (Gülveren, 2007: 20; Yurtsever, 2011: 86; Deniz, 2009:6; Obay, 2009: 26; Turan, 2010: 30; Karabacak, 2011: 9)

Hayran (2002: 16), bir bütünü aydınlatma, gerçeğin ne olduğuna ilişkin bilgi toplayıp, doğruyu bulma çabası ve bu yönüyle çok yönlü bir bakış açısı,

Hotaman (2008), kararlı zihinsel aktivite, eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken bilişsel bir beceri ve bilgi üretimini hareket ettiren motor; bir problemin ortaya koyularak akıl yürütme yoluyla çözümüne yönelik bir yaklaşım,

İpşiroğlu (2002) sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen, en gelişmiş ve en ileri düşünme biçimi; saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme (Gedik, 2013; Schreglmann, 2011: 27; Evren, 2012: 31; Cihaner, 2007: 8),

Johnson (2000: 26), zihinsel ürünü güçlülüğüne ve zayıflığına göre değerlendirme kabiliyeti (Şentürk, 2009: 19),

Jonassen'a (2000), değerlendirme, analiz ve ilişki kurma temel becerilerini kapsayan, bilginin anlamlı ve kullanışlı bir şekilde düzenlenmesi süreci (Kaya, 2010: 32; Obay, 2009: 29),

Kale (1993), eylem ve inanma için ölçütler belirleme, düşünsel şüphecilik ve konu ile ilgili tüm bilgileri edinene kadar açıklamalardan şüphe etme,

Kasımoğlu (2013), ailenin verdiği özgüvenle başlayıp yaşamın her evresinde ilerleme gösteren bir düşünme becerisi,

Kaya (1997: 36), bir problemin çözümüne uygun bilgileri seçmeyi, önceden belirlenmiş ya da belirlenmemiş olan varsayımları tanımlamayı, hipotezler ile ilgili kavramları seçmeyi ve açıklamayı, tartışmalar yapmayı ve çıkarımların geçerliğini yargılamayı içeren bir beceri,

Kayabaşı (1995), zihinsel süreçlerle kişinin problem çözümede kullandığı stratejiler ve disipline edilmiş belli bir düşünme moduna veya ögesine yönelmiş kusursuz düşünebilme yeteneği,

Kazancı (1989), bireyin karşılaştığı olgu, durum ya da olayları; tutarlılık, doğruluk, geçerlilik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yorumlama, yargılama ve değerlendirme (Yıldırım, 2010: 25; Schreglmann, 2011: 29; İşlekeller, 2008: 47)

Kökdemir (2003: 2-4), okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurma,

Kurfiss (1988), bir şey hakkında var olan bütün bilgiyi birleştiren ve bir amaca yönelik araştırma (Yurtsever, 2011: 88)

Küçüktepe (2003: 37), eldeki mevcut bilgileri belli bir amaca yönelik olarak, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek yeni bir sonuca ya da sonuçlara ulaşma süreci,

Levy (1997), olayları sınamak, değerlendirmek, anlamak, problemleri çözmek ve akıl yürütme, geçerli kanıt temelinde karar verme için etkin ve sistematik bir bilişsel strateji (Şahin, 2009: 29)

Lipman (1988), ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen, kendini doğrulayan ve bağlama duyarlı düşünme (Şahinel, 2002: 4-5; Hezen, 2009: 64; Doğan, 2014: 32; Evren, 2012: 30; Şahin, 2009: 28; Doğan, 2014: 32; Ay, 2005: 12; Çığrı Yıldırım, 2005: 8),

Maiorana (1992), anlamayı başarma, farklı bakış açılarını değerlendirme, problem çözüme (Gülveren, 2007: 20)

Mason (2007), nedenleri açık bir şekilde görme ve değerlendirebilme ya da uygun şekilde açıklayabilme yeteneği, tartışmaları netleştirebilme gibi becerilerin

birleşimi; eleştirel tutum ya da eğilim kökenli, açıklayıcı sorular sorabilme eğilimi, eleştirel yönelim ya da kişilikte yer alan tutumların toplamı (Yılmaz Özelçi, 2012: 16),

Mayer ve Goodchild (1990), tartışmaları anlamamanın ve değerlendirmenin etkin ve sistematik bir süreci (Şahinel, 2002, s. 4-5; Hezen, 2009: 64; Evren, 2012: 30; Çığrı Yıldırım, 2005: 8),

Mckee (1988), sorgulamanın ve dışa vurmanın dirik bir süreci, bilginin edilgen birikimine karşın etkin bir biçimde bilgiyi irdeleme ve tanımları, eylemleri ve inançları sorgulama ve yapıla gelmiş olan ile henüz yapılabilecek olanı düşünme (Şahinel, 2002, s. 4-5; Kaloç, 2005: 54; Hezen, 2009: 64; Evren, 2012: 30; Kaloç, 2005: 52),

Mcpeck (1981), bir aktivitenin şüpheciliğin yansımasıyla değerlendirmenin eğilimi ve becerisi (Aral,2005:27),

Moon (2004), düşünmeyle ilgili bir durum olmasına rağmen düşünme süreçlerinin bütünü olmayan ve bilgi ile çalışmanın özel bir yolu olarak sonuçta bilgi üretilen bir süreç (Kaya, 2010: 34)

Munzur (1999), anlamayı ciddi olarak istemek, bilgiyi değerlendirmek ve çözümlenmeler yapmak,

Norris (1985), öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesi (Şahinel, 2002, s. 4-5; Kaloç, 2005: 53; Hezen, 2009: 64; Yahşi Cevher, 2008: 30; Schreglmann, 2011: 31; Evren, 2012: 29; Gülveren, 2007: 20; Şahin, 2009: 31; Aral,2005: 28; İşlekeller, 2008: 47; Ay, 2005: 13; Deniz, 2009:6; Turan, 2010: 30; Çığrı Yıldırım, 2005: 8),

NPEC (National Postsecondary Education Cooperative) (2001), sınırsız çözümlerin var olabileceği, açık uçlu bir durumda daha geniş bir muhakeme,

Oflas (2009: 16), gerektiği yerde, uygun zamanda, gerektiği/yeteri kadar müdahale etme,

Orhan (2010: 63), insanların çeşitli yollarla elde ettikleri bilgiyi olduğu gibi kabullenmek yerine inceleyip sorgulayarak belirli ölçütlere göre değerlendirerek bir sonuca varıldığı düşünme çeşidi,

Öncül (2000: 424), öneri ve kanıtların dikkatli değerlendirilmesine dayanan ve ilgili tüm etmenleri hesaba katarak nesnel bir yolla sonuçlara varan, mantığın geçerli yöntemlerini kullanan bir düşünme türü,

Özatalay (2007: 76), ezberden uzak, analitik düşünebilen bireyin karşılaştığı durumlar karşısında “niçin” sorusu sorarak akıl yürütmesi,

Özden (2005), kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak başkalarının düşünme süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç,

Pascarella ve Terenzini (1991), temel konuları ve tartışmadaki varsayımları tanımlama, konular arası ilişkileri fark etme, verilerden doğru çıkarımlar yapma, var olan ya da elde edilen verilerden sonuç çıkarma, verilerden o sonuçların çıkarılıp çıkarılmayacağını sınıama, kanıtları ya da otoriteyi değerlendirme vb. bireysel becerilerin tümünü ya da bazılarını gerçekleştirebilme (Yurtsever, 2011: 86),

Patrick (1986) kamuyla ya da diğer konularla ilgili alternatif duruş sergileme, politik karar alma, araştırma yöntemleri, açıklamalar, iddialar hakkında doğru hüküm vermek için ölçüt kullanma ve bunları formülleştirme (Özensoy, 2011: 14),

Paul (1998), gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma (Hotaman, 2008: 17; Ergüven, 2011: 11; Yıldırım, 2010: 27; Schreglmann, 2011: 30; İşlekeller, 2008: 48; Cihaner, 2007: 8; Yılmaz Özelçi, 2012: 16; Ay, 2005: 12; Deniz, 2009:6; Ergüven, 2011: 11; Turan, 2010: 30),

Petress (2004) varsayımları, kavramları, gizli anlamları, kanıtları değerlendirme ve sonuçları değerlendirmeyi kontrol etme, inceleme (Obay, 2009: 33)

Pirozzi (2003), herhangi bir durum, konu, karar, problem veya olaylarla ilgili çok dikkatli ve mantıklı bir şekilde düşünme (Özensoy, 2011: 13)

Royalty (1995), düşünceleri ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç,

Rudd (2007), amaca yönelik düşünmenin essiz bir yolu; sistematik düşünen ve bunu alışkanlık haline getiren, entelektüel alçak gönüllüğe, empatiye, açık fikirliliğe ve cesarete sahip bir bireyin, entelektüel bütünlük içerisinde gerçekleri incelemesi (Yılmaz Özelçi, 2012: 17)

Ruggiero (1995: 28), problem çözme, karar verme bunlardan yola çıkarak anlam oluşturmaya yarayan zihinsel bir etkinlik (Doğan, 2014: 34; Hotaman, 2008: 18),

Schreglmann (2011: 30), bir bilgi, beceri, tutumu olduğu gibi kabul etmeyerek bir amaç doğrultusunda ilgili olan her türlü verinin toplanması, bu verilerin düzenlenip anlamlandırılması, ayıklanması ve bir ölçüte dayandırılarak değerlendirilmesi süreci,

Seferoğlu ve Akbıyık (2006), öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçası, eğitimi olmanın gerekli bir koşulu,

Semerci (2000), görülen, okunan, elde edilen bilgiyi olduğu gibi kabul etme yerine, bunları sürekli inceleyerek, sorgulayarak, ölçütlere göre değerlendirerek açıklama ve yargıya varma,

Siegel (1988), nedenlere dayanarak onaylama (Şahin, 2009: 28; Yılmaz Özelçi, 2012: 16),

Slattey (1990), soru sormayı, problemleri tanımayı, kanıtları araştırmayı, varsayım ve ön kabulleri analiz etmeyi, duygusal akıl yürütmelerden ve genellemelerden kaçınmayı, diğer yorumları dikkate almayı ve belirsizliğe karşı tolerans göstermeyi içeren bir beceri (Kaya, 2010: 34),

Sternberg (1999: 46), insanların problemleri çözmeye kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve de sunumlar (İşlekeller, 2008: 47; Cihaner, 2007: 10)

Sünbül (2011), bir görüş, yorum, inanç ve kuramın analizini yaparken bireyin; bağımsız ve tarafsız düşünmeyi esas alıp bilgi kaynaklarının güvenilirliğini göz önünde bulundurarak disiplinler arası ilişki kurma, sayıtları inceleme ve değerlendirme duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, genellemeleri arılaştırma ve anlamını bozmaktan kaçınarak bir genellemenin ileriki doğurgularını göz önünde bulundurma, benzer durumları karşılaştırma, çelişkileri fark etme, sonuçları keşfetme, akılcı çıkarım, kestirim ya da yorumlar yapabilme,

Şahinel (2002), sorgulama ve usa vurmanın dirik bir süreci bilginin edilgen birikimine karşın etkin bir biçimde bilgiyi irdeleme ve tanımları, eylemleri ve inançları sorgulama ve yapılabilmiş olan ile yapılabilecek olanı düşünme,

Şentürk (2009, s. 19), karşılaşılan bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif sonuçların da olabileceğini göz önünde bulundurma,

Taşçı (2005), temelinde kendi düşüncelerimizi gözlemleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneği olan; karşılaşılan zorluklarda kullanılan araştırma, sezgi, mantık ve deneyime dayanan evrensel değerleri olan bir süreç,

Üstündağ (2002: 79), düşünsel açıdan kuşku duymayı ve bu doğrultuda bilgi toplamayı içeren bir süreç,

Vander Stoep & Pintrich'in (2003), alınan bilginin esnek ve anlamlı bir şekilde problem ve konuların anlaşılmasıyla, delillerin değerlendirilmesiyle, değişik açılardan bakarak ve bir duruş sergileyerek kullanılması (Kaya, 2010: 34),

Vural (2004), bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar, açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurma; farklı ilişkiler kurabilme, farklılıkları, karşıtlıkları bir araya getirme,

Walsh ve Paul (1988), her bireyde olan ve geliştirilebilen bir beceri (Gülveren, 2007: 19)

Walters (1986), okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemi (Şahinel, 2002, s. 4-5; Hezen, 2009: 64; Evren, 2012: 29; Çıgır Yıldıırım, 2005: 8)

Watson ve Glaser (1964), bilgi, beceri ve davranışlardan oluşan karma bir düşünce süreci (Çıkrıkçı, 1996; Schreglmann, 2011: 30; Şahin, 2009: 30; Deniz, 2009:6; Karabacak, 2011: 8)

Yağcı (2008), bir problem durumunun deneyimlerimizden, ilgilerimizden, becerilerimizden yola çıkarak akıl yürütmeye dayalı farklı çözüm yollarını değerlendirip sonuca varma,

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde eleştirel düşünmede; sorgulama, sebat, farklı yollar ve ipuçları arama, karar verme, empati, gözlem, cesaret, yaratıcılık, güven, özgürlük, tarafsızlık, disiplin, tutarlılık, geçerlilik, kuşku, analiz, sentez, değerlendirme(yargılama), akılcılık, problem çözme, mantık, usa vurma, farkındalık ve takım çalışması (seri adım değil) gibi ortak noktalar olduğu görülmektedir (İşlekeller, 2008: 48).

Eleştirel düşünme kavramına yönelik çok sayıda tanım olmakla birlikte, genel olarak tüm tanımlar gerekli birim bilgilerin seçilmesi, ilişkilerinin değerlendirilmesi ve yapılan çıkarımlarla yeni ve uygulanabilir sonuçlara varılması üzerinde yoğunlaşmaktadır (Gülveren, 2007: 21).

Eleştirel düşünme kavramının kullanımındaki tutarsızlık, üst düzey düşünme kavramının tanımının karmaşık olmasına bağlanmıştır. Eleştirel düşünme tanımları incelendiğinde şu özellikler üzerinde durulduğu görülmektedir (Lewis ve Smith, 1993; akt. Gülveren, 2007);

1. Eleştirel düşünme problem çözmedir
2. Değerlendirme ve yargıya varmadır
3. Değerlendirme ve problem çözmenin bir bütünüdür

Lipmann'a (1988) göre düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar şunlardır (Schreglmann, 2011: 39; Şentürk, 2009: 21):

Tablo 2.8.

Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkileri fark etme	İlişkiler arasındaki ilişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama

Eleştirel düşünme hakkında yapılan çok sayıda tanımın ortaya çıkardığı karışıklığı gidermek amacıyla Amerikan Felsefe Birliği, Kolej Öncesi Komitesi tarafından, Facione başkanlığında Delphi Projesi adıyla çalışmaların başlaması kararlaştırılmıştır. Aralık 1987'de Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan bu alanda uzman 46 araştırmacı (%52'si felsefe, %22'si eğitim, %20'si sosyal bilimler, %6'sı da fizik bilimleri uzmanı) Delphi Projesi'ni hayata geçirmiştir. Çalışmanın raporu

1990 yılında APA tarafından açıklanmıştır (Demir, 2006). Raporda eleştirel düşünmenin sonuç tanımı şu şekildedir:

Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı nedensel, kavramsal, metotlu, ölçütle ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizması; araştırmanın gerekli bir aracı; bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güç; iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir (Facione,1990; akt. Kaya, 2010: 33; Güzel, 2005; Evren, 2012: 31; Şahin, 2009: 28; Obay, 2009: 26; Turan, 2010: 31; Demir, 2006).

Son dönemde yaygınlaşan bilgi okuma becerisi açısından da oldukça önemli bir yere sahiptir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001). İnsan yaratılışı gereği her an bir düşünme, öğrenme, his ve davranış içindedir. Tabiatla özne ve nesne konumundadır, yani bir şey yapar, yapılandan etkilenir veya hem yapar hem etkilenir. Sürekli bir arayış ve etkileşim içindedir. Bütün bunları rastgele değil bilinçli ve kasıtlı yapmak bilinç sahibi olmasındandır. Her insan bilinç sahibidir ancak bunu nasıl, hangi amaçla ve ne derece kullandığı kişiye göre değişen bir beceri işidir. Öğrenirken, düşünürken, iletişim kurarken, hayranlık duyarken, bir fikri savunurken veya ona karşı çıkarken fazladan düşünsel bir çaba harcamadan otoritenin yolunu takip edebileceği gibi bütün bunları derinlemesine düşünerek, analiz ederek, kanıtlarını kontrol ederek ve kendini ölçerek de yapabilir. İşte bu noktada sıradan insanla eğitilmiş insan arasındaki fark kendiliğinden ortaya çıkar (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eğitim yalnızca okula gidip diploma almak şeklinde değerlendirilmemeli, zihnini doğru ve üst seviyede düşünebilme konusunda ehlileştirme de bu tanıma dâhil edilmelidir. Eğitilmiş insan eleştirel düşünebilen insandır ve modern zamanlar artık bu tarz üst düzey düşünebilme yeteneğine sahip, yetişmiş bireylere ihtiyacı artırmaktadır. Her şeyin ve herkesin, bireyi kendi yanına çekme, ikna etme ve söylediklerinin doğruluğunu kabul ettirme telaşında olduğu bu çağda, eleştirel düşünebilme becerisinin doğrusu yanlıştan, gerçeği yalandan ayırma hususunda en azından bir savunma hattı oluşturacağı ve bireyi farklı ve farkında kılacağı düşünülebilir (Epstein, 1999; akt. Yurtsever, 2011: 90). Eleştirel düşünme, kabul etmeden önce şüphelenmeyi, sorgulamayı, sorular sormayı, araştırmayı ve çok yönlü sonuçlar ortaya

koymayı gerektirdiğinden önemli bir beceri ve kişisel özelliktir. *Şüphencilik*, körü körüne inanmayı ve kandırılmayı; *sorgulama*, doğruyla yanlışın karışmasını ve doğruların içine yanlışların sızarak yer etmesini engeller; *soru sorma*, anlamayı -gerçek anlamda ve şüpheye yer bırakmayacak seviyede anlamayı- sağlar; *araştırma*, doğru bilgiye ulaşmanın anahtarı olduğu gibi bilimin de değerli olmasına yardımcı olur; *çok yönlü sonuçlar ortaya koyma*, yaratıcı düşünme becerisini temel alır ve tek bir sonuca saplanmaktan kurtararak her zaman bir ihtimalin daha olduğu fikrini aşılır.

Eleştirel düşünme bireyin kendini sürekli yenilemesini sağlar. Yaratıcı ve yapıcı insanlar yetişmesine vesile olur (Özden, 2005).

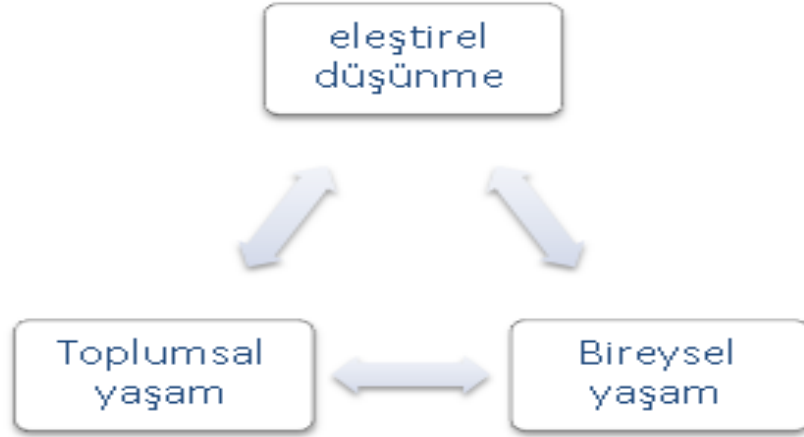
Eleştirel düşünme farklılık ve benzerlikleri ayırt etme yetisini kazandırarak bireyin hem kendini hem yaşadığı çevreyi doğru algılamasına vesile olur (Kurt ve Kürüm, 2010). Esnek ve toleranslı bir düşünme biçimi olduğundan iletişimin hem doğru hem mesafeli hem de tahammül ve hoşgörü çerçevesinde yürütmesine yardımcı olur (Dinçer, Göbel, 2013: 28-29).

Bütün bu özellikler dikkate alındığında eleştirel düşünmenin iyi insan, iyi vatandaş olabilmenin yolunu açması, kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olması ve çevresinin farkında olan bireylerin oluşturduğu ideal bir topluma temel oluşturmada önem arz ettiği söylenebilir. Bilgi kalabalığında bireyin zihninde bir filtre vazifesi yaparak zihnin bulanmasını engellemesi bakımından da önemlidir. Eleştirel düşünen birey çeşitli bilgi kaynaklarıyla iletişim kurarak doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarının değerini ortaya koyar (Fisher, 2001; akt. Tosun, 2014: 25).

Eleştirel düşünme toplumsal yaşamda bireylerin sahip olması gereken becerilerdendir. (Tosun, 2014: 25). Bir şeyin önemi, o şey olmadığında nelerin eksileceğine bakılarak da anlaşılabilir. Eleştirel düşünme olmazsa (Gülveren, 2007: 45; Kökdemir, 2003):

1. Birey zarar veya fayda gözetmeksizin kopyacı bir mantıkla ezber yoluna gider.
2. Yasal veya yasadışı örgütler ve şahsi veya toplumsal menfaat güden politikacıların amaç, gerekçe, fikir, ideoloji ve yaptırımını düşündüğü bütün eylemler ayırım gözetmeksizin kabul görür.
3. Bütün ürünlerin reklamları olduğu gibi doğru kabul edilir.
4. Politik veya kişisel vaatlere körü körüne inanılır.

5. Konuşmalar ve yazılı metinlerde anlatılanlar doğru varsayılır.
6. Kurum kuruluşların söylemleri icraatlarıyla kıyaslanmadan doğru kabul edilir ve bu fikir paylaşılır.
7. Algıyı yönetmeye dayalı faaliyetler çok rahat başarıya ulaşır.



Şekil 2.3. Eleştirel Düşünme, Bireysel ve Toplumsal Yaşam İlişkisi

Genel olarak bakıldığında eleştirel düşünmenin hem birey hem toplum için önemli olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme demokratik bir toplumda etkin bir yurttaş ve bağımsız bir birey olmanın en önemli etmenlerinden biridir çünkü çağdaş demokrasilerin gereksinim duyduğu; toplumsal sorunlara duyarlı, sosyal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin katılımı bilen ve isteyen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarınınkini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip bireylerdir (Dinçer, Göbel, 2013: 28-29). Birey deneyim ve davranışlarıyla eleştirel düşünme üstünde otokontrol sağlayabilir, kendi sınırlarını aşmaya başlar. Daha karmaşık durumları çözdükçe ve başkalarının görmediklerini ortaya koymaya başladıkça bir şeyler ürettiğinin farkına varır, problem çözme heyecanı artar. Bu durum kişinin kendine olan özsaygısını ve güvenini artırır, onu yeni başarılarla imza atması için cesaretlendirir. Farklı bakış açılarını görme ve farklı bakış geliştirmeyi amaçlayan eleştirel düşünme bireyin bunları kazanmasına ve

bunlara saygı duymasına vesile olacağından demokratik tutumu da desteklemiş olacaktır (Ofas, 2009: 39). Sorun çözmeye ilgi duyan bireyin çevresindeki sorunlara karşı daha ilgili olması ve onlara çözüm üretmeye çalışması kaçınılmazdır. Bu ilgi aynı zamanda uyumun da habercisi olacaktır. Sorun çözme çabasının bir diğer getirisi de zihinsel becerilerin gelişmesi ve ustalaşmaya doğru ilerlemesidir. Eleştirel düşünmenin bireysel ve toplumsal yönleri birbirinden bağımsız olmak bir tarafa birbirinin tetikleyicisi, destekçisi durumundadır.

Kazancı'ya (1989; akt. Yıldırım, 2010; Demir ve Erginsoy Osmanoglu, 2013) göre üç gerekçeden dolayı eğitim, eleştirel düşünme becerisini geliştirme hedefindedir:

- Öğrencilerin karar verme başarısının eleştirel düşünme becerisiyle doğru orantılı olması,
- Eleştirel düşünmenin reklam, propaganda vb. unsurların olumsuz etkilerinden koruyucu özelliğinin olması,
- Bir beceri olarak erken yaşlardan kazandırılmasının gerekli olması.

Eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilere kazandıracakları da yine eleştirel düşünmenin önemini ortaya koyacaktır (Munzur, 1999; Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2008; Akbıyık, 2002: 31; Ofas, 2009: 39; Kürüm, 2002: 31):

- Derse ilgiyi artırarak öğrencilerin güdülenmesini sağlar.
- Katılım ve ilgilinin yüksek, etkin, paylaşımcı ders ortamı oluşturur.
- Bağımsız düşünebilme ve karar verme yetisini geliştirir.
- Demokrasi bilinci oluşturur.
- Sosyal çevreyle ilişkileri düzenler.
- Zihinsel becerileri geliştirir.
- Bilgilerin kalıcı olmasına yardımcı olur.
- Bilinçli ve duyarlı olmayı sağlar.
- Medeni cesaret kazandırır.
- Yaşamı zenginleştirir.
- Tartışmayı öğretir, saldırganlıklarını azaltır ve sosyal davranışlarını düzenler.
- Öz güven kazandırır.

- Araştırmacılık ruhu aşılar.
- Düşünce ve kavramların netleştirilmesini, amaçların belirlenmesini, farklı görüşlerin dikkate alınarak sağlıklı yargıda bulunabilmeye imkân tanır.
- Kişisel sınırları genişletmeye ve kabiliyetleri geliştirmeye karşı istek uyandırır.

2.1.2.2. Eleştirel düşünme hakkındaki yanlış anlamalar (Eleştirel düşünme ne değildir?)

Yağcı'ya (2008) göre eleştirel düşünmeyi daha iyi kavrayabilmek için, eleştirel düşünmenin ne olmadığı üzerinde durmak gerekir. Çünkü eleştirel düşünme oldukça yanlış ve eksik anlaşılmaktadır.

Eleştiri kavramının gündelik kullanımı eleştirel düşünmenin de yanlış anlaşılmasına ve tek boyutlu, olumsuz bir kavram olarak görülmesine neden olmaktadır. Eleştiri, olumsuz yönlerin vurgulandığı; hataya mükemmeliyetçi bir bakışın hataları bulup çıkardığı bir durum olarak algılandığı için eleştirel düşünme de hata arama, yanlışları ortaya dökme, olumsuz ne varsa bulma ve yerme süreci olarak algılanmaktadır. Oysa eleştirel düşünme böylesi yıkıcı değil, yapıcı bir düşünme biçimidir.

Tablo 2.9.

Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yanlış ve Doğru Bilgiler (Gülveren, 2007: 44)

YANLIŞ	DOĞRU
Mevcut fikirleri yıkıp yerine yenisini üretmeyen olumsuz bir süreçtir.	Gerçekçi bir tutumla yeni düşünceler üreten olumlu bir süreçtir.
Kesin bir kararın ortaya konmasıyla son bulur.	Tartışmasız yargılar tartışılarak yeniden biçimlendirilir ve alternatiflerle çoğaltılır.
Varsayımlardan tamamen kopmayı gerektirir.	Varsayımları ve ön yargıları fark ederek tolerans gösterir.
Nesnel ve sabittir, değişime ve yenileşmeye kapalıdır.	Hislerden tamamen arınmamıştır ve sezgisel yönleri vardır, yenileşmeye açıktır.

Eleştirel düşünme:

- Şüphelidir ama doğru bilgiye ulaşmanın mümkün olmadığını iddia etmez.
- Sorgulayıcıdır ama art niyetli ya da tahrip edici değildir.
- Kanıt arar ve kanıtların geçerliğini dener ama önceki kanıtların hepsini yok saymaz.
- Tek sonuç olabileceğine karşı çıkar ama elde edilen sonuçlar arasına önceden bulunmuş tek sonucu almaktan kaçınmaz.
- Düşünceleri değerlendirir ama tamamen yok ve yanlış saymaz, doğruysa nasıl genişletilebileceği üstünde durur.
- Mantığa dayanır ama katı mantık ve akılla, duygu ve sezgileri tamamen dışarda bırakmaz; tahminlere yer verir ve onların gerçekleşme durumunu kontrol eder.
- Ölçütlere göre değerlendirir ama katı değildir, ölçme işleminin doğruluğunu da değerlendirir.
- Sürece odaklı ve alternatif sonuçlar üretme amacındadır ama hüküm vermede acele etmez, bilginin tamamına hâkim olana kadar şüphesini muhafaza eder ve yargıyı erteleyebilir.

Tablo 2.10.

Eleştirel Düşünme Ne Değildir

Güzel (2005).	Schreglmann (2011: 31)
Negatiflik değildir.	Negatiflik (olumsuz yön bulma) değildir.
Çabucak karar verme değildir.	
Saplantılı, öznel, özensiz ve yüzeysel bir düşünme değildir.	Bir ürün değildir; bir süreçtir.
Kendiliğinden oluşan otomatik bir düşünme türü değildir.	Kendiliğinden oluşan, denetimsiz, otomatik bir düşünme türü değildir.
Ürün değil süreçtir.	
Pasif olmayı gerektiren düzensiz bir zihinsel süreç değildir.	Önyargılı bir yaklaşım değildir.
Sadece problem çözme değildir.	Çabucak yargıda bulunma değildir
Her şeye karşı çıkış ve her şeyi yapabileceğine inanma değildir.	
Önyargılı bir yaklaşım ve her şeyi siyah beyaz, doğru-yanlış şeklinde görmek değildir.	Her şeyi siyah ve beyaz, doğru ve yanlış, güzel ve çirkin şeklinde görmek değildir
Eleştirel düşünme sadece bir beceri değil, bilgi ve tutum da gerektiren bir düşünme türüdür.	

2.1.2.3. Eleştirel düşünmenin özellikleri

Eleştirel düşünmenin, üst düzey bir düşünme becerisi olmasında taşıdığı bazı özelliklerin etkisi vardır (Küçük, 2008). Resnick, eleştirel düşünmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır (Akt: Semerci, 2010: 4; Küçük,2008; Özdemir, 2008):

- Eleştirel düşünme doğrusal olmadığından tasarıya göre ilerlemez.
- Eleştirel düşünmenin anlaşılması farklı bakış açılarının olmasına bağlıdır çünkü çok yönlü eğilimlerin hâkim olduğu bir süreçtir.
- Eleştirel düşünme alternatif çözümler üretmeyi gerektirir çünkü her bir çözümün olumlu ve olumsuz tarafları olabilir.
- Eleştirel düşünme uçlarda bir seçim değil, ara renklerin de olduğu bir değerlendirme ve yorumlama gerekliliği içindedir.
- Eleştirel düşünme sorunun belirsiz öğelerine tolerans göstermeyi gerektirir.

- Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünceleri üstüne düşünerek onları düzenlemesidir.
- Eleştirel düşünme tutarlılığı değerlendirmede çeşitli perspektiflerin ve çoklu ölçütlerin kullanılmasını gerektirir.
- Eleştirel düşünme anlam yükleme, örnekleri bulma, çeşitli kavram ve düşünceleri düzenleme uğraşdır.
- Eleştirel düşünme, belirsizlikleri gidermek ve yeterli alan bilgisine sahip olarak yorum yapabilmek için oldukça fazla çaba gerektirir.

Küçük (2008), bu özelliklere ön yargısız yaklaşım ile körü körüne itaatten ve aynı şekilde karşı çıkmaktan arınmış bir esnekliği; Özdemir (2008) de öğretilbilir ölçütleri, görünenle yetinmeyip gizlenmiş olana da yönelmeyi, düşünsel bağımsızlık ve nesnelligi, güvensizlik/şüphe öğelerini ekler.

Pirozzi (2003), eleştirel düşünmeyi *esnek, anlaşılır bir amacı olan, zaman ve emek harcanması gereken, sorular soran ve bu sorulara cevaplar bulmaya çalışan, araştırmaya dayalı, eldeki verileri organize eden, mantıklı sonuçlara ulaşma gayretinde olan bir süreç olduğunu ifade eder (Özensoy, 2011: 13). Böylece eleştirel düşünmenin yedi özelliğini sıralamış olur.*

Hem Brookfield hem de Özden eleştirel düşünmenin özelliklerini 5 başlıkta ele alır:

Tablo 2.11.

Brookfield'a Göre Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Brookfield (1995; akt. Doğan, 2014: 33; Dinçer Göbel, 2013: 31)	
1.	Eleştirel düşünme üretken ve olumlu bir etkinliktir.
	Yaşamın her alanında öz güvenli bir yaklaşımla, yenilik ve görülmeyeni görme arzusunun oluşturduğu motivasyonla sürekli üretme isteği uyandırır. Yıkmaya değil, üretmeye ve geliştirmeye; yanlış olanı düzeltmeye meyillidir.
2.	Eleştirel düşünme bir sonuç değil bir süreçtir.
	Üretilen bir sonuç diğerlerinin de olabileceğinin göstergesi olduğundan sürekli başa götürüp yeniyi ve daha iyiyi arama yöneltir. Yeni bağlantılar kurarak farklı alanlarda çalışmayı tetikler. Süreç kendini tekrarlama ve geliştirme çabasıdır.

Tablo 2.11. (Devamı)

3.	Eleştirel düşünme, üzerine düşünülecek konunun içeriğine göre çeşitlilik gösterir.	Gerek bağlamdan gerek konunun yapısından gerekse düşünenin öznel niteliklerinden kaynaklanan farklılıklar eleştirel düşünmeyi yenilenen, değişen ve dönüşen bir yapıya büründürür.
4.	Eleştirel düşünme olumsuz olduğu kadar olumlu durumların vasıtaıyla da harekete geçebilmektedir.	Olumsuz bir durum aynı zamanda bir sorun olduğunun göstergesidir. Bundan çıkış bulabilme arzusu eleştirel düşünmeyi tetikler. Olumlu durumlar da farklı ve belki daha iyi sonuç/lar üretebilme ya da farklı durumlara aktarabilme isteğiyle eleştirel düşünmeyi harekete geçirebilir.
5.	Eleştirel düşünme akılcı olduğu kadar duygusaldır.	Duyguların aklın önüne geçip değerlendirmeyi etkilemesine müsaade etmeyen eleştirel düşünme süreci duygudan arınık değil duyguyla desteklenir vaziyettedir. Eleştirel düşünme arzusu, güdüsü ve kararlılığı; devam ettirme azmi ve sabrı; sonuca olan güven vb. duygular sürecin devamını ve tekrarını sağlayan önemli unsurlardır.

Yaşamın içinde bir insanın becerisi niteliğinde değerlendirilen eleştirel düşünmenin buna göre özelliklerinin öne çıkarıldığı görülmektedir. Olumlu ve üretken, sonuç değil süreç odaklı olması eleştirel düşünmenin kendinden kaynaklanan; konunun özelliğine göre çeşitlilik göstermesi ve olumlu-olumsuz olaylar tarafından harekete geçirilmesi de dış dünyayla iletişimi sonucu ortaya çıkan özellikler olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 2.12.

Özden'e Göre Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Özden (2005)	
Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir.	Özne olarak bilinçli bir biçimde düşünen bireyin bütün zihinsel süreç ve becerilerini aktif bir şekilde kullanması gerekir. Edilgen bir eleştirel düşünme pek de mümkün görünmemektedir.
Eleştirel düşünme, bağımsız olmayı gerektirir.	Otoritenin belirlediği düşünsel standartlar veya ön yargıların belirlediği sınırlar aşılmadan eleştirel düşünme sürecinin işlemesi mümkün değildir. Aksi halde dogmatik fikir yürütmeler ortaya çıkacaktır.
Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir.	Farklı ve/veya düşüncelerin faydalanabileceği özelliklerini alarak düşünme yapısını zenginleştirir.
Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.	Bir fikrin gerekçesi ya da kanıtı olarak ortaya koyduğu şeyleri hem genel mantık kuralları içerisinde izah edebilmeyi hem de geçerliğini ortaya koyabilmeyi gerektirir.
Eleştirel düşünme, organizasyonu gerektirir.	Sıralama, sınıflama, ilişki kurma gibi zihinsel süreçlerle veri ve düşüncelerin düzene konulmasını doğru biçimde yapılandırılmasını içerir.

Tablodaki veriler ışığında, eleştirel düşünmenin aktif, bağımsız, toleranslı, kanıtlara dayanan ve düzenlenmiş bir düşünme biçimi olarak tasvir edildiği söylenebilir.

Tabloların ikisi birlikte değerlendirildiğinde Brookfield ve Özden'in birbirini tamamlayıcı mahiyette özellikler sıraladığı düşünülebilir¹:

¹ Tabloda kalın olarak verilen özellikler Özden'in normal biçimde verilenler Brookfield'in fikirlerine göre belirlenmiştir.

Tablo 2.13.

Brookfield ve Özden'in Ortaya Koyduğu Eleştirel Düşünme Özelliklerinin Sentezi

Aktif ve üretken,
Bağımsız ancak konuya göre şekillenen,
Farklı düşüncelere açık ve bunlar tarafından tetiklenebilen,
Delilleri ve nedenleri dikkate alırken bir yanıyla da duygusal ve öznel,
Düşünceleri organize etmesi gereken ve sonuçtan çok bu organizasyon sürecine odaklanan

Eleştirel düşünme teorik olmaktan ziyade uygulamaya dayalı bir süreçtir. Bu sebeple Wright (2002), eleştirel düşünmenin karakteristik kavramlarını bir örnek olayda sorularla birlikte vermiştir (Dinçer Göbel, 2013: 32; Köksal, 2005: 17):

Örnek Olay: Carl'ın oyun kartları sırasının gözünden çalınmıştır. Carl suçlunun Fred olduğunu söylemektedir. Çünkü Fred, bir gün önce Carl'dan oyun kartlarından bazılarını istemiş, Carl da vermemiştir. Bu yüzden Carl, Fred'i kartlarını çalmakla suçlamaktadır.

Tablo 2.14.

Wright'in Eleştirel Düşünme Kavramlarına Göre Düzenlediği Örnek Olay

Eleştirel Sorgulama	
Özellikler	Öğretmenin Soruları
İlgili bilgi	Fred'in, daha önceden başka şeyleri çaldığını biliyorum ama bunu yeniden yapabileceğini varsaymalı mıyım?
Ön yargı	Eğer öyle yaparsam, önyargılı hareket etmiş olur muyum?
Taraf olmak	X, kartların çalındığı sırada Fred ile birlikte dışarıda oyun oynadıklarını söyledi. Fakat X, Fred'in en iyi arkadaşı. Bu durumda X, taraflı davranıyor olabilir.
İlgili bilgi	Sorguladığım hiç kimse X ile Fred'i o saatte birlikte oynarlarken görmemiş. Ama ilgili bilgiye sahip olan herkese sordum mu?

Tablo 2.14. (Devamı)

İnanç	Dürüst bir kişi olduğuna inandığım Y, kartların çalındığı saatlerde Fred'i sınıfta gördüğünü söylüyor ama Y Fred'i gördüğünü söyleyen tek kişi. Bir tek kişinin tanıklığına dayanmak yeterli olur mu? Y'nin dürüstlüğüne duyduğum kişisel inanç, onun yetersiz tanıklığını fazla önemsememe neden olabilir mi?
Kanıt ve yeterli kanıt	Y'nin tanıklığına inanacak kadar yeterli kanıt var mı?
Adalet	Carl kartlarını kaybetmiş ya da bir başka yere koyup unutmuş olabilir. Bu durumda benim Fred'in üstünün aranmasını istemem adil olur mu?
Duygusal tepki ve karar verme	Hırsızlık olayına duyduğum duygusal tepki, sorgulama sürecini etkiliyor mu? Duyduğum rahatsızlık, karar vermekte aceleci davranmama yol açıyor mu?

Oflas (2009), çalışmasında eleştirel düşünmenin özelliklerini 12 başlıkta incelemiştir. Bu başlıklar örneklerle zenginleştirip açıklanacak olursa:

Orijinallik: Diğerlerinden farklı olma, özgünlük her alanda bireyi öne çıkaran bir özelliktir. Eleştirel düşünme ürettiği fikirler, fikirlere ve durumlara yaklaşım açısından kişiye özgü ve yaratıcı süreçleri barındıran bir süreçtir.

Ünlü satış ve pazarlama uzmanı Seth Godin'in Hollanda ziyaretinde karşılaştıkları inek sürülerinden yola çıkarak oluşturduğu, "Mor İnek" adlı eserinde dile getirdiği ve kitabın adıyla anılan bir teorisi vardır. Mor İnek teorisine göre tamamını siyah beyaz ineklerin oluşturduğu bir sürüde, renkleri ne kadar canlı ve parlak dahi olsa, bir ineğin diğerlerinden farkı yoktur. Ancak sürüde mor renkli bir inek olsa diğerlerinden kolayca ayırt edilebilir. Ticari amaçla kurulmuş ve kâr etmeyi hedefleyen bir şirketin yapması gerekenin de ürün ve hizmetlerinde farklılaşma stratejisi geliştirmesi yani mor inek olmaya çalışması olduğunu ifade eder (Godin, 2005: 10).

Eleştirel düşünme konuya farklı açılardan yaklaşıp farklı yollardan geçerek farklı sonuçlar elde edebilmeyi öngören bir süreç olarak kişinin kendine has bir düşünme yapısı geliştirmesini ve orijinal ürünler ortaya çıkarmasını sağlayan önemli bir özelliğe sahiptir. Siyasete getirdiği eleştiri ve önerilerle Kutadgu Bilig'de Yusuf Has Hacip'i, yaratılanı yaratandan ötürü sevebilmek gerektiği sonucuna eren Yunus Emre'yi, Leyla

ile Mecnun mesnevisiyle beşerden ilahi aşka gitmeye yeltenen Fuzulî'yi, Makber şiiriyle ölüme getirdiği bakış Abdülhak Hamit Tarhan'ı, Kitabe-i Seng-i Mezar'la şiirin kalıplarını yıkan Orhan Veli'yi ve zikretmekle bitmeyecek nice şairi; tarihin tozlu raflarında unutulmuş binlerce şair arasından çekip alan, dünden yarına taşıyan bu özgünlüktür.

Zihinsel cesareti geliştirme: Eleştirel düşünme popüler, çıkara uygun, duygusal anlamda hoş gelen fikirlerin üstüne giderek onları da belli kriterler göre değerlendirmek demektir. Tabu olarak kabul edilen düşünceleri bile eleştirel süzgeçten geçirebilme elbette bir cesaret işidir ve bu cesareti kazandıracak olan şey de yine eleştirel düşünmedir. Popüler olan her düşünce yanlıştır, gibi bir temelden hareket etmez ancak ister kabul görsün ister görmesin her düşüncenin doğru ya da yanlış olabileceği, doğru veya yanlış taraflarının bulunabileceği, doğruların içine yanlış mesajlar saklanmış veya doğrular çarpıtılarak yanlış mesajlara dönüştürülmüş olabileceği varsayımını hep göz önünde bulundurur. Söz konusu olan düşünme olduğunda eleştirel düşünür hep elini taşın altına sokacak cesareti gösterir ve bu cesaret her uygulamadan sonra artarak devam eder. Bu özgün, yaratıcı ve keşfedici olmanın kazandırdığı özgüvenden gelen zihinsel bir cesarettir.

Disiplinler arası ilişki kurma: İnsan ömrü boyunca bir şeyler öğrenir. Dinlemenin anne karnında başladığı düşünülürse (Güneş, 2007: 73) öğrenmenin de anne karnında başlayıp ölüme kadar devam ettiği söylenebilir. Öğrenilenler tek bir bilimsel disiplinin konusu olamayacak kadar geniştir. Kişi öğrendiklerini zihninde yapılandırırken zihinsel şemalarını da bilimsel disiplinlere yakın bir biçimde sınıflandırarak kurar. Üst düzey düşünebilen bireyler bu şemalar yani disiplinler arasında ilişki kurabilir. Eleştirel düşünme ise bu ilişkilendirmeyi, sorgulama, doğrulama ve uygulama aşamalarında da kullanabilmeyi gerektirir. “Bu şehirde marttan başlayarak üç ay aralıksız yağmur yağar, çoğu zaman barajlarımızın doluluk oranı % 90'ı bulur.” cümlesine bakarak hangi şehir olduğunu anlamak için coğrafya ve dil bilgisi birlikte işe koşulmalıdır. Yağmurun yağma zamanını veren zarf tümleci şehrin hangi bölgede olduğu bilgisine yönlendirebilir.

Soru 1: Hangi iklimde mart, nisan ve mayıs aylarında yağmur yağar?

Cümlede vurgulanan öge yüklemden önce söylenir ki o da “aralıksız” ifadesidir.

O zaman sorunun düzeltilmesi gerekir:

Soru 2: Hangi iklimde mart, nisan ve mayıs aylarında yağmur aralıksız yağar?

İklimi belirlemek bir ipucu oluşturur.

Soru 3: Ülkemizde X iklimi hangi bölgede görülür?

Bölge belirlendikten sonra diğer bir ipucundan faydalanılabilir. “baraj” ifadesi tekil değil çoğul kullanılmış “barajlar” denilmiş. Demek ki en az iki baraj var.

Soru 4: Y bölgesinde hangi şehirde birden fazla baraj var?

Yalnızca dil ile diğer bilimler değil bütün disiplinler arasında ilişki kurularak çıkarımlarda, değerlendirmelerde bulunmak mümkündür. Bunu ifadelerin doğruluğunu ya da kanıtların geçerliğini ortaya koymak için de yapmak mümkündür.

Hız. Muhammed’in (a.s.v.) güneş tutulması gerçekleştiğinde neler yaptığıyla ilgili hadisler toplanırken birden fazla ve farklı ifadenin olduğu dikkat çeker. 9 ayrı rivayete göre iki rekât bir namaz kıldığı ve bazıları her rekâtta iki, bazıları üç, bazıları da dört kere rükûa gittiği ifade edilir. Kaynakların sağlam olması hadislerin uydurma olma ihtimalini de zayıflatır. Babanzade Ahmed Naim Efendi kaleme aldığı Tecrid Şerhi’nde (1934) ilgili hadisler arasında görülen farklılıkların izah edilebilmesi için, yeni astronomik çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtir. Nitekim yapılan çalışmalar sonucunda Hız. Peygamber döneminde üç ayrı güneş tutulması olduğu belirlenir:

1. 2 Eylül 620, Salı günü saat 9.43 (Mekke)
2. 21 Nisan 627, Salı günü saat 9.43 (Medine)
3. 27 Ocak 632, Pazartesi günü saat 9.42 (Medine)

Astronomi disiplini ile ilişki kurularak yapılan değerlendirmenin ardından üç rivayetin de doğru olduğu kanaatine ulaşılmıştır (Karataş, 2000).

Derinlemesine sorgulama: Gözlemlenen, yaşanan bir olay ya da elde edilen bir bilgiyi gerçek anlamda ve kalıcı öğrenmeye çevirmenin yolu mantığıyla öğrenmektir. Bunun için derinlemesine düşünülmelidir. “Neden” sorusunu sormak, buna gerçek anlamda tatmin edici cevaplar aramak ve bunu bilinçli bir alışkanlık haline getirmek oldukça önemlidir (Kutlu, 2001: 59). Neden sorusu amaç ve sebep bulduran çok yönlü bir sorudur.

“Elma ağaçtan düşer.” yargısı herhangi bir metinde görülebilecek veya gündelik yaşamda karşılaşılabilecek bir durumu ifade eder. Bununla ilgili birkaç soru sorarak derinlemesine düşünme denemesi yapılabilir:

Soru 1: Ne düşer?

Cevap 1: Elma.

Soru 2: Nereden düşer?

Cevap 2: Ağaçtan.

Soru 3: Nasıl düşer?

Cevap 3: (cümlede olmasa da tecrübeye göre cevaplanabilir) Yukarıdan aşağıya doğru, çoğunlukla düz bir şekilde ve orta hızda düşer.

Soru 4: Elma “neden” düşer?

Cevap 4: Dalından koptuğu için.

Soru 5: Elma dalından kopunca “neden” yerinde durmaz yahut yukarı gitmez de aşağı düşer?

Cevap 5: ...

İlk dört sorunun cevabı gözlem yoluyla verilebilir. Ancak beşinci soru, diğerlerinden farklı bir süreci gerektirir çünkü derinlemesine bir sorgulamadır, pek çok ihtimali göz önünde bulundurmaya, bunlar arasından seçimler yapmayı, alana dair bilgi sahibi olmayı gerektirir ve bir çıkarıma yönlendirir. Eleştirel düşünebilen bir birey tarafından yanıtlanınca da ortaya önemli bir bilimsel bilgi çıkar: Newton, ağaçtan düşen bir elmayla ilgili “neden” sorusunu sorunca yer çekimi yasasını keşfetmiştir. Öyleyse gerekçesini tek bir cevapla yetinmeksizin çok boyutlu bir bakışla bir konuya odaklamak orada derinlemesine sorgulamayı doğurur. Hakikatin ortaya çıkması, tutarlığın değerlendirilmesi, bilimsel kuram ve kanunlara erişme vb. sonuçların ortaya çıkmasına da vesile olur.

Fikirsiz uyanıklık: Genel kabullere dayalı düşünmeden sıyrılarak karşılaşılan düşüncenin/ düşüncelerin konuyla ilgili düşüncelerden sadece biri/ bir kısmı olduğunu, daha farklı, parlak fikirlerin olabileceğini veya üretilebileceğini bilmek ve fikrin kaynağının kendince varsayımlarının, ön kabullerinin, duygusal yönelimlerinin olabileceğini de göz önünde bulundurarak değerlendirmeye hazır olmaktır. Doğruların arasına gizlenmiş bir reklamı, propagandayı, yanlış kestirmek daha zor olacağından

fikirsel anlamda uyanık ve hazırlıklı olmak eleştirel düşünmenin bireye kazandıracığı en önemli özelliklerdendir.

Üretkenlik: Her bireyin bilgi üretme yeteneği potansiyel olarak mevcuttur. Potansiyeli üretime dönüştürecek bir mekanizmaya ihtiyaç vardır. Eleştirel düşünme becerisi, zihinlere çok sayıda ve alternatifli düşünceler üretme imkânı sunarak bu ihtiyacı karşılar. Bu hem bir konu hakkında tutarlı yeni fikirler hem de üretilmiş fikirler üstüne düşünerek yeni seçenekler üretme imkânıdır. Eleştirel düşünme zihinde kurulmuş, tek tip ve birbirine eş fikirler üreten bir fabrikadan ziyade; el işçiliği yapan ve her seferinde ihtiyaca binaen, üstünde ince ince çalışılmış el yapımı ürünler ortaya koyan bir atölye mahiyetindedir.

Karşı fikirleri olgunlukla karşılama: Eleştirel düşünme, dışa ve öze dönük eleştiriden olduğu kadar başkaları tarafından eleştirilmekten karşı fikirlerden de faydalanma çabasıdır. “Akıl, akıldan üstündür.” atasözünde toplanmış özlü bir tecrübeyle de belirtildiği üzere her eleştiri ve karşı düşünce hem konuyla ilgili düşüncelerin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi hem de sorgulanması için dışardan sunulmuş fırsatlardır. Öyle ki bireyin konuda, kendi düşünme yapısında ya da sonuçlarda fark edemediği husuları belirleyen bir başka birey sürecin daha sağlıklı yürümesini sağlar. Bireyin süreçte yaptığı hataları görmesini de sağlayarak düşünme yapısını düzenlemesine yardımcı olur.

Tutarsızlıkları fark etme: Mantık yürütme, her şeyin gerçek hayatta olanla kıyaslanması değil; eldeki verilerin kendi içinde çelişme durumunun değerlendirilmesidir. Eleştirel düşünür sadece gerçeği değil kurguyu da eleştirel bakışla değerlendirir ve bağlamı göz ardı etmez. Bu sebeple karşılaştığı durum veya problemi önce kendi içindeki tutarlılığa göre değerlendirir, çelişkileri ve bunların genel düşünceyi nasıl etkilediğini belirler. Eldekiler kurgusal olmayan bir veriye gerçeklerle tutarlılığı açısından da değerlendirerek aynı işlemlerden geçirir.

Parçaların bütünle, kanıtların fikirle, kaynakların bilimle, gerekçelerin sonuçlarla, fikirlerin bağlamla olan tutarlılığını belirlemek şeklinde zincirleme bir yöntemden bahsedilebilir.

Çok boyutlu düşünme: İnsan uyum sağlayabilen, problemlerle karşılaşınca çözüm üretebilen, esnek ve tutarlı düşünebilen bir varlıktır. Herhangi bir şeyi

yorumlarken veya değerlendirirken tek yönlü davranabileceği gibi farklı taraflardan yaklaşabilir ve genelde düşünülenin dışına çıkarak aykırı da denebilecek sonuçlara varabilir. Yorumlanan, değerlendirilen, çözüm üretilen kısaca üstüne düşünülen durum karşısında sınırları ve alışlageleni aşip yaratıcı düşünme becerisini de işe koşarak alternatifler üretebilir. Eleştirel düşünme ortaya çıkan alternatif sonuçları konunun genel mantığı çerçevesinde tutarlılık, geçerlilik vb. filtrelerden geçirerek seçmesi bakımından yaratıcı düşünmeden ayrılır.

Birey tercih yapmakla karşı karşıya kaldığında kendine sunulan seçeneklerin dışında alternatif/ler olabileceğini ve bu alternatifin/alternatiflerin sunulan seçeneklerden daha mantıklı ve faydalı olabileceği bilincini çok boyutlu eleştirel düşünmeyle kazanır. Reklam, propaganda gibi unsurların olumsuz etkilerinden böylece korunabilir.

Eleştirel düşünme ve hayatilik (gerçeklik): Bu özellik iki açıdan değerlendirilmelidir. Birincisi, bireyin kendine sunulan verinin kurgu mu, gerçek mi olduğunu ayırt edebilmesi; ikincisi de planlı bir öğretim programında verilen bilgilerin hayatta kullanılabilir olması ve öğrencinin bunu hayatında nasıl kullanabileceğini belirleyebilmesidir.

Teknoloji çağının en önemli meselelerinden biri de bilgiye ulaşmanın kolaylığı kadar doğru bilgiyi ayırt etmenin zorluğudur. Topluma bilgi diye sunulan, gerçek, güvenilir ve güncel bir bilgi olabileceği gibi bilgiyi sunanın istekleri doğrultusunda yoğrulmuş ve algı yaratmayı amaçlayan veriler ya da tamamen hayalî olabilir. İkisi ancak zihinsel süreçleri eleştirel düşünmenin hizmetine vererek ayırt edilebilir.

Eğitim programında verilen bilgileri ezberleyip geçmek, kargo elemanının kitap taşımasından farkı bir şey olmayacak, adeta bilgi hamallığına dönecektir. Eğitimde bireyden beklenen mekanik bir iş değil, öğrendiklerini gündelik yaşamına taşıyabilmesi, uygulamaya geçirebilmesidir. Bu da bir düşünme uğraşı gerektirir. Bilgilerini nerede, nasıl, ne kadar kullanabileceğini belirlemek eleştirel düşünmeyle kazandırılabilir ancak yeterli olmamaktadır. Gerek öğrenirken gerekse öğrendiklerini uygularken hayatta işine yarayacak olanları seçme, düzenleme ve hayata geçirme alışkanlığını edinmek gerekir. Öyleyse hayatilik ilkesine göre eleştirel düşünme aynı zamanda alışkanlığa dönüştürülerek eğitim ve günlük yaşamın bir parçası haline getirilmelidir, denebilir.

Düşünme üstüne düşünme: Yunus Emre'nin,

İlim, ilim bilmektir ilim kendin bilmektir

Sen kendini bilmezsen ya nice okumaktır (Timurtaş, 1986:51) şeklinde meşhur dörtlüğünde de dile gelen bu durum öz değerlendirmeden yola çıkarak düşünme sürecini değerlendirerek bilimsel bilgiye ulaşmaya çağlar öncesinden ufuk açmıştır. Düşünme bilişsel bir beceri iken düşünme hakkında düşünme biliş üstü bir eylem olarak karşımıza çıkar.

Düşünmeyi bir süreç olarak değerlendirip sürecin her bir adımını ayrı ayrı ve bütün olarak belli ölçütlere göre değerlendirmeyi içerir.

Düşünme ve düşünceyle ilgili bir takım kavramlar düşünme sürecindeki farkındalığı yakından etkiler. Karşılaştırma, önsezi, istenç, öngörü, sezgi, kültürümüzde var olan basiret, fehim; feraset, zihin, akıl; hayal kurma, zihinsel kurgulama, zihinsel tasarım, zihinde canlandırma düşünme ve düşünceyle ilgili kavramlardır. Hatta gözlerimiz kapalı ya da açıkken farkında olmadan aklımızdan geçen hadiseler, objeler ya da bunların farklı seviyelerdeki tasarımları; beklenmedik bir şekilde oraya-buraya giden düşüncelerimiz düşünme ve düşüncenin değişik biçimlerini meydana getirir (Ağargün, 2009).

Düşünme hakkında düşünmeyi sağlayan terimler ise şunlardır: sayıltı, vardama, sonuca varma, ölçütler, görünge, görüş, ilişki, sorun, anlamlandırma, çift anlamlılık, karşı koyma, destekleme, yanlılık, kanıtlama algılama, çelişki, güvenilirlik, kanıt, yorumlama ve ayırt etme (Şahinel, 2002, 18).

Bu kavramlar kullanılarak bir düşünme gerçekleştiğinde düşünme sürecini sorgulayan birey aynı zamanda neden-sonuç ilişkileri üzerinde duracak, tahminler yürütecek ve bu tahminlerinin gerçekleşme durumunu, kendinin de yorumlama gücünü fark edecektir. Ortaya çıkan düşünme ürünüde bir kusur varsa bunun bilgi kaynağından mı yoksa kendi düşünme süreçlerinden veya ön yargılarından mı kaynaklandığını far edebilecektir. Böylece hem bilgi kaynaklarının güvenilirliğini belirlemiş hem düşünme süreçlerini yapılandırmış olacak ve ona güvenmeyi öğrenecektir.

Kuşkuculuk/Şüphencilik: Kuşku eleştirel düşünmenin doğasında vardır. Karşılaşılan yazılı, sözlü veya görsel herhangi bir veri karşısında tamamını anlayana dek

şüphe gözlüğünü gözünden çıkarmamaktır. Septisizm gibi doğru bilginin varlığını tamamen reddetme seviyesinde değilse bile bilginin kaynağı veya bilginin kendisi duygularına olumlu ya da olumsuz nasıl hitap etse de ona bunların dışında ve yanlış olabileceği şüphesiyle yaklaşmak, değerlendirmektir.

Eleştirel düşünme becerisinin özellikleri Sosyal Bilgiler Eğitim Programı'nda (MEB, 2006) ise şöyle sıralanmıştır:

- Bir delil kullanma veya kaynağa dayanma
- Neden-sonuç ilgisini tespit etme
- İlkeleri oluşturma
- Genelleme yapma
- Değişik bakış açılarını açıklamak
- Kararları sorgulama
- Sınıflama yapma
- Değerlendirme (ölçüt belirleme)
- Mukayese etme
- Alakalı ve alakasız bilgiyi fark etme
- Kalıp yargıları ayırt etme
- Çıkarımda bulunma

2.1.2.4. Eleştirel düşünme tutum, eğilim ve süreçleri

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te süreç, aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi; Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde (1974), bir amaca yönelmiş olan sürekli değişimlerin tümü, olayların zaman içinde belli bir gelişme göstererek sürüp gitmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme süreci de eleştiri amacını taşıyan düşünmenin sürekli olarak değişim ve gelişim göstererek ilerlemesi anlamında kullanılabilir.

Bütün süreçler gibi eleştirel düşünme süreci de düşünme becerileri ve boyutları gibi birtakım unsurları kendi içinde barındırmak zorundadır. Bazı araştırmacılar bu becerileri sınıflama yapmaksızın sıralarken bazıları da boyutlar altında toplamıştır. Bazı araştırmacılar ise eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayı yeterli görmeyerek

öncelikle tutumunun olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu sebeple eleştirel düşünme tutumları işlendikten sonra beceriler işlenecektir.

Tutum, belirli bazı insan, nesne ve vakalara karşı devamlı olarak aynı şekilde davranmamıza sebep olan öğrenilmiş bir eğilimdir (Ruh Bilimleri Sözlüğü, 1974). Davranışı gerçekleştirmek için gerekli güdülenmeyi sağlayan bu eğilimler davranışları ve becerileri kullanmada kılavuzluk eder (Tishman vd., 1992; Akt. Evren, 2012: 38). Beceri sahibi her bireyin gerektiğinde bunları en uygun biçimde kullanacağı düşüncesi çok da doğru görünmemektedir. Araştırmalarda gerekli tutum ve eğilimlere sahip olmadıkları için öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerini kullanmada yetersiz kaldıkları görülmüştür (Tishman vd., 1992; Wendy, 1992; Akt. Everen, 2012: 38). Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden ziyade araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir. 1992 yılında yapılan APA çalışmalarında da bireylerin, eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile bu becerilerini gerektiği gibi kullanmayabildikleri savı destek görmüştür (Facione, 1990). Branch (2000)'e bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını ortaya çıkaran yedi özelliğini —meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluk, özgüven sahibi olma ve doğruyu arama şeklinde listelerken (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006); McGrath (2003) ise eleştirel düşünme eğilimleri başlığında aynı özelliklere yer vermiştir (Schreglmann, 2011: 47).

Eggen'e göre aşağıdaki tutum ve eğilimler eleştirel düşünme ile ilgilidir (Akt: Akbiyık, 2002, 10).

1. Bilgi alma isteği
2. Yansıtıcı düşünme eğilimi
3. Delil araştırma eğilimi
4. Konuyla ilgili ilişkileri bulma eğilimi
5. Duruma değişik perspektiflerden bakma isteği
6. Açık düşünme eğilimi
7. Kuşkuculuk
8. Yargıyı geciktirme eğilimi
9. Kendi düşüncelerinin dışındakilere de saygılı olma

10. Belirsizliklere karşı müsamahalı olma

Ennis (1962), eleştirel düşünmenin aşağıdaki yeteneklerle eğilimlerden oluştuğunu düşünür (Akbiyık, 2002, 10; Schreglmann, 2011: 47-48, Evren, 2012, 38: Yılmaz Özelçi, 2012: 25; Yıldırım,2010: 25):

1. Tez veya problemin açık anlatımını arama
2. Gerekçeleri arama
3. İyi bilgilendirilmeye çalışma
4. Güvenilen kaynaklardan faydalanma ve bunları bildirme
5. Konuya bütüncül bakma
6. Ana düşünceden uzaklaşmama
7. Temel problemi aklından çıkarmama
8. Alternatifler arama
9. Açık fikirli olma
 - a. Diğerlerinin fikirlerini de önemseme
 - b. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
 - c. Delil ve gerekçelerin yetersiz olduğu durumlarda kararı ileriki bir zaman bırakma
10. Delil ve gerekçeler yeterli olduğunda duruş belirleme veya duruşunu değiştirme
11. Konunun müsaade ettiği ölçüde kat'iyet arama
12. Karmaşık bir bütününe ait parçaları sistemli bir şekilde inceleme
13. Empati kurma

Eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri sonradan edinilmektedir. Bu sebeple pek çok değişkenden etkilenmektedir (Yılmaz Özelçi, 2012: 27-42):

1. Cinsiyet: Hemen bütün nicel araştırmalarda cinsiyetin değişkenler üzerinde etkisine bakılır. Eleştirel düşünme tutumlarının ölçüldüğü çalışmalarda cinsiyetin etkisine dair üç görüş ortaya çıkmaktadır:

I. Eleştirel düşünmeye ilişkin beceri, tutum ve eğilimlerin kadınlar lehine olduğunu belirten (Gülveren, 2007; Ay ve Akgöl, 2008; Hayran, 2002; Walsh ve Hardy, 1999)

II. Eleştirel düşünmeye ilişkin beceri, tutum ve eğilimlerin erkekler lehine olduğunu belirten (Jeong, 2007; Jeong ve Davidson-Shivers, 2006)

III. Eleştirel düşünmeye ilişkin beceri, tutum ve eğilimlerin cinsiyete bağlı olmadığını belirten (Ekinci, 2009; Özdemir, 2005; Şen, 2009; Saçlı ve Demirhan, 2008; Kürüm 2002; Tufan, 2008; Gülveren, 2007; Korkmaz, 2009; Çekiç, 2007; Aybek, 2006; Kökdemir, 2003; Gelen, 2002; Cargnel, 1997; Kaya, 1997)

Cinsiyete bağlı değişimin kadın ve erkek beyninin yapısal ve fonksiyonel farklılıklarından ve toplumsal rollerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Ying-Shan ve Yan, 2009).

2. Yaş: Bilişsel ve sosyal olgunlaşmayı üst düzey düşünsel becerilerin edinilmesi izlemektedir. Kritik davranışların yerine getirilebilmesi de yine tarihsel zaman çizgisindeki ilerlemeye bağlı olarak gerçekleşmektedir. Piaget devamlı olarak çevresinde gözlem yapan bir çocukla yetişkinin algılarının farklı olacağını düşünmektedir. Çünkü fizyolojik olgunlukları ve tecrübe zenginlikleri farklıdır (Senemoğlu, 2009).

Araştırma verileri ortak bir sonuç ortaya koymasa da yaşın eleştirel düşünme tutumuna etkisinin ne derece olduğu üstünde anlaşmanın sağlanamadığı konulardandır. Tutumların yaşa göre değişim süreci incelendiğinde bir fark görüldüğünden eleştirel düşünme tutumunda da böyle gelişimin olduğu düşünülebilir.

3. Algılanan Kişilik Özelliği: Kişilik özelliklerinin iş performansı, örgütsel davranışlar, düşünme türleri-tercihleri, başarı, sınıf yönetimi, kaygı, stres, karar verme, akıl yürütme becerileri vb. değişik alanlardaki etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılmış ve bireylerin kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme tutumları ile ilişkisi değerlendirilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin kişilik tipi ile ilişkili olarak değiştiğini ortaya koymuşlardır (Aydın, 2011; Clifford, Baufol ve Kurtz, 2004; Çetin, 2011; Dragoni, Oh, Vankatwyk, Tesluk, 2011; Eryılmaz ve Öğülmüs, 2010; Karakaya, 2008; Kaya, 2010; Komitoğlu, 2009; Öztemel, 2009; Per, 2010; Tümkaya ve Aybek, 2008; Uysal, 2010; Yelboğa, 2006; Yurtsever, 2009).

4. Algılanan Ana-Baba Tutumu: Bireyin eğitimi özellikle insani ilişkiler ve iletişim becerileri ailede başlar. Çocuğun gözünde en önemli model anne-baba olduğuna göre çocuk onların dünyayı algılama ve değerlendirme biçimiyle öğrenmeye ve

anlamaya başlar. Hatta ön yargılar genetikmiş gibi aileden çocuğa geçer (Başaran, 2000).

Çocuğa sorgulamadan itaat etmesi yönünde verilen eğitim elbette eleştirel düşünme tutumunu olumsuz etkileyeceği gibi tam tersi bir yol izlenerek çocuğun her sorunu gerekçeler ve kanıtlarla cevap verilirse ve çocuğun verdiği cevaplarda mantık kurulmasına yardımcı olunursa eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olunacaktır.

Arı ve Seçer (2003); Kelesoğlu (2008); Özel (2009); Palut (2008); Tümkaya ve Aybek (2008); Üredi ve Erden (2009) gibi araştırmacıların çalışmaları da anne-baba tutum ve davranışlarının çeşitli açılardan eleştirel düşünme tutumuyla ilişkili ve etkili olduğunu göstermektedir.

5. Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey: Anne-baba eğitim durumu, ailenin toplam gelir düzeyi ve yaşamın büyük bölümünün geçirildiği yerleşim birimi gibi özelliklere göre belirlenen sosyo-ekonomik düzey sağlığın, bilişsel ürünlerin ve sosyal-duygusal özelliklerin en belirgin göstergesi olarak düşünülmektedir (Bradley ve Crown, 2002; akt. Yılmaz Özelci, 2012: 38). Araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyi oluşturan değişkenlerin eleştirel düşünme tutumuna da etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya, 1997; Öztürk, 2008; Kürüm, 2002; Gündoğdu, 2001; Elam, 2001; Akar, 2007; Çekiç, 2007; Şen, 2009).

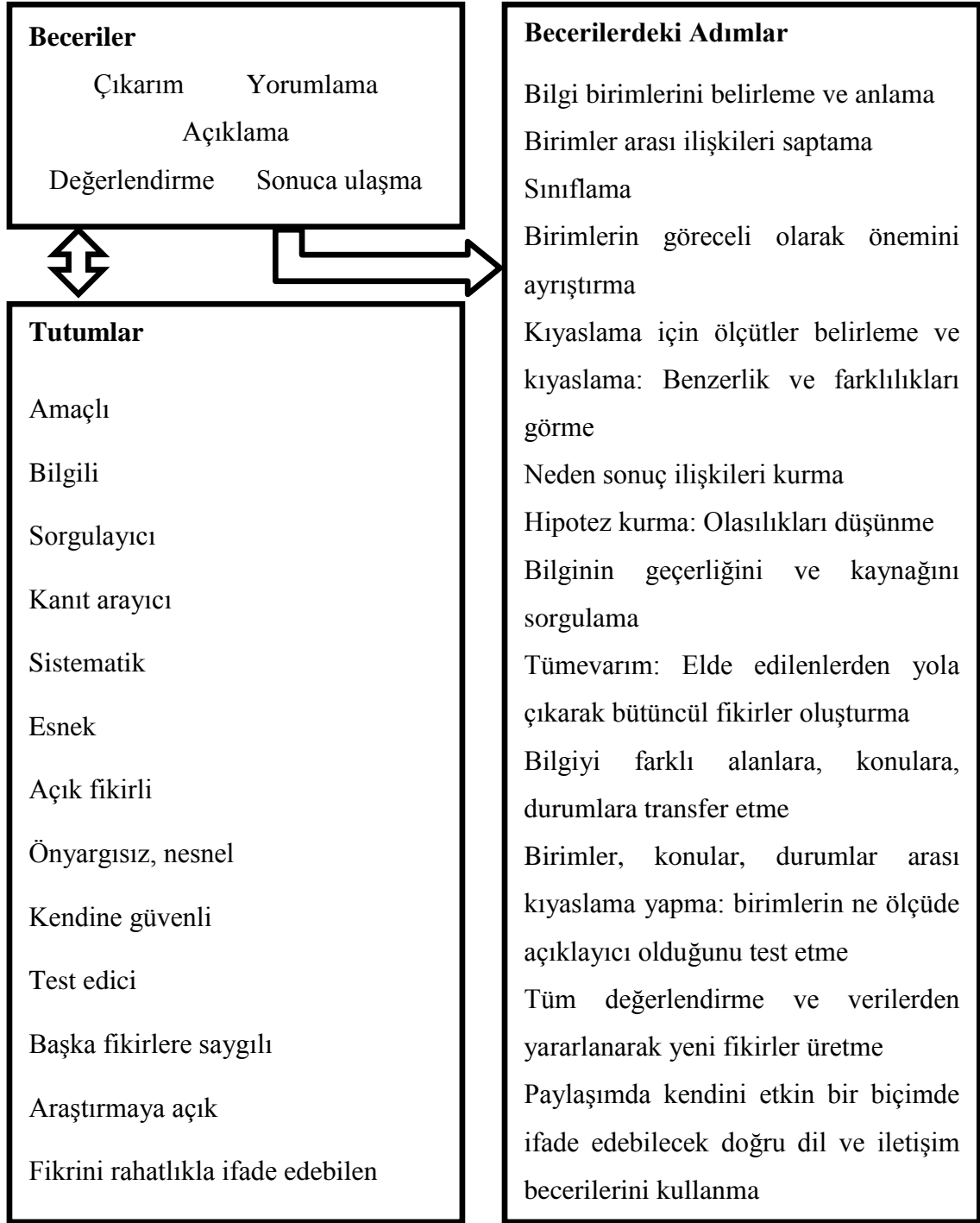
6. Akademik Başarı: Akademik anlamda başarı yakalayan birey düşünme süreç ve becerilerini de doğru şekilde yönetebilmektedir denilebilir. Sorgulama, gerekçeleri arama, seçenekler ortaya koyma, her bir seçeneğin pozitif ve negatif taraflarını tartışma, muhtemel sonuçları tahmin etmeye çalışma, kişisel ve sosyal boyutları inceleme tutumları akademik başarıyı ortaya çıkardığı gibi eleştirel düşünmenin de tetikleyicisi olarak değerlendirilebilir. Bu durum paralel olarak ilerleyen iki alanın birbirine olumlu katkısının olacağı, zincirleme etkiyle birbirlerinin gelişmesine vesile olacağı söylenebilir. Yapılan araştırmaların da bunları desteklediği görülmektedir (Stupnisky vd., 2008; Gilstrap ve Dupree, 2008)

7. Öz-düzenleme: Öğretme temelinden öğrenmeye doğru kayan eğitim sistemi, öğrenme sorumluluğunu da öğrenene yüklemiştir. Böylece birey kendi öğrenme hedeflerini belirleme; öğreneceği bilgileri seçme, sınıflama, sıralama, değerlendirme;

öğrendiklerini ve kendi öğrenme sürecini denetleme görevini de üstlenmiştir. Bahsi geçen görevlerin oluşturduğu yapılandırmacı bir öğrenme sürecidir ve öz düzenlemenin sürecin mihenk taşı olduğu söylenebilir (Pintrich, 2000).

Özetle eleştirel düşünme tutumu bireyin cinsiyetine göre sınırlı da olsa etkilenmektedir. Yaş ilerledikçe kişinin tecrübe ve algıları zenginleştiğinden E.D. tutumunun grafiği de yükselmektedir. Bireyin kişilik özellikleri ebeveyninin tutum ve davranışlarına, sosyo ekonomik çevresine ve düzeyine göre şekillenmekte ve bunların tamamı eleştirel düşünme tutumu üzerinde tekili olmaktadır. Akademik başarı yükseldikçe E.D. tutumu da olumlu yönde artmaktadır. Birey kendi öğrenme ve değerlendirme süreçlerini kendi belirler ve değerlendirerek düzenlerse üst bilişsel bir seviyeye ulaşmış olur ki hem eylemleri hem üst bilişsel düzey eleştirel düşünme ile kesişen noktalardır. Bu açıdan öz düzenleme eğilim ve alışkanlığı E.D. tutumunda da olumlu bir yükselmeyi ister istemez sağlayacaktır.

Büyükkantarıcıoğlu (2006: 123-124), çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini beşe ayırarak bunların adımlarını açıklamış ve etkilendikleri tutumları belirlemeye çalışmıştır:



Şekil 2.4. Eleştirel Düşünme Becerileri ve İlgili Tutumlar

Literatürde farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmış eleştirel düşünme boyutları olduğu görülmektedir.

Hotaman (2008), bu boyutları beceriler, tutumlar ve işlemler olarak sınıflamaktadır. Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve özdenetim vb. *beceriler* içinde; seçeneklere açık olma, empati, açık fikirli davranma vb. *tutumlar* içinde; ön bilgiye sahip olma, genel mantık kuralları bilgisi, akıl yürütme süreci bilgisi, değerlendirme standartları bilgisi, farklı entelektüel ürünleri ayırt etme, denenmiş uygulamalardan yararlanma, olumlu zihinsel alışkanlıklar vb. ise *işlemler* içinde değerlendirilmiştir.

Boyutlar hakkında genel anlamda bilgi verebilmek amacıyla Tablo 2.21. oluşturulmuştur (Yılmaz Özelçi, 2012: 19-21):

Tablo 2.15.

Çeşitli Araştırmacıların Belirlediği Eleştirel Düşünme Boyutları

Araştırmacılar	Belirledikleri Eleştirel Düşünme Boyutları
Watson ve Glasser (1964)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemi tanıma, 2. Problemi çözebilmek için gerekli verileri toplayarak seçme, 3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, 4. Sonucu ortaya çıkaracak varsayımları tespit etme formüle dönüştürme, 5. Geçerli sonuçları ortaya koyma ve çıkarımların geçerliğini değerlendirme
Lipman (1988)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Karara varma 2. Değerlendirme 3. Sınıflama 4. Varsayma 5. Mantıklı biçimde kavrama 6. İlkeleri özümseme 7. Kurulan ilgileri sezme 8. Ortaya koyduğu düşünceleri kanıta dayandırma 9. Aldığı kararları kanıta dayandırma
Kazancı (1989)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemi tanıma 2. Denenceler oluşturma 3. Denenceleri sınama 4. Çıkarımda bulunma 5. Yargı

Tablo 2.15. (Devamı)

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gerçekçi düşünce 2. Düşüncenin öğeleri 3. Düşünce alanları 	
Ennis (1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hipotez oluşturma 2. Sorunun çözümünde kullanılabilir alternatif yöntemleri düşünme 3. Kurulan alternatifleri uygulayabilmek için tasarı oluşturma 	
Halpern (1989)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sonuçları ortaya koyma 2. Çözümleme yapma 3. Hipotezleri sınama 4. İhtimalleri fark etme 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Karara varma 6. Problemi çözme 7. Yaratıcı düşünme
Paul ve Elder (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asıl sorunu görme, net ve anlaşılır şekilde betimleme 2. Sorunla ilgili bilgileri toplama ve değerlendirme <ol style="list-style-type: none"> a. Sebep-sonuç ilişkilerini belirleme, b. Çıkarsama, c. Ölütlerle kıyaslama. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Alternatif düşünceler üstüne düşünme (farklı fikirlerin varsayımlarını, sebeplerini ve neticelerini belirlemeye gayret etme) 4. Sonuçları etkili bir biçimde paylaşma
Facione (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yorumlama <ol style="list-style-type: none"> a. Sınıflama, b. Önemi görme, c. Anlamı açık hale getirme 2. Çözümleme <ol style="list-style-type: none"> a. Düşünceleri inceleme, b. Delilleri tanımlama, c. Delilleri çözümleme 3. Değerlendirme <ol style="list-style-type: none"> a. İddialar b. Deliller 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Anlamın veya sonucun çıkarılması <ol style="list-style-type: none"> a. Delilleri tartışma, b. Seçenekleri öngörme, c. Sonucu ayırt etme 5. Açıklama <ol style="list-style-type: none"> a. Sonuçları saptama, b. Süreci geçerleme, c. Delilleri geçerleme. 6. Öz düzenleme <ol style="list-style-type: none"> a. Kendini test etme, b. Kendini düzeltme
Özden (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hem ön yargıları hem de tutarlı olma durumunu değerlendirme 2. İlk ve ikinci el referansları ayırma 3. Çıkarımlarla gerekçelerini sorgulama 4. Hipotezlerin, düşüncelerin ve savların farkını görme 5. Verinin noksan yanları ile açıklamaların belirsizliklerini fark etme 6. Tanımların doyurucu, sonuçların uygun olma niteliğini ölçme 	

Tablo 2.15. (Devamı)

Kökdemir (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gerçeklerle iddialar arasındaki farkı görebilme, 2. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sınama, 3. Alakasız bilgileri kanıtlardan ayırabilme, 4. Önyargı ve bilişsel yanılgıları fark edebilme, 5. Çelişkili ifadeleri tanıyabilme, 6. Etkili sorular sorabilme, 7. Dili etkili kullanabilme, 8. Üst bilişsel düşünebilme.
Glasser (1941)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sorunu fark etme 2. Gereken ve konuyla alakalı bilgileri toplamak 3. Potansiyel hipotez ve değerleri saptayabilme 4. Hem dili hem de dil becerilerini üst seviyede kullanabilme 5. Mevcut bilgileri çözümleyebilme 6. Açıkça görünen veya açıkça görünmeyen ilişkileri ortaya koyabilme 7. Ulaşılan sonuçları gerekçeleriyle birlikte sunma

Gürkaynak vd. (2003) eleştirel düşünme sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemleri sıralamışlardır. İşlemler özelliklerine göre gruplandırıldığında üç başlık altında toplanabilir (Oflas, 2009):

1. Farkına varma

- a. Değişkenlerin fark edilmesi ve denetimi
- b. Bilgi noksanlığını fark etmek
- c. Net ve anlaşılabilir tanımların gerekliliğini görmek

2. Akıl yürütme

- a. Kararları akılcı ölçütlerle vermek
- b. Bilgi ve bulgulardan çıkarımlar yapabilmek
- c. Planlı bir yaklaşımla problem çözmek
- d. Anlamak amacıyla okumak

3. Değerlendirme

- a. Sonucu ortaya çıkaran nedenlerin güçlülüğünü değerlendirebilmek

Özden (1998: 107) de farkına varma, ölçme ve değerlendirmenin öne çıktığı bir eleştirel düşünme tasavvur etmiş, bu özelliklere yer vermiştir:

Farkına varma

Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme

Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme

Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme

Ölçme ve değerlendirme

Ön yargı ve tutarlılığı değerlendirme

Çıkarımları ve nedenlerinin değerlendirme

Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme

Eleştirel düşünme süreci ile ilgili uzun yıllar çalışma yapan Robert Ennis (1991; Akt. Doğanay, 2010) eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Açıklığa kavuşturma becerileri

- Bir soru üzerinde odaklanma
- Tartışmaları analiz etme
- Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma

2. Destekleme Becerileri

- Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama
- Gözlem raporlarını yargılama

3. Çıkarım Becerileri

- Eldeki verilerden çıkarım yapabilme
- Tümdengelimsel düşünebilme
- Değer yargıları oluşturabilme

4. İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri

- Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme
- Sayıltıları belirleyebilme

5. Strateji ve teknik becerileri

- Bir harekete karar verme
- Diğerleriyle etkileşim.

Halpern (1996), düşünme konusunda yaptığı çalışmada merkeze eleştirel düşünmeyi alarak diğer düşünme becerilerini eleştirel düşünme sürecinin parçaları olarak değerlendirmiştir (Kürüm, 2002: 27–28; Karadeniz, 2006: 22-23):

Sonuç çıkarma: Doğru kabul edilen durumlar üstüne mantık çerçevesinde bir akıl yürütme gerçekleştirerek geçerli sonuçlar elde edilebilir.

Analiz etme: Nedenlerin ortaya çıkardığı sonuçların geçerli olabilmesi için nedenlerin eksik bileşenler göz önünde bulundurulduğunda da doğru, kendi içinde tutarlı ve sonuçla bağlantılı olması gerekir.

Hipotezleri test etme: Fikir ve inançların doğruluğunun çeşitli gözlemlerle sınanmasıdır.

Olasılıkları görme: Bir problemin gerekçelerine ve çözümüne dair muhtemel durumlar saptanabilmelidir.

Karar verme: Bir problem karşısında birtakım seçenek oluşturmayla başlayan etken bir süreçtir.

Sorun çözme: Problemin tanımlanmasından çözümlerin elde edilmesine kadar uzanan bir süreçtir.

Yaratıcı düşünme: Özgün ve kullanışlı fikirler üretmedir.

Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünmenin, bilgi, yetenek ve edim gibi bileşenlerin meydana getirdiği bir süreç olarak tanımlamış, süreç içeriğini şöyle açıklamışlardır (Akt. Çıkrıkçı, 1996; Uysal, 1998; Kaloç, 2005; 70; Schreglmann, 2011: 30):

Eleştirel düşünme sürecinin başlayabilmesi bireyin **beceri veya tutuma** sahip olmasına bağlıdır. Mevcut problemin farkına varma yeteneği veya öne sürülen bilgilerin delillerini bulmak için araştırma sorgulama tutumu olmaksızın eleştirel düşünme mümkün olamayacaktır. Sürecin ikinci basamağı **bilgi edinmedir**. Geçerli çıkarım ve değişik delillerin doğruluğu ile ilgili bilgi toplamanın gerekli olduğu kısımdır. Ardından: Elde edilen bilgileri davranışa aktarmadaki beceri olan **uygulama** gelir (Nosich, 2015). Böylece süreç tamamlanmış olur.

Cottrell'in (2005: 2) Watson ve Glaser'e yakın bir mantıkla, çeşitli beceri ve tutumları içeren karmaşık bir süreç olarak tanımladığı eleştirel düşünme, özellikleri açısından sınıflandırıldığında dört boyut ortaya çıkmaktadır:

1. Tanımlama

- a. Diğer insanların konumlarını, tartışmalar ile sonuçları tanımlama

2. Farkına varma

- a. Satır aralarını okuyabilme
- b. Uygun teknikleri fark edebilme

3. Değerlendirme

- a. Farklı bakış açılarıyla ilgili ipuçlarını değerlendirme
- b. Karşı fikirleri ve delilleri adilce değerlendirme
- c. Yapılandırılmış yöntemler hakkında düşünme

4. Uygulama

- a. Bir sonuca ulaşma
- b. Sonuçları; yapılandırılmış, net, kanıtları iyi oluşturulmuş bir perspektifle

sunma

Kazancı (1989) eleştirel düşünme süreçlerini problem çözme basamaklarına oldukça yakın bir biçimde kurgulamıştır (İşlekeller, 2008; Oflas, 2009).

Problemin betimlenmesi: Problemi detaylıca tanımlayarak çerçevesini belirleme.

Denence kurma: Elde edilen verilerden sorunla ilgili olanlar seçilerek aralarında bir ilişki kurulması ve bunların genelleme oluşturacak formüllere dökülmesi.

Denencelerin sınanması: Oluşturulan formüller denenerek alternatif çözümler üretilmesi ve en uygun olanlarının belirlenmesi.

Çıkarımda bulunma: Akıl yürütme vasıtasıyla bilinen önermelerden yenilerini türetme.

Yargı: Problemin çözümüne dair karara varma ve bunu farklı durumlarda kullanılabilecek biçimde formülize etme.

Konuya ilişkin eleştirel düşünmede belirli bir seviyeye ulaşmış uzmanların elde ettiği beceriye ilişkin görüşler ise ikiye ayrılmaktadır(Gokhale, 1995; akt. Obay, 2009:59):

1. Bilişsel Düşünme Becerileri:
 - a. Genellemelerde bulunma ve aşırı basitleştirmelerden sakınma; görüş ve deneyimlerini yeni bağlamlara transfer etme,
 - b. Perspektifler, inançlar, argümentler (neden-sonuç) ve teoriler geliştirme; kaynakları ve bilgileri değerlendirmek amacı ile kriterler düzenleme, bunları kullanma,

c. Önemli sorular sorma ve bunları izleme; argümentleri, yorumları, inançları ve teorileri analiz etme, faraziyeleri değerlendirmektir.

2. Etkili Düşünme Becerileri: Açık zihinlilik alıştırmaları yapmak, akıllıca mantıksal bütünlemeler yapmak, bağımsız düşünmek, düşünce ve sezgilerin altında yatanları araştırmak ve yargılara şüpheli yaklaşmaktır.

Ennis (1986) eleştirel düşünme becerilerini 12 madde olarak belirlemiş, Fisher (1996) bu maddelerin kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla her bir maddeye bir soru eklemiştir (Şahinel, 2002: 27–28; Oflas, 2009: 36; Karadeniz, 2006: 24):

Tablo 2.16.

Ennis'in Eleştirel Düşünme Becerileri ve Fisher'in Eklediği Sorular

Ennis'e (1986) göre eleştirel düşünme becerileri	Fisher'in (1990) eklediği sorular
Bir ifadenin anlamını kavrama	İfade anlamlı mı?
Akıl yürütmede çift anlamlılık durumunun mevcudiyetini yargılama	İfade açık mı?
İfadelerin birbirleri ile çelişkili olup olmadığını yargılama	İfade tutarlı mı?
Mutlaka bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama	İfade mantıklı mı?
Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama	İfade kesin mi?
Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama	İfade bir kuralı izliyor mu?
Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama	İfade tam mı?
Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama	İfade savunulabilir mi?
Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama	İfade ilişkili mi?
Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama	İfade doğru olarak kabul edilebilir mi?
Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama	İfade yeterince tanımlanmış mı?
Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama	İfade doğru mu?

Carr (1988) eleştirel düşünmenin boyutlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır (Dinçer Göbel, 2013: 31):

1. Mantıksal Boyut: İddia ile sonuç ve gerçekler arasındaki tutarlılığı değerlendirme.
2. Ölçütsel Boyut: Değerlendirmede kullanılan ölçütlerin değerlendirilmesi.
3. Faydacı Boyut: Amaca uygunluğun kontrolü.

Dil anlatım ve edebiyat dersleri programlarında eleştirel düşünme becerileri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2005):

1. Okuduğu ve dinlediği metni sorgular.
2. Okuduklarını ve dinlediklerini yorumlar.
3. Yazılarında ve konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar, bulur.
4. Yazılarında ve konuşmalarında benzerlik ve farklılıkları yakalar.
5. Metinde verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirler.
6. Metindeki düşünceleri değerlendirir.
7. Metinleri anlamlandırır.
8. Metinlerden çıkarımda bulunur.
9. Metni oluşturan öğeleri birbiriyle ilişkilendirir.
10. Metni oluşturan öğeleri karşılaştırır.
11. Metnin yazılış amacını açıklar.
12. Konuşma yazma amacını tartışır.
13. Metne ilgi duyma nedenini açıklar.
14. Metindeki ifadenin kesin olup olmadığını tartışır.
15. Metnin düzenlenişini değerlendirir.
16. Olaya dayalı metinlerde temayı belirler.
17. Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeleri ayırır.
18. Tartışılan bir kavramın doğruluğu üzerinde kendi düşüncelerini aktarır.
19. Tartışılan kavramın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyar.
20. Tartışılan konu üzerinde uzman görüşlerini aktarır.
21. Metni meydana getiren farklı öğelerin bir bütün oluşturduğunu belirler.
22. Temayı destekleyen düşüncelerin olumlu veya olumsuz yönlerini açıklar.
23. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışır.

24. Yazılarında ve konuşmalarında düşüncelerin nasıl organize edileceğini belirler.

25. Metnin dilini değerlendirir.

26. Yazma, konuşma amacına ne ölçüde ulaştığını tartışır.

27. Metinde gözlemin etkisini tartışır.

28. Metindeki kalıp ifadelerin metne katkısını tartışır.

29. Metnin anlatım özelliklerini açıklar.

30. Metnin döneminin kültürüyle ilişkisini açıklar.

31. Metni bir bütün olması bakımından değerlendirir.

32. Olay örgüsünün inandırıcı olup olmadığını tartışır.

33. Dil bilgisi kurallarının cümleye yansımış biçimini tartışır

2.1.2.5. Eleştirel düşünme becerisi nasıl gelişir

Eleştirel düşünme insanın doğuştan sahip olmadığı, öğretilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Öğretimi konu veya beceri temelli olarak gerçekleştirilirken geliştirilmesi birtakım yöntem ve tekniğin kullanılmasıyla mümkün olmaktadır.

“Akademik Çelişki” eleştirel düşünmenin gelişmesine katkıda bulunan kubaşık öğrenme tekniklerinden biridir. Öğrencilere sorulan ve tek bir cevabı olmayan, farklı değerlerle ilgili çelişki yaratan cevaplara giden sorular, tartışmanın başlamasını sağlar. Kazanma amacı olmayan bu tartışma bir çelişkiyi yaşayan öğrencilerin aktif ve eleştirel mantıkla öğrenmelerine yardımcı olur (Açıkgöz, 2008, s.182). Öğrenciler olayın her boyutunu ve verecekleri kararın her açıdan sonucunu düşünmek, çelişkide en mantıklı kararı verme gayretini gösterir. Üst düzey, yaratıcı ve eleştirel düşünme gerektiren bu çalışma, sürece odaklıdır. Hem bilişsel hem duyuşsal becerilerin işe koşulması E.D. becerisinin gelişmesine sağladığı bir diğer katkıdır.

E.D. becerisinin gelişmesine yardımcı olan bir teknik de münazaradır. Okullarda eskiden beri sıkça kullanılan münazara, iki grubun bir konunun iki boyutunu tartışarak jüri kararıyla galip gelmeye çalıştığı bir tekniktir (Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014). Konunun değişik boyutlarını ele alması, alternatif çözümler üretmesi, kanıt araması ve karşı düşüncenin kanıtlarını sorgulaması bakımından E.D. becerisinin gelişmesine katkı sağlar.

E.D. becerisinin gelişmesinde etkili ve verimli olduğu ispatlanan iki teknik de Altı şapkalı düşünme ve soru sormadır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s.30).

Edward De Bono'nun 1980'li yılların başında düşünmenin öğretilmesi konusunda yaptığı çalışmalar sonucunda "Altı Şapkalı Düşünme Tekniği" ortaya çıkmıştır. Bir konuya farklı yönlerden bakarak, düşünce kaynağının diğer yan düşüncelerle birleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu teknikte çok yönlü düşünme amaçlanmaktadır. Altı farklı renkte şapka ile öğrenciler, rengin ifade ettiği role girerek düşünürler (De Bono, 1997, akt. Can ve Semerci, 2007: 42).

Derslerde "canlandırma" yaptırmak da E.D. becerisinin gelişmesine fayda sağlar. Okunan bir metindeki soyut kavramları somutlaştırmaya yardımcı olarak net bir düşünme için kapı aralaması ve ilişkiler ağının (kişiler arası ilişkiler, kişi-zaman-mekân unsurlarının birbirleriyle bağlantıları vb.) anlaşılıp canlandırılacak bir metne dönüştürülmesi de eleştirel düşünme becerisinin sezgisel olarak gelişmesine katkı sağlayabilir (Paul vd., 1997; akt. Doğan, 2014: 38).

Eser incelemeleri de E.D. becerisini olumlu yönde etkileyen çalışmalardır. Eserin içerdiği ön yargı ve tutumları belirleme, bakış açılarını ve esere etkisini tartışma bunlardan birkaçıdır.

Mevcut soruna çözüm arama, çözülmüş olana yeni ve farklı çözüm yolları geliştirme ve alternatif sonuçlar üretme, kanıtlarla bulguları mantık açısından değerlendirme, çelişkileri tespit etme ve sonucu nasıl etkilediğini tartışma gibi etkinlikler de katkısı olabilecek çalışmalar arasında sayılabilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 199).

Özellikle problemi parçalara ayırma ve problemi oluşturan alt problemleri keşfetmeyi sağlayan analitik sorular, Paul ve Elder (2005; Akt. Doğan, 2014: 36) tarafından ortaya konan 8 ana sorgulama alanı içermektedir (<http://www.criticalthinking.org/files/SAM-Questions2005.pdf>):

1. Amaç ve nedenlerin sorgulanması düzeyindeki sorular:
 - Neden bunu okuyoruz?
 - Burada neyi biliyorum?
2. Soruların sorgulanması düzeyindeki sorular:
 - Tarih kitaplarında geçmişteki tüm olgulara yer verilmesi mümkün mü?

- Hangi değişkenler tarihçilerin görüşlerini etkilemektedir?
- 3. Bilgi, veri ve deneyleri sorgulayan sorular:
 - Eldeki verilere göre yılda dünyada kaç kişi açlıktan ölmektedir?
 - Elektrik üretmek için temel araçlar nelerdir?
- 4. Çıkarım ve sonuçları sorgulayan sorular:
 - Vardığınız sonuca nasıl ulaştınız?
 - Tüm seçenekler arasında en iyi sonuç hangisidir?
- 5. Kavramları sorgulayan sorular:
 - Felsefe hangi ölçüde bilimdir, hangi ölçüde değildir?
 - Niyet ve çıkarlarından şüphe etmeksizin bir insan sevilebilir mi?
- 6. Varsayımların sorgulanmasına dayalı sorular:
 - Görüşünüzü destekleyen varsayımlar nelerdir?
 - Bu konuyla ilgili başka varsayım üretebilir misiniz?
- 7. Bulgu ve sonuçların sorgulanmasına dayanan sorular:
 - Bulguları değerlendirebilir misiniz?
 - Bunu söyleyerek ne demek istiyorsunuz?
- 8. Görüşlerin sorgulanmasına dayanan sorular:
 - Bu problemi hangi görüş açısıyla gözlemlediniz?
 - Görüş açılarından hangisi bu duruma uymaktadır?

Bloom Taksonomisinde düzeylere göre hazırlanmış soruların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik en yetkin çalışmalar arasında olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki tabloda hem alt seviye (bilgi, kavrama ve uygulama) hem üst seviye (analiz, sentez, değerlendirme) basamaklarında özellik ve sorulara yer verilmiştir (Şahinel, 2002). Sorular, Türkçe eğitimine göre düzenlenerek aktarılmıştır.

Tablo 2.17.

Bloom Taksonomisinde Bilişsel Seviyeler ve Bu Seviyelere Uygun Sorular

Seviye	Soruların Amaçları	Soru Örnekleri	Anahtar İfadeler
Bilgi	Hatırlanma durumunu tespit etmek Kavram bilgisini yoklamak	Türkler tarih boyunca hangi alfabeleri kullanmışlardır? Sözde özne nedir?	Ne, kim, hangi zamanda, hangi yerde, hangileri, tanım yap, anımsa, kaleme al, sırala, isimlendir.
Kavrama	Olgularla olayları düzenleme Olayları ilişkilendirme ve mukayese etme	Zarf ve sıfat arasındaki farkları belirtiniz. Noktalı virgülün görevlerini birer örnekle açıklayınız.	Mukayese et, sonuca bağla, ilişki kur, tekrar düzenle, ölç, açıkla, örneklendir.
Uygulama	Öğrenilenleri farklı durumlara aktarma ve kullanma Öğrenilenleri farklı alanlara aktarma ve kullanma	Aşağıdaki cümleyi öğelerine ayırınız. Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini kullanarak bir metin oluşturunuz.	Uygula, geliştir, sına, inşa et, planla, tercih et, nasıl, oluştur, çöz, göster.
Analiz	Olayları gerekçeleriyle birlikte açıklama Mevcut verileri çözümleyerek çıkarımda bulunma Kanıtlara dayandırarak sonuç üretme	Kendi yazınızdaki çelişkileri belirleyerek yazınızı hangi açılardan olumsuz etkilediğini belirtiniz. Dildeki bozulmayla kültürel yozlaşma arasında nasıl bir ilişki olduğunu tartışınız.	Sınıfla, betimle, grupla, karşılaştır, ayırt et, tanı, destekle, ilişkilendir, açıkla.

Tablo 2.17. (Devamı)

Sentez	Özgün ürünler ortaya koyma İhtimalleri düşünerek ve alışılmışın dışında çağrışımlar kurarak problem çözme	Yetişkinlerin uyarı için kullandığı ancak sizin ve arkadaşlarınızın duymaktan hoşlanmadığı ifadelerin yerine hangi ifadeler kullanılabilir. Sosyal medyada bugün kullanılan dilden yola çıkarak gelecekte dilin nasıl bir yapıya bürünebileceğine ilişkin tahminlerinizi yazınız.	Kaleme al, fikir yürüt, tavsiye et, bütünleştir, tasarla, formüllerle ifade et, çıkarım yap, harmanla, ilerlet.
Değerlendirme	Sorun için çözümler geliştirme Olayları değerlendirip onların hakkında akıl yürütme	Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde en uygun yöntem sizce hangisidir? Gençlerin doğru ve etkili konuşma konusunda yeterince hassasiyet gösterdiğini düşünüyor musunuz?	Tercih et, karara var, değerlendir, seçim yap, kanıtlarla, kendine göre yorumla.

Ocansey, 1990'da gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede faydalanılabilecek iki iletişim modeli oluşturmuştur (Gen-Bilim, 2008):

1. Soru ilişkili karşılıklı konuşmalar
 - Açıklamaya ihtiyaç duyan sorular
 - Uygulamaların değerlendirilmesini talep eden sorular
 - Mevzuyu sınırlandıran sorular
2. Bilgi verici karşılıklı konuşmalar
 - Açıklamanın gerçekleşmesi
 - Uygulamaların değerlendirilmesi

– Mevzunun sınırlandırılması

Beyer'e (1991) göre E.D. becerisi ancak bireyin "düşünme üstüne düşünme süreci"nin içerisinde uzun süre kalmasıyla gelişebilecektir. Beyer, bunun için aşağıdaki çalışmaları önermektedir:

1. Öğreticinin/ öğretmenin model olması:

Öğretici olarak ebeveynler ya da resmi öğrenme ortamlarında öğretmenler, bir konuda bütünüyle bilgilere ulaşana kadar kuşkucu davranmalı, bilinçli bir biçimde farklı sonuçları çıkarma gayreti göstermelidir. Karar ve sonuçlara nasıl ulaştıklarını gerekçeleriyle birlikte öğrenciye aktarmalı ve onların bu düşünme özelliğini fark ettiklerinden emin olmalıdır.

2. Beklenen davranışları sergileyen öğrencilerin bu eğilimlerinin süreklilik arz etmesini sağlama:

Öğretmenlerin, istedik davranışları gösterme eğilimi olan öğrencilerin bu davranışlarını devam ettirip alışkanlığa dönüştürmesi için ısrarcı ve takipçi olması gerekir.

3. Düşünme becerilerini kazandıracak ve geliştirecek eğilim kazandırmaya yönelik etkinlikler hazırlama:

Öğretmen eleştirel düşünme becerilerini temel alan etkinlikler ve ödevler hazırlayarak öğrencilerin bu eğilimi kazanmalarına ve devam ettirmelerine yardımcı olmalıdır.

4. Doğru düşünme becerisini ortaya çıkaracak diğer davranışlar için de öğrencilerin güdülenmesi:

Öğrenciler doğru ve üst düzey düşünme becerilerinin değeri konusunda bilgilendirilmeli ve bu tür davranışları ödüllendirilerek bu konuda motivasyonları yüksek tutulmalıdır.

Eleştirel düşünme becerisinin edinildiği ve geliştiği ilk ortam aile ise ikinci ve belki de daha önemli ortam da formel eğitim ortamları yani sınıflardır. Sınıflar farklı yaklaşımlara göre düzenlenebilir ve kurallar oluşturularak yönetilebilir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlanan bir sınıfın buna göre düzenlenmesi, eğitimin de buna uygun bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bunun için sınıf düzeni, öğrenci ve öğretmen davranışları, öğretim/ öğrenim etkinlikleri ve eğitim materyalleri amaç

doğrultusunda tasarlanmalıdır. Tasarlama işleminde eleştirel düşünme öğretiminin, beceri temelli olarak tüm derslere ve sürece yayılması gerektiği, yapılandırmacı yaklaşımla paralel olarak yeni durumlara aktarılabilmesi gerektiği mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Beyer, 1991; akt. Schreglmann,2011: 45)

2.1.2.6. Eleştirel düşünme stratejileri

Eleştirel amaç taşıyan düşünmenin izleyeceği yolların belirlenmesi ve buna göre hareket edilmesi gerekir. Bu amaçla izlenecek yol, eleştirel düşünme stratejisi olarak adlandırılabilir.

Ennis (2011) geçmiş deneyimi, bilgi birikimi, araştırmaları ve diğer bilim insanlarının önerilerini göz önünde tutarak eleştirel düşünme öğretimi için genel strateji ve taktikler önermiştir (Özensoy, 2011: 11):

- Rahat hissedeceğiniz şekliyle eleştirel düşünmenin savunulabilir bir tarzını kullanınız.
- Bakış açılarını, planları, olayların nedenlerini, açıklamaları, sonuçları, alternatif hipotezleri sürekli vurgulayınız.
- Ayrıca kanıtları ve nedenleri sorgulayınız. Öğrencileri sık sık soru sormaya teşvik ediniz ve öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerinden sonra “Neden?” ya da “Bu konu hakkında bize biraz daha bilgi verir misin?” sorularını sorunuz.
- Açık fikirli olmayı ve başkalarının bakış açılarından çok kendi bakış açılarını görmeyi teşvik ediniz.
- Eleştirel düşünmede önemli olan unsuru belirleyiniz.
- Öğrencilerin konu hakkında uzman olmalarına gerek yoktur. İşlerine yarayacak olan konuyu en iyi şekilde öğreneceklerdir. Durum ya da konular arasında benzerliklerin olması eleştirel düşünme için gereklidir.
- Eleştirel düşünmede zamanın adil kullanılması gereklidir.
- Öğrenciler için eleştirel düşünmenin ilkeleri anlaşılır kılınmalıdır ve düzenlenmelidir.

– Öğrencilere eleştirel düşünmenin ilkeleri öğretilmelidir. Sınıfa günlük yaşamdan konuyla ilgili örnekler getirilerek öğrencilerin pratik deneyimden yararlanılmalıdır.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990); eleştirel düşünme stratejilerini 9'u duyuşsal, 28'i bilişsel (17'si makro yetenekler, 9'u mikro beceriler) stratejiler olmak üzere 35 başlıkta toplamışlardır (Akt: Şahinel, 2002; Cihaner, 2007: 17).

Tablo 2.18.

Eleştirel Düşünme Stratejileri

Duyuşsal Stratejiler	Bilişsel Stratejiler Makro Yetenekler	Bilişsel Stratejiler Mikro Beceriler
1. Bağımsız düşünme	1. Genellemeleri duru hale getirme ve sadeleştirerek anlamını bozmaktan kaçınma	1. Gerçeklerle idealleri kıyaslama ve ayırabilme
2. Kendini ya da toplumu temel alan iç görüler geliştirme	2. Birbirine benzeyen durumları mukayese etme	2. Düşünme üzerine hatasız düşünme
3. Nesnel düşünme	3. Kişinin perspektifini geliştirme	3. Kayda değer benzerlik ve ayrılıkları inceleme
4. His ve fikir arasındaki münasebeti kavrama	4. Problemleri, sonuçları ya da kanaatleri netleştirme	4. Ön kabulleri tahkik etme, değerlendirme
5. Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi ilerletme	5. Kelimelerin ya da söz gruplarının netleştirilmesi ve analizi	5. Konuyu ilgilisi bulunan ve bulunmayan olgulardan ilgisi bulunanları ayırt etme
6. Zihinsel cesareti geliştirme	6. Değerlendirme için kıstas geliştirme	6. Usa dayalı çıkarımlar, sanılar ya da yorumlar üretme
7. Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme	7. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme	7. İddiaları ve delilleri değerlendirme
8. Zihinsel azmi geliştirme	8. Derinlemesine sorgulama	8. Tutarsızlıkların farkına varma
9. Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme	9. Fikirleri, yorumları, inançları veya hipotezleri çözümlenme veya değerlendirme	9. Ortaya çıkan sonuçların farkına varma

Tablo 2.18. (Devamı)

10. Çözümleri meydana getirmek veya çözümleri değerlendirme
11. Eylem yahut stratejileri çözümlene veya değerlendirme
12. Eleştirel okuma
13. Eleştirel dinleme
14. Disiplinler arası ilişki kurma
15. Sokratik tartışmayı hayata geçirme
16. Diyalojsal düşünme
17. Diyalektik

2.1.2.7. Eleştirel düşünme model ve teorileri

Eleştirel düşünmeyle ilgili bir takım model önerileri ve teoriler geliştirilerek sistematik bir bakışa ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bunlardan biri de Cabrera'nın (incidental model) rastlantı modelidir. Literatür incelendiğinde formüle edilmediği ve kesin belirlenmiş kurallarının olmadığı görülür. Cabrera'ya göre eleştirel düşünme, tam olarak belirginleştirilemeyen karmaşık ileri zihinsel süreç veya işlemlerdir ve bu sebeple doğrudan gözlemlenemez. Bu beceri yazınsal bilginin kavranması olarak adlandırılabilir basit aktivitelerden çok daha ileri aktiviteler içindeyken gözlemlenebilir. Bu iddianın iki önemli sonucu vardır. Birincisi keşfetme temelli müfredatı temel oluşturmuştur. Öğrenciler konuların dizi veya serilerini tamamlamışlarsa birer eleştirel düşünür olmuşlardır. Araştırmacılar öğrencilerin herhangi bir kurs almadan da eleştirel düşünebilmeyi kazandıklarını göstermiştir. Ancak burada süreç tamamen öğrenciye bırakılmıştır. Dolayısı ile geldikleri düzeyler ve istenilen düzey arasında ciddi sapmalar görülebilir. İkinci bir durum, Açıköz'ün (2005) belirlemesine göre öğrenciler yüzlerce beceriyi kendi kendine edinemezler. Bunun yanında, eleştirel düşünme bir beceri olarak kabul edildiğinden geliştirilebilir olmalıdır. En azından ortaya çıkarılabilir olmalıdır. Ancak ne kuram ne de yazar bu konuda fazla bir şey belirtmemişlerdir. Bu metodun kullanılmasındaki en iyi yol, bir inancı sorgularken bir açıklama veya düşünceyi tetikleyecek sorgulama stratejilerinin kullanılmasıdır.

Bir diğerk yaklaşım disiplin temelli yaklaşımdır. Diğerk maddeler kadar bilinen ve kabul edilen bir model değildir. Kendi içindeki eleştirilerine rağmen savunucuları tarafından desteklenmeye devam edilmektedir. Cabrera'ya göre, bu kuramın önde gelen yazarlarından bazılarının görüşleri; belirli bir oyunun kuralları diğerklerine uygulanamaz, kesin mantıksal prensipler insan deneyimlerinin küresel olan bazılarına uygulanabilirken diğerklerine uygulanamaz. Örneğinin işletmedeki bir kural veya yasa fen bilimlerinde veya ahlak biliminde başarısız olur. Herhangi bir bilimsel yapı kendi kriterlerini barındırır. Bu kriterlerden bağımsız salt mantıksal yaklaşımların başarısız olması kaçınılmaz görünmektedir.

Bu görüşü savunan uzmanlara göre eleştirel düşünme disiplin temellidir ve buna göre öğretmenlerin kendi branşlarını derinlikli bilmelerini gerektirir. Bu, temel bilgilerden daha fazlasıdır. Ayrıca çeşitli inançlara yönelik iyi bir mantıksal analizi de içerir. Böylece eleştirel düşünmenin öğretiminin anahtarı uzman öğretmen kadrolarının yetiştirilmesidir. Böylece “ belirli bir disiplin yapısını anlayan ve diğerk disiplinlerden nasıl ayırt edeceğini bilen ve anlayan, bu bilinci öğrencilerine aktarabilen” öğretmen kadrolarına gereksinim vardır.

Bu kuram ile ilgili Cabrera'nın savunma niteliğindeki görüşü şöyledir; özellik merkezli kurslarda bilgiye izin vermek ve muhakeme yerine otoritelerin kurallar koyması çok yaygındır ve bu kurslarda otorite saltanatına itaat edilmesi ve takip edilmesi karşı konulmazdır. Oysa eleştirel düşünme, çeşitli otoritelerin görüşlerini ve faraziye gerçeklerin arkasında yatan muhakeme bilgisini gerektirir.

Bir diğerk model doğrudan model olarak adlandırılan modeldir. Bu modelin savunucuları eleştirel düşünme kavramı ile yönetilebilen (kontrol edilebilen) önemli bir listenin analizini üstlenmişlerdir. Bu yaklaşıma göre değerlendirmenin güçlüğünden kurtulmanın yolu özel bir liste olarak bakabileceğimiz bir değerlendirme listesinin var olmasıdır. Bu bakış açısına göre eleştirel düşünmeyi bir takım mantıksal operasyonlar olarak anlamlandırabiliriz. Bu bakış açısının örneği şu cümle ile verilebilir; bir otoritenin iddiası güvenilirdir. Otoritenin güvenilirliğini belirlemek için ise hangi bilgilere ihtiyacımız vardır. Bu soru artık mantığın sorusu olmuştur ve kriterlere ihtiyaç doğurur. Bu modelin savunucuları bu kriterlerin kolaylıkla belirlenip öğretilebileceğine inanmaktadırlar (Cabrera, 1992)

İnteraktif modeli destekleyen uzmanlar, eleştirel düşünmeye müfredat içine gömülmesi gereken genelleştirilebilir bir işlem (süreç) olarak bakarlar. Bu görüşün önde gelen savunucuları, yaklaşımı “kaplayan (yayılmış) yaklaşım” olarak tanımlamaktadır.

Benzer görüşteki uzmanlar; ders materyallerinin doğal formunda kullanılabilceğini savunurlar. Özellikle bazı mantıksal becerilerle alıştırmayı yapmaktansa akademik konuları yeniden düzenleyebilir veya yapılandırılabilceği iddiasını ileri sürmektedirler. Bu görüşü bir adım daha ileri götürenler, eleştirel düşünme becerilerini fonksiyonel(iş görür) şekilde öğretilmesi gerektiğini ve bunun içeriğin belirlediği işlemlerin gerekliliklerine göre olması gerekliliğini ifade ederler.

Bu modelin merkezindeki pedagojik bakışa göre kavramların belirlenmesinde “düşünmek” esastır. Bu yaklaşımı şu şekilde basitleştirmektedirler. “Niyetimiz bir şeyin nasıl çalıştığını analiz etmek ve işlevini öğretmektir. O zaman bu koşullara uygun durumlar yaratmalıyız. Öğrencilerimizin bu özellikleri doğal olarak gösterinceye kadar sezgilerinin gelişmesi için bu işlemler tekrar edilir ve üzerinde durulması gerekir.” (Cabrera, 1992).

Tablo 2.19.

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Modeller (Cabrera, 1992)

	Rastlantı modeli	Disiplin temelli model	Doğrudan öğretim modeli	İnteraktif model
Perspektif	Ayırt edilemez; ileri zihinsel işlemler	Bilgi kökenleri (epistemoloji); bilgi ve inanç	Konu analizi; yaklaşım; alt beceriler	Genel düşünme işlem veya süreçleri
Müfredat	Keşfetme temelli; formüle edilmemiş, ifade edilmeden anlaşılan	Konular; temel bilgiler, derinlik	Mantıksal operasyonlar; beceri merkezli, açık.	İlham verici (aşılama), fonksiyonel, yayılmış, kaplayan.
Pedagoji	Uyarıcı; ikna edici	Öğretmen merkezli, deneyimlerin paylaşılması	Programlı; öğretici, (bilgi verici, örnekleme)	Öğrenci merkezli kavram öğrenimi

Entelektüel düşünme aracı olarak değerlendirdiği eleştirel düşünmeyi modelleştiren Belenky (1986), alandaki gelişimi dört maddede sıralar (Ay, 2005: 42):

1. Otorite doğru cevaba sahiptir: Her bir cevap “doğru” ya da “yanlış” kategorilerinden birine atılır. Belirsizlikler tolere edilmez.
2. Herkesin düşüncesi kıymetlidir: Paradokslar da doğrunun birden fazla olabileceği de kabullenilir.
3. Herkesin kendi doğrusu vardır: Doğrular belli referans noktaları açısından değerlendirilir ve düşüncede kalite aranır.
4. Doğrular bağlamları içinde değerlendirilir: Öğrenci hem düşüncüyü eleştirir hem de geliştirip zenginleştirir. Bu aşamada düşünmeyi öğrenmiştir.

Sorumunen ve Chalupa, (1994) eleştirel düşünmenin kesin bir tanımının bulunmadığını, eleştirel düşünmenin tanımının üretildiğini ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünme tanımlarının farklılaştığı nokta, ürün ve süreçte ortaya çıkmaktadır. Teorik birer algılama olan bu ayrımlar felsefi ve psikolojik model olmak üzere ikiye ayrılabilir. Bununla beraber eğitimsel model, felsefi ve psikolojik modellerin bir araya getirilerek ortaya çıkarıldığı bir modeldir.

Felsefi Model: Felsefi modeli kullanan bir öğretmen, bütün konu alanları her bir öğrencisi tarafından kendi düşüncelerine, reddetmelerine, kabul etmelerine uyarlayarak eleştirel ve analitik olarak islenmesini ister. Bu aşamada kişinin problem çözüyor, karar veriyor, kavram oluşturuyor veya bilimsel bir araştırma yapıyor olup olmaması sorun değildir, çünkü kişi bunları akıl yürütürken doğal olarak yapmaktadır (Sorumunen ve Chalupa, 1994).

Psikolojik Model: Biliş ötesi ve bilişsel stratejiler psikolojik modelin temelini oluşturmaktadır. Marzano ve arkadaşlarına göre düşünmenin sekiz boyutu vardır: biliş ötesi, bilişsel süreçler (problem çözme ve karar vermeyi içine alır), çörek düşünme becerileri (özetleme ve detaylandırmayı içine alır.), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve içerik bilgisinin rolü (Sorumunen ve Chalupa, 1994). Felsefi model ile psikolojik model arasındaki en önemli fark psikolojik modelin daha çok süreç ağırlıklı olmasıdır. Psikolojik model öğrenmelerin gerçek yaşam şartlarına uyarlanmasını ve öğrencilerin akademik öğrenmelerinin iş dünyasına transfer etmelerine etkili olarak nasıl yardımcı olacağına ilişkin inancını ifade etmektedir.

Eğitimsel Model: Felsefi ve psikolojik modellerin eğitimde kullanılıyor olmasına rağmen, felsefi ve psikolojik modellerin bileşenlerinin oluşturduğu bütün eğitimsel model olarak tanımlatılır. Eğitimsel modeli kullanan bir teoriyensen, genellikle işlemlerin anlamlı sınıflamasını ve araştırma yöntemlerini öneren melez bir modele atıfta bulunmaktadır. Bir eğitimsel model, bir öğrenme hiyerarşisini becerilere uygular ki bu beceriler sınıfta bulunan ve üste düzeylerde öğrencilerin uygulamalarına yardım eden becerilerdir. Örneğin, bir kelime işlemcide yazılım fonksiyonlarının sunumu, becerilerin en alt düzeyidir. Karar verme etkinliklerinde süreci uygulama, düşünmenin en üst düzeyidir (Sormunen ve Chalupa. 1994; akt. Gülveren, 2007: 24).

2.1.2.8. Eleştirel düşünme öğretimi ve programları

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve geliştirilmesi için geliştirilen programların dört grupta toplandığı görülmektedir (Vural ve Kutlu, 2004):

1. Konu Temelli Eğitim Yaklaşımı: McPeck (1981) ve Glaser'in (1984) destekledikleri bu yaklaşım, bir konu gibi eleştirel düşünmenin öğretilebileceğini varsayar. Eleştirel düşünmenin içeriğine uygun olarak ilke ve kurallar net bir şekilde tanımlanır ve öğretilmeye çalışılır.

2. Konuyla Bütünleştirme Yaklaşımı: Bir önceki yaklaşıma oldukça yakın olmakla birlikte ilkelerin, kuralların içerikle bütünleştirilerek verilmesini öngörür ancak ilke ve kurallar tam olarak açıklanmaz.

3. Genel Yaklaşım: Kruse ve Prensesisen (1987), Sternberg ve Bhana (1986) gibi araştırmacıların savunduğu bu yaklaşımda beceri temelli bir program mahiyetindedir. Okuldaki derslerin dışında bir içeriği temel alır.

4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989), Perkins ve Solomon (1989) gibi araştırmacıların temel aldıkları bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Konu temelli ve genel yaklaşımı birlikte kullanmaya dayanır.

2.1.2.9. Eleştirel düşünme becerisini geliştirme yolları ve öğretmenin rolü/ uygulamaları

Argüden' e (2005) göre eleştirel düşünme becerisini kazanmak şu adımların atılmasıyla mümkündür (Cihaner, 2007: 12):

Birinci adım: Bir problemle karşılaşıldığında o problemi oluşturan farklı unsurları belirleyebilmek, bunlara farklı ağırlıklar verebilmek, bu unsurlardan çözüme etkisi olabilecek ve olamayacak olanları ayırt edebilmek ve sonuca etkisi belirlenemeyenler için belirsizliği kabul etmek eleştirel düşüncenin ilk adımıdır.

İkinci adım: Problemin çözümü için yeterli bilgiye sahip olunup olunmadığını anlamak, bu eksikliğin nasıl giderilebileceğine ilişkin çıkarımlar yapabilmek ve bilgi eksikliğini gidermek için sorgulamaktır.

Üçüncü adım: Sunulan bilgiyi anlamak için teorik modelleri hakkında bilgi sahibi olmak ve sunulan bilginin varsayılan modelle uyumlu ve uyumsuz kısımlarını değerlendirmektir.

Dördüncü adım: Sunulan bilginin ve teorik modelleri oluşturan kavramların açık tanımlarının tüm bireyler tarafından paylaşıldığından emin olmaktır. Aksi takdirde, aynı kelimeler kullanılmasına rağmen, bireyler arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Kavramların açıklanmasını istemek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından biridir.

Besinci adım: Sunulan bilgiden çıkarımlar yapabilme yeteneğidir. Bu beceri sunulanan ötesinde bilgiye ulaşabilmeyi ve tutarlılık testlerinin gerçekleştirilmesini sağlar.

Altıncı adım: Sunulan bilginin değerlendirilmesinde farklı alternatifleri tartma ve değerlendirme sürecinde akılcı kıstaslar kullanmaktır. Değerlendirme kıstasları konusunda fikir birliği yaratılmadan ortak bir karar almak mümkün olamaz.

Yedinci adım: Kararı oluşturan gerekçelerin ne kadar güçlü olduklarını değerlendirebilmektir. Varsayımlardan, gerekçelerden ve çıkarımlardan elde edilenlerin karar için yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek eleştirel düşüncenin önemli adımlarındandır.

Eleştirel düşünme zor, karmaşık ve diğer birçok beceriyi barındıran üst düzey bir beceridir. Bu sebeple eleştirel düşünebilme bir maharet gerektirir. Yürümenin her insan

için doğal ancak dans etmenin bir maharet olduğu gibi eleştirel düşünme de düşünmenin doğallığından maharete yükselişi olarak değerlendirilebilir. Öğretilmesi de bu derece zor ve hüner gerektiren bir iştir (Deniz, 2009: 10). Öğretmenin davranışlarının yanında kişisel nitelikleri de çocuğun okul ve derse yönelik tutumlarını etkiler (Erden, 1998; akt. Oflas, 2009: 78). Öncelikle öğretmenin bu beceriyi kazanmış, uyguluyor ve nasıl öğretebileceği konusunda fikir yürütebiliyor olması gerekir. Yaşama aktarılamayan ve uygulaması alışkanlık haline gelmemiş eleştirel düşünme becerisinin öğrenildiği veya öğretilebileceği söylenemez. Ayrıca model olarak öğrenme, gösterip yaptırarak öğretme gibi tekniklerin öğretimdeki gerekliliği de düşünüldüğünde öğretmenin eleştirel düşünme becerisini kazanmış ve yaşamına aktarmış olmasının son derece gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi önemli gören bir öğretmen, öğrencilerinin bu becerisini geliştirmek için aşağıdaki çalışmalarını yapmayı deneyebilir (Üstündağ, 2002: 81):

1. Rol model olarak kendi düşünme süreçlerini çözümlenmek ve sınıf içi bu tarz uygulamalar yaptırmak ve bunları mantıklı nedenlere bağlamak
2. Açık görüşlü bir tavır sergileyerek öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini izlemeleri için onları cesaretlendirmek
3. Yapılan yanlışları dile getirmeye hevesli olmak ve sorumluluklarını devredebilmek
4. Yeterli düzeyde çeşitlilik sağladığı etkinlik ve değerlendirme biçimlerinin arasından öğrencilerin seçim yapmalarını sağlamak ve bunu sıklıkla tekrarlamak
5. Kendine özgü ilgi alanları olan öğrencilerin kendini gösterebilmesi için uygun etkinlikler düzenlemek
6. Eğitimin hedeflerine ulaşmayı sağlayacak hazırlıkları yapma
7. Sorunlara imgesel ve etik çözümler aramak
8. Empati kurmak ve bu konuda duyarlı olmak
9. Eğitim ortamındaki fiziksel düzenlemelerin kazanımlarını göz ardı etmemek
10. Öğrencilere öğrenmenin her aşamasının planlanması, kurallarının belirlenmesi ve değerlendirmesi konularında yetki tanımak

Eğitim ortamında etkileşimi üst düzeye çıkararak ve bu etkileşimi etkinlik süresince aynı seviyede tutabilen öğretmenler en etkili öğretmenler olarak kabul edilir. Böylelikle

anlatandan dinleyene tek yönlü bilgi akışından uzaklaşarak öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerin kendi arasında iletişim aktif ve sarmal bir döngü olarak ortaya çıkar. Böylesi bir eğitim ortamı da ancak öğretmenin doğru yapılandığı sorularla mümkün olabilecektir (Şahinel, 2002: 50).

2.1.2.10. Eleştirel düşünen bireyin özellikleri

Her insan düşünebilir ancak bunların çok az bir kısmı eleştirel düzeyde düşünebilir (Paul, 2002). Açık fikirlilikle şüpheci bir tavır ortaya koyan eleştirel düşünür, zor inanır ve dogma fikirlere saplanmaz. Algıladıklarıyla sahip olduklarını sorgular, karşılaştırır, analiz eder ve bu yolla anlama uğraşı verir. (Carroll, 2004: 4; Doğanay ve Ünal, 2006: 250). Çok önemli sorular oluşturur ve bunları formüllere dönüştürür; somut olmayan düşünceleri etkin yorumlara kavuşturmak için bilgi edinerek bu bilgileri değerlendirir; ilgili ölçüt ve standartları sınyarak sağlıklı sonuç ve çözümlere ulaşır. Alternatif düşünce sistemlerine karşı esnek ve ön yargısızdır, bunların muhtevastındaki varsayımları, muhtemel tesirleri ve sonuçları da dikkate alarak düşünür; karmaşık problemlerin çözümlenmesinde gerekli kişilerle etkin iletişimde bulunur (Paul ve Elder: 2001). Eleştirel bir düşünür bilgi ve birikimlerinin farkında olduğundan kendi sınırlarını ve ne kadar genişletebileceğinin farkındadır. Kendilerini objektif olarak değerlendirebilirler, böylelikle çelişki ve zayıflıklarını tespit ve düzeltme yoluna gidebilirler. Yargıda bulunurken inatla değil, kararlılıkla hareket ederler. Değişime açık ve bilgiye karşı esnektirler. Okuma ve dinleme gibi anlama becerilerini kullanırken iddialara dayanak olan problem ve kavramları araştırırlar; doğru ve farklı kaynaklara ulaşarak onlardan faydalanmayı tercih ederler. Etkin ve eleştirel olarak dinler, belli bir amaç dâhilinde öze dönük sorularla süreci yönlendirirler. (Akınoğlu, 2003:17; Küçük, 2008)

Doğanay'a göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri şöyledir (Akt. Schreglmann, 2011: 49):

1. Aktiftir: Etkilendiği olaya dâhil olur.
2. Azimli: Zorluklardan bıkip kaçmaz.
3. Nesnel: Birey veya otoritenin boyunduruğunda değildir.
4. Yenilikçi: Yeni olana ve yenilik yapmaya eğilimi vardır.

5. Sorgulayan: Herhangi bir fikrin nedenini açıklamaya çalışır.

6. Şüphesizdir: Kendine verilen bilgiye şüpheyle yaklaşır; farklı perspektiflerden, kaynaklardan araştırarak ve irdeleyerek karar verir.

7. Teknik terimler kullanır: Fikir yürüttüğü alanın kendine has terimlerine hâkimdir.

8. İstisna eder: Düşüncelerini paylaşır ve paylaşılanları dinler.

9. Empati kurabilir: Olay, durum ya da düşünce karşısında katı değildir, ortaya koyanın gözünden değerlendirmeyi bilir.

10. Tarafsızdır: Eleştirel düşünmenin zıddı olan fanatizmden uzaktır.

Dr. Harry Alder yaratıcı ve eleştirel düşünen insanların olumlu fırsat kollayan bakış açılarını destekleyen kişisel faktörleri şöyle sıralamaktadır:

1- Hedefleri, bunları elde etmedeki başarıları ve başaramadıkları durumlardan çıkardıkları dersler hakkında fazlaca düşünürler.

2- Kendi kuvvetli ve zayıf taraflarını tanır ve çözümlerler; kuvvetli taraflarını da en üst seviyede uygularlar.

3- Kabiliyetlerinin düşük olduğu konularda şikâyet etmezler.

4- Yenilgi ve başarısızlıklardan büyük başarı ve öğrenme fırsatı çıkarırlar (Ofas, 2009: 21).

Linda Elder ve Richard Paul, entelektüel açıdan değerli kişisel özellikleri “entelektüel alçakgönüllülük”, “cesaret”, “empati”, “doğruluk”, “sebat etme”, “aklıselim muhakemeye inanma”, “makul düşünebilme” kavramları ile açıklarlar. Evrensel entelektüel standartları da şeffaflık/açıklık, doğruluk, uygunluk, derinlik, genişlik (esneklik), mantıklılık olarak izah ederler (Ofas, 2009; 21).

Köksal (2005)’a göre eleştirel düşünen kişiler, metinlere dikkatle ve daima bir şüpheyle yaklaşır. Eleştirel düşünebilen öğrenciler, okudukları metin hakkında kendilerine, metnin kendisine ya da yazara sorular sorabilirler. Okudukları metnin ortaya koyduğu sonuçları, yazılma nedenlerini, iddialarını doğrulayabilmek adına sunduğu örneklerin yeterliliği ve uygunluğunu, metindeki ilke ve genellemelerin geçerliliğini, metnin içerdiği örtük varsayımların metnin ana temasına etkisini sorgulamayı kendinden bir alışkanlık hâline getirebilirler.

Ellis'e göre (2002) eleştirel düşünen kişi; gerçekte düşüncüyü birbirinden ayırır, sorular sorar, detaylı gözlemler yapar, varsayımları açığa çıkarır ve onların şartlarını tanımlar, sağlam delillere veya mantığa dayalı olarak iddialar ileri sürer (Gülveren, 2007: 20).

Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin özelliklerini Ferret (1997) şöyle sıralamaktadır (Schreglmann, 2011: 36):

1. Devamlı bir sorma faaliyeti içindedirler
2. Yargıları daima değerlendirirler
3. Merak duyguları yüksektir
4. Problemlere alternatif çözümler üretme gayretindedirler
5. Fikirleri çeşitli ölçütlere göre çözümlerler
6. Farklı fikir ve varsayımları inceleyerek olgularla mukayese ederler
7. Odaklanarak dinler ve dönüt verirler
8. Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirirler
9. Çıkarımda bulunmadan önce yeterli bilgi birikimine ulaşmayı tercih ederler
10. Fikirlerini destekleyecek delilleri arama eğilimi taşırlar
11. Yanlış ve alakasız bilgileri kabullenmezler.

Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bir kimse ezberden uzak, analitik düşünebilen kişidir. Analitik düşünen kişi de karşılaştığı durumlar karşısında “niçin” sorusu sorarak akıllı yürütür (Özatalay, 2007, s.76).

Beyer (1991:124) *iyi düşünen birey* olarak değerlendirdiği eleştirel düşünürün özelliklerini şöyle sıralamıştır (Akt. Şahinel, 2002, s. 25-27; Hezen, 2009; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Yahşi Cevher, 2008: 29; Schreglmann, 2011: 36):

1. Bir sorun, problem ya da iddiayı net olarak dile getirme,
2. Karşısındakilerin açık bir üslup kullanmalarını talep etme,
3. Düşünerek hareket etme,
4. Çalışmalarını kontrol etme,
5. Ortaya bir fikir koyma azmini taşıma,
6. Ortaya atılan savların kanıtlarını araştırarak paylaşma,
7. Dogmatik ya da bireysel değil akılcı, sorgulayıcı değerlendirmeler yapma,
8. Önceden öğrendiklerini işe koşma,

9. Kanıtlanana kadar şüphe etmeyi sürdürme.

Cüceloğlu (1993) ise bireyin kendini gerçekleştirerek eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için belli özelliklere sahip olması gerektiğini vurgular (Kaloç, 2005: 54; Kasımoğlu, 2013: 4):

1. Kişinin düşünce sürecinin bilincine varması gerekir. Kendi kendine ve insanın iradesi dışında bir eylem olarak değil, girişimci bir tutumu farkında olunan ve bilinçle yönlendirilen bir süreç olarak değerlendirmelidir.

2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli. Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Facione'a (1996) göre Amerikan Felsefeciler Birliği, eleştirel düşünürü devamlı araştıran, sebep arayan, açık görüşlü, ön yargılarından arınmış, dürüstçe yargılayan, mütevazı, açı bir bakış açısı olan ve mantıklı bir biçimde kriter belirleyebilen kişiler olarak tanımlamaktadır (Schreglmann, 2011: 48-49).

Görüldüğü üzere araştırmacılar farklı açılardan yaklaşarak eleştirel düşünürde farklı birtakım özelliklerin olduğunu veya olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.1.3. Düşünme-dil ilişkisi

Düşünme ile dil arasındaki ilişki, bu ilişkinin yönü ve derecesi felsefenin en eski problemlerindedir. Bu problem üç alt başlıkta şekillenmiştir:

1. Dil ve düşünme aynıdır,
2. Düşünme dile bağlıdır,
3. Dil düşünmeye bağlıdır.

Her üç düşünce de dil ile düşünce arasında sıkı bir ilişkinin olduğunun göstergesidir. Bu açıdan, “düşünme ve dil ilişkisi”ni irdeleyen ruhbilimciler tarafından

ortaya atılan başlıca savlar değerlendirildiğinde psikologlardan üçünün öne çıktığı görülür:

Watson, davranışçı yaklaşımla “düşünme ve dil eşdeğerdir” der.

Piaget, gelişim psikolojisi altında ele alınabilecek “Düşünme ve dil önceleri birbirinden ayrı gelişme göstermekte, zamanla eşdeğer anlama gelmektedir.” savını öne sürer.

Vygotsky, düşünme psikolojisi başlığı altında değerlendirilebilecek “Düşünme içsel bir konuşmadır. Gelişmiş çizgileri başlangıçta birbirinden bağımsız iseler de sonradan kesişmektedirler.” kuramını ortaya koyar.

Düşünme-dil ilişkisi Saussure, Sapir, Whorf, Chomsky ve Langacker gibi dilbilimcilerin de üstünde durduğu bir husustur.

Sapir, “Dil ve düşünme birbirine bağımlıdır. Dil düşünmenin kalıbıdır.” teoremini ortaya atmış; *Whorf* bunu “Dil düşünmeyi yapılandırır ve belirler.” biçiminde açıklamıştır.

Saussure’ün düşünme-dil ilişkisini açıklayan görüşleri, dil yetisi (langage), dil (langue), söz (parole) kavramları baştan sona sıralanarak dilin genel görünümünden bireysel olanına gidilir, şeklinde özetlenebilir.

Chomsky ise, Descartes’in düşünmenin insana özgü olduğu yaklaşımından hareketle “Dil sadece Homo Sapiens’e özgüdür” demiş, dil olmadan düşünce olamayacağını belirtmeye çalışmıştır.

Langacker bazen insanların fikirlerini ifade edebilecek kelime bulamayışından hareketle “eğer dil olmadan düşünülmez idiyse böyle bir sorun ortaya çıkmazdı.” diyerek düşünmenin dilden farklı olduğunu öne sürer.

Aristoteles “Konuşma zihnin yaşantılarının temsil edilmesidir.” tanımıyla düşünme-dil ilişkisini irdeler (Aristoteles, 1988).

Descartes’e göre konuşma yeteneği düşünebilmenin koşulu ve belirtkesidir. Aynı dönemlerde yaşamış olan Leibniz düşüncelerin, evrensel bir dille ifade edilebileceğini, böylece tek bir dile ulaşmanın gerekli olduğunu ileri sürmüştür.

Düşünce tarihinde ilk kez sistemli dil felsefesini kuran Humboldt’a göre, belirli bir dille, onu konuşan milletin kültürü arasında diyalektik bir bağlantı vardır. Her dilde

o dile özgü dünya görüşü saklıdır. Dil işlevsel bir iletişim dizgesi olmak dışında, bir düşünme ve kendini ifade etme biçimidir.

Türk felsefe âlemi de düşünme-dil ilişkisi hakkında kafa yorma gereği duymuştur. Bu konuda Bedia Akarsu, Nermi Uygur, Arda Denkel ve Betül Çotuksöken akla ilk gelen Türk felsefecilerindendir. Humboldt'un aktarımını yapan bir düşünür olarak *Bedia Akarsu*, kültür alanındaki ilerlemeleri dille ilişkilendirir. Düşünme ve dilin ayrılamayacağı kanaatindedir. Dilin sınırlarının dünyanın sınırlarını da belirleyeceği düşüncesinden yola çıkarak doğru düşünmeyi başaran bir toplum yaratmanın yolunun anadil eğitimine önem verilmesinden geçtiğini belirtir. *Nermi Uygur* felsefe dünyasına dilden ve dilin içinde yer alan kültürden girer. Düşünme ile dili birbirinden ayırmaz ve düşünmeyle dili bir bütünlük içinde ele alır. Kavramlar, Uygur'un felsefesinde önemli bir yer tutar; ona göre kavramlar düşünmede ve dilde yer alır. *Arda Denkel* ise, anlama kavramının ne olduğunu açıklamaya çalışan bir kuram olarak görür düşünme-dil ilişkisini. Anlam olgusunun üzerinde durarak, hem anlamı hem de dili evrimsel bir çerçeveye oturtmaya çalışmaktadır. Denkel'e göre aktarılacak her bir fikir, kendi içinde anlamsal bir muhteva oluşturduğundan dil, iletişim için zorunludur. Kısacası, Arda Denkel dilsel davranışı, eylemi gerçekleştiren varlığın düşünebilen bir varlık olmasının zorunlu koşulu olarak kabul eder. Kaynardağ'ın (2002:172) Türk felsefesinde bir aydınlanma felsefecisi olarak değerlendirdiği Betül Çotuksöken, özellikle kavram ve kavramlaştırma üzerinde durmaktadır. Felsefi durusunu dış dünya-düşünme-dil bağlamı üzerinde kuran Çotuksöken "söylem" kavramını sıkça sorgulamaktadır. Günümüz Türkiye'sinin "söylem filozofu" olarak nitelendirilebilecek olan Çotuksöken'de dil çok önemlidir. Ona göre var olan-düşünen arasında uygunluk olmalıdır. Anlamın dilsel yapıda temellendiğini, insanlar arasında iletişimi sağladığını ileri sürmektedir (Tuna, 2006: 6-11).

Görüldüğü üzere düşünce ve dil arasında çoğunlukla doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan, düşünme becerisi olarak eleştirel düşünmenin de dil becerileriyle ilgisinin ve etkileşiminin olduğunu ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Eleştirel düşünen birey, iletişim ve etkileşim söz konusu olduğunda alıcı (hedef) ya da verici (kaynak) konumunda olacaktır. Bilgi edinmek istediğinde karşılaştığı mesajları eleştirel olarak değerlendirebilmelidir yani eleştirel okuma, eleştirel görsel

okuma ve eleştirel dinleme becerisine sahip olması gerekir. Verilen bilgilerin doğruluğu, tarafsızlığı, yeterliliği, arasına sıkıştırılmış yanlışlar, reklam, propaganda unsurları vb. özellikleri ayırt edebilmek; konuşmacı ve yazarların amaçlarını belirleyebilmek ve gerek bilgiye gerek bilgi edinme sürecine yönelik değerlendirmelerinin objektifliğini, doğruluğunu değerlendirebilmek için eleştirel anlama becerilerini geliştirmek zorundadır. Bir bilgiyi yapılandırıp aktarmak istediğinde yine eleştirel konuşma ve eleştirel yazma becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekecektir. Özetle eleştirel anlamak ve eleştirel anlatmak eleştirel düşünmeyle iç içedir (İşlekeller, 2008: 84-90).

2.1.4. Temel dil becerileri

2.1.4.1. Dinleme

2.1.4.1.1. Dinlemenin tanımı ve özellikleri

Dinleme, anne karnında başlayan, ölüme kadar devam eden, dinleyiciyle konuşmacının etkileşimine açık aynı zamanda gelişmeye müsait bir süreçtir. İletişimde kaynaktan gelen mesajı doğru olarak algılama etkinliğidir (Özbay, 2005).

Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır...

Dinlemek aynı zamanda bir iletişim kurma yoludur...

Dinlemek, işitmekten farklı bir etkinliktir... Dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Dinleme bir yönüyle kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, bunda seçicilik söz konusudur (Aktaş ve Gündüz, 2004: 247).

Bireyin iletişim kurduğu, anlayıp öğrendiği ve zihinsel becerilerini geliştirdiği bu sürecin özellikleri ise şunlardır (Güneş, 2007: 74; Epçaçan, 2013)

- Doğumdan önce başlar – ki insanlar birkaç sesi, kelimeyi tanıyarak ve anlayarak dünyaya gelir.
- Öbür öğrenme alanlarının oluşmasına ve gelişmesine temel teşkil eder.
- İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabasıdır.
- Etkileşime açık, aktif bir süreçtir.

- Belli bir amaç etrafında şekillenir.
- İşıtmeyle başlayıp anlamayla devam eder.
- İletişim, öğrenme, anlama, anlamlandırma, zihinsel yapılandırma, sosyalleşme gibi becerilerin gelişiminde doğrudan etkilidir.
- Kişiler arası bir beceridir.
- Bireyin seçme hürriyetinin bir yansımasıdır.
- Doğuştan gelen bir yetenek olmasına rağmen kendiliğinden gelişmez, çaba ve eğitime ihtiyaç duyar.

Türkçe Eğitim Programı'nda (MEB, 2006) Dinleme/ İzleme başlığı altında “Dinleme/ izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi” olarak tanımlanmakta ve “dinleme/ izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma” hedefleri sıralanmaktadır.

2.1.4.1.2. Dinleme tür ve yöntemleri

Haz Almak İçin Dinleme/İzleme: Estetik dinleme/izleme de denenen. haz almak veya eğlenmek için yapılan bir dinleme/izlemedir. Şarkı ve türküleri, okunan şiirleri, anlatılan hikâyeleri, izlenen filmleri bu grupta değerlendirebiliriz (Ungan, 2009).

Amaçlı Dinleme/İzleme: Herhangi bir bilgiyi birinci elden, bilginin sahibinden almak, bire bir görüşmek için yapılan dinleme/izlemedir (Ungan, 2009; Dursun, 2013)

Stratejik Dinleme/İzleme: Dinleyici/İzleyici konuşmacının anlattıklarının/izlediklerinin hep bir sonraki aşamasını tahmin etmeye çalışır ve o bölüm gelince tahminlerinin doğruluğunu kontrol ederek tahminlerine devam eder. Öğrenci hem zihinsel yapısını düzenler hem de konuşmacının ve sözel metnin ipuçlarından yararlanarak tahminlerini yeniler böylece sürece aktif olarak katılmış olur (Dursun, 2013).

Gönüllü Dinleme/İzleme: Dinleyicilerin kendi istekleriyle katıldıkları bir dinleme türüdür. Konferans, panel, konser gibi faaliyetlere katılmak gönüllü dinlemeye örnek olarak değerlendirilebilir (Ungan, 2009; Özbay, 2005).

Seçici Dinleme/İzleme: Öğrencinin bir dinleme/izleme materyalinin tamamını kavrayabilmesi mümkün olmadığında veya materyalin içeriğinin tamamı öğrencinin işine yaramadığında, öğrencinin ilgi ve ihtiyaç duyduklarını seçerek dinlemesi amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Birkaç şekilde uygulamak mümkündür:

- Öğretmen konuyla ilgili önceden hazırladığı soruları öğrencilere dağıtarak öğrencilerin dinlemeyi buna göre yapmalarını ister.
- Dinleme/İzleme amacına veya öğrencilerin ilgi alanına göre bir veya birkaç bölüm seçilerek bunların dikkatle dinlenmesi sağlanır.
- Hazırlanan karşılıklı konuşmada her iki öğrenci de karşı tarafın konuşmasından seçmeler yaparak bunları sınıf ortamında değerlendirir.
- Kendini Konuşanın Yerine Koyarak (Empatik) Dinleme/İzleme
- Öğrencilerin empati kurabilmeleri, konuşmacının ifadelerinden onların hangi deneyimleri taşıdığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamalarını sağlamak amacıyla uygulanan bir yöntemdir.

Öğrenci kendini ya konuşmacının ya da dinlediği/izlediği içerikte geçen varlık veya şahsın yerine koyarak olaylara onun gözünden bakmaya çalışır.

Not Alarak Dinleme/İzleme: Dinleme ile öğrenilenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamak amacıyla uygulanan bir yöntemdir.

Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilerek dinleme amacına uygun olarak not almaları sağlanır. Not alırken dikkat edilmesi gereken hususlar:

Ana fikir, önemli ifadeler, güzel sözler, konuşmacının konuşmayı dayandırdığı noktalar, anahtar kelimeler not alınmalı,

Not alırken kendine özgü ifadeler kullanılmalıdır.

Katılımsız (Pasif) Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinleme/izleme sırasında sözel metne odaklanarak bunun üzerinde düşünmelerini sağlamak amacıyla uygulanır.

- Öğrenciler, metnin türüne uygun olarak "Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin?" gibi sorulara (5N 1K) zihinde cevap aramaları için yönlendirilir.
- Öğrencilerden metnin türünü belirlemeleri istenir.
- Bir olay ile fikir ihtiva eden dinleme/izleme içeriğini ayırt etmeleri istenir.

Katılımlı (Aktif) Dinleme/İzleme: Etkili dinleyicinin “anlamadığı ve açık olmayan yerleri sorar” özelliğini öğrencilere kazandırmak ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir dinleme yöntemidir.

- Öğrenci, Konuşmacıya onu dinlediğini hissettirmek için onun söyledikleri özetleyerek kendisine iletir.
- Öğrenci başka bir işle uğraşmaz ve konuşmacıyla göz teması kurar.
- Öğrenci, konuşmacıya dinlediğini beden diliyle hissettiren işaretler yapar ve onaylayıcı kısa ifadelerle konuşmayı teşvik eder.
- Öğrenci konuyu anlamak, istekte bulunma, konunun karmaşık bir bölümünü açıklığa kavuşturmak için sorular sorar.

Yaratıcı Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinlediklerini zihinlerinde yapılandırıp bunlardan yeni fikirler üretmelerini ve yeni/farklı durumlarda kullanmalarını sağlamak için kullanılan bir dinleme yöntemidir.

İki şekilde uygulanabilir:

- Katılımsız dinleme/izleme yapılır ve konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir.
- Katılımlı dinleme yapılır, onun düşüncelerinden üretilen yeni düşünce ve hayaller konuşmacıya aktarılır; konuşmacının yaratıcı düşünmesini sağlayacak sorular sorulur, konuşmacıyı cesaretlendirecek ifadeler kullanılır.

Metni Takip Ederek Dinleme/İzleme: Öğretmen veya öğrenci tarafından yapılan örnek okumalarda metni takip etmeyi sağlamak ve temel dinleme becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanan bir yöntemdir.

Dinleme metni dinleyicilerin tamamında vardır ve bir kişi tarafından okunan bu metin tüm dinleyicilerce takip edilir.

Eleştirel Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini olumlu-olumsuz yönleriyle ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirme alışkanlığı kazanmalarını sağlamak amacıyla uygulanan bir yöntemdir.

Bu yöntem uygulanırken öğrenciler konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi dile getirdiğini yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere dayanan nesnel verileri mi kullandığını ayırt etmeye çalışır. Bunun için aşağıdaki soruları sorma becerisi kazanmış olmaları gerekir:

- Konuşmacının amacı nedir?
- Konuşmada propaganda, reklam unsurlarına yer veriyor mu?
- Çözüm önerileri bilimsel mi?
- Alternatif çözüm önerileri sunuyor mu?
- Konuşmacı konuşmasında tarafsız mı?

2.1.4.2. Okuma

2.1.4.2.1. Okumanın tanımı ve özellikleri

Bilgi edinmek ve öğrenmek isteyen bireyin başvuracağı yollardan biri de okumadır. Böylece bilgi kaynağıyla (yazarla) bilgi edinmeye çalışan (okuyucu) arasında belli koşul ve sınırlılıkta bir iletişim oluşur (Akyol, 2009: 15). Davranışçı yaklaşıma göre okuma, yazılanların doğru bir biçimde seslendirilmesi ekseninde şekillenirken (Güneş, 2007) yapılandırmacı yaklaşım okumayı; görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli basamaklardan oluşan bir süreç olarak değerlendirir ve ön bilgileri kullanarak bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavrama olarak tanımlar (Demirel, 2003). Farklı becerileri bir arada kullanmaya ihtiyaç duyan sağlıklı bir okumanın birtakım gerekleri söz konusudur:

- **Sağlıklı bir algılama**
- **Kelime tanıma**
- **Cümle diziliş bilgisi**
- **Dilsel süreçler**
- **Anlama**

Okuma, tümevarımcı bir yol izler. Harf-kelime-cümle-paragraf yönünde ilerleyen bu süreç görme-anlama-düzenleme-yapılandırma gibi fiziksel ve zihinsel süreçleri de içinde barındırır (Demirel, 2003; Güneş, 2007; Gündüz ve Şimşek, 2011; Sarıkaya, 2013).

Okumanın özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2013a; Sever, 2000):

- Okuma, yazılanların anlamını araştırma, bulma ve yorumlamayı içeren bir anlam kurma sürecidir.
- Okuma, yalnızca kodların çözülmesi değil, bilgilerin birleştirilmesi ve yapılandırılmasını da gerektirir.

- Sesli okuma “seslendirme” olarak sınırlandırılmaz. Seslendirilenlerin anlaşılması, ön bilgilerle kaynaştırılması, yeni bilgilerin düzenlenmesi ve zihnin yapılandırılmasını da içerir.
- Okurken yazarın metne yüklediği anlamı aynen almaktan ziyade metin yeniden anlamlandırılır.
- Bireyler duygu, düşünce ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkileri üzerine yoğunlaşıp, zihinlerinde oluşan sorulara cevap arar.

2.1.4.2.2. Okuma tür ve yöntemleri

Sessiz Okuma: Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanan ve öğrencilerin daha hızlı ve akıcı okumalarını amaçlayan okuma türüdür. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Öğretmen örnek olur ve sınıfın hepsi başkalarını rahatsız etmeden okumaya katılır. Öğrencilerin metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmeleri istenir (Gündüz ve Şimşek, 2011; Kırkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014; Güneş, 2007; MEB, 2006).

Sessiz okumanın, metindeki temel bilgilerin öncelikle okunduğu *yönlendirmeli okuma*, metindeki belli noktaların sistemli bir şekilde okunduğu *seçmeli okuma*, paragrafın ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini bulmayı amaçlayan *paragraf okuma* ve 5 cm uzunluktaki satırın bir; 7-8 cm. uzunluktaki satırın iki ve 10-11 cm. uzunluktaki satırın üç dik çizgi gibi okunduğu *sütun okuma* gibi çeşitleri de vardır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Sesli Okuma: Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilir. Öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır. Sınıfta üç farklı şekilde sesli okuma etkinliği gerçekleştirilebilir (MEB, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011):

1. Öğretmen açık ve anlaşılır bir biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yapar. Sonrasında öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorarak etkinlikler yaptırır.
2. Öğretmen örnek okuma yapar. Sonrasında öğrenciye sesli okuma yaptırır.
3. Öğretmen örnek okuma yapar. Sonrasında öğrencileri gruplara ayırarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamı –sırayla- sesli okuma yaptırır.

Sesli okuma sırasında ses tonu, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalıdır. Ayrıca aynı parçanın gerekmedikçe tekrar okutulmamasına dikkat edilmelidir.

Göz Atarak Okuma: Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranması amacını taşır. Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir (MEB, 2006).

Özetleyerek Okuma: Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamak için gerçekleştirilir. Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya aşağıdakilere benzer sorular yazılır:

“Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?”

“Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?”

“Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?”

Öğrencilerin metni okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma belli aralıklarla durdurularak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar (MEB, 2006; Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014).

Not Alarak Okuma: Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak amacıyla sesli veya sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına uygun bir biçimde not almaları istenir. Öğrenciler bunu serbest bir biçimde gerçekleştirebilecekleri gibi, öğretmenin verdiği farklı çalışma kâğıtlarına göre de not alabilirler. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir. Sessiz okuma sırasında öğrenciler, kartlara veya kâğıtlara önemli gördükleri yerleri not ederler (MEB, 2006).

İşaretleyerek Okuma Yöntemi: Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesi amacı güdülür. Not almaya benze de önemli yerlerin metnin üzerinde işaretlenmesi bakımından not almadan ayrılır. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, -metni ana hatlarıyla kavrayabilmek için- kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar (MEB, 2006;Gündüz ve Şimşek, 2011).

Tahmin Ederek Okuma: Amaç, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır. Önceliklere öğrencilere, metindeki kimi sözcük, söz grubu ve ifadelerin metnin devamı hakkında fikir verebileceği açıklanır. Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir (MEB, 2006):

1. Öğretmen, öğrencilerine iki sütundan oluşan bir çalışma yaprağı verir. Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Öğretmen konu hakkındaki düşünceleri de almak isterse üç sütunlu çalışma yaprağı kullanır.

2. Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde bu bölümle ilgili merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları buldukça üstleri çizilir.

3. Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

Soru Sorarak Okuma: Okuma öncesinde ve sırasında öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmeleri ve metni anlamaları sağlanmaya çalışılır. İki şekilde uygulanabilir:

1. Metin okunduktan sonra öğrenciler, okurken akıllarına takılan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan ya da sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.

2. Öğrenciler metni okuma öncesinde ve sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili akıllarına takılan soruları tahtaya yazarlar. Cevabı bulunan soruların üstleri çizilir.

Söz Korosu: Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Öğretmenin örnek okuma yapar. Şiir yahut nesir türünde bir metin bölümlere, öğrenciler gruplara ayrılır ve aşağıdaki yollardan biri tercih edilerek uygulanır (Gündüz ve Şimşek, 2011):

Hep birlikte okuma: Metnin tamamı, sınıf veya bir grup tarafından okunur.

Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.

Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.

Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılır, her bölümü bir grup, bazı bölümleri de bütün gruplar birlikte okur.

Okuma Tiyatrosu: Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlayabilmeleri için uygulanır. Bir metin okunduktan sonra içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmadan diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni haline getirilir. Her öğrenci okuyacağı bölüme, vermesi gereken duyguyu metnin bağlamından hareketle açıklayabilecek şekilde hazırlanır ve sorumlu olduğu bölümü buna uygun olarak okur (MEB, 2006).

Ezberleme: Amaç, öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler; seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen metinleri (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.) belirli bir süre içinde ezberleyerek sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunar. Bu sayede öğrencilerin hem söz varlığı zenginleşir hem Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri hem de öz güvenleri gelişir (MEB, 2006).

Metinlerle İlişkilendirme: Uygulanmasındaki amaç, öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir. Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorularak metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir (MEB, 2006). Öğrencilere yol göstermek için aşağıdaki sorulardan faydalanılabilir:

“Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘.....’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?”

“Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?”

“Okuduğumuz bu metin size daha önce okuduğunuz bir kitabı çağrıştırıyor mu?”

Tartışarak Okuma: Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını; başkalarının bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamayı amaçlar. Metnin bütünü göz önünde bulundurularak da bir bölümü üstüne de tartışma yapılabilir. Öğrenciler gruplara ayrılabilir ya da tüm sınıf tartışmaya istediği gibi katılabilir ancak öğrencilerin hepsinin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanmalıdır. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek raporlaştırılır (MEB, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011).

Eleştirel Okuma: Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak için gerçekleştirilir.

Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar (MEB, 2006).

2.1.4.3. Görsel okuma

2.1.4.3.1. Görsel okumanın tanımı ve özellikleri

Resimsel ve grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, anlama ve yorumlama yeteneği (Wileman, 1993; akt. Çam, 2006: 8), insanların çevrede karşılaştıkları, doğal veya yapay, görülebilir hareket, nesne ve /veya sembolleri yorumlamalarını ve ayırt etmelerini sağlayan bir grup yetenek (Stokes, 2005; akt. Çam, 2006: 8), şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsayan öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005: 17).

Görsel okuma eğitiminde davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere üç yol benimsenmiştir. Eski yaklaşımlar daha ziyade görselin tanınması ve anlamlandırılmasına odaklanırken günümüzde görsellerin algısal, zihinsel, duygusal etkileri ön planda tutulmakta ve görsel okuma diğer becerilerin kazandırılmasında da kilit rol oynamaktadır.

Görsel okumanın özellikleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Güneş, 2013b):

1. Görsel okuma da diğer dil becerileri gibi dilin öğrenme alanlarından biridir.
2. Şekil, sembol, resim, karikatür, grafik, tablo, beden dili, tabiat ve sosyal olaylar vb. görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı içermektedir.
3. Dinlemeyle başlayan dil öğrenme sürecinin devamıdır.
4. Zihinsel görüntüler oluşturmayı ve kimi olayları hatırlamayı kolaylaştırır.
5. Zihni düzenlemeye ve yapılandırmaya yardım eder.
6. Kavramların ve bilgilerin iyi anlaşılmasına yardımcı olarak öğrencilerin bilgi üretimini harekete geçirir.
7. Derinlemesine düşünme becerisini geliştirir.
8. Bilgilerin bütünleştirilmesine yardım eder.
9. Anlamayı ve öğrenmeyi geliştirir.

10. Teknoloji çağının sonucu olarak her türlü görselle isteyerek veya istemeyerek karşılaşılan çocukların kendilerini yanlış ve zararlı içeriklerden korumasına katkı sağlar.

2.1.4.3.2. Görsel okuma öğretimi

Görsel okuma öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki modelden bahsedilebilir. Birincisi, davranışçı ve bilişsel bakış açısını temel alan, öğrencilerin görselleri inceleyerek becerilerini dolaylı olarak geliştirmeye çalışan *dolaylı öğretim modeli*; ikincisi, yapılandırmacı yaklaşımdan doğmuş olan, görseli okumak için farklı teknikler öğreten *doğrudan öğretim modelidir*. Doğrudan öğretim modeli kendi içinde ikiye ayrılır:

1. Becerilerin doğrudan öğretimi: Güdüleme ve merak uyandırma yoluyla başlayan modelleme, örnekleme, işbirlikli çalışma vb. tekniklerden yararlanarak devam eden bir süreçtir. Öğrenci sürece aktif olarak katılır.
2. Tekniklerin Açıklamalı Öğretimi: Öğrencilere görsel okuma sürecinde kullanacakları teknikler ve kodlar öğretilerek yürütülen bir süreçtir. Öğretmen çeşitli sorularla sürece rehberlik eder ve tekniklerin özelliklerini hatırlatır. Öğrenci sürece aktif olarak katılır (Lima, 2003; akt. Güneş, 2013b).

2.1.4.4. Yazma

2.1.4.4.1. Yazmanın tanımı ve özellikleri

Yazmaya güdülenmiş bireylerin (öğrencilerin), ön bilgilerini gözden geçirmesiyle başlayan, yazma amaçlarını, yöntem ve tekniklerini, konusunu ve sınırlarını belirleyerek bunlara uygun bilgileri seçtiği ve bunları zihinsel işlemlerden (sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb.) geçirip düzenledikten sonra yazılı metne dönüştürdüğü süreçtir (Güneş, 2007:159).

Karmaşık bir süreç olan yazma, hem zihinsel hem fiziksel bazı işlemleri zorunlu kılar (Göçer, 2010). Yazma süreci olay, duygu ya da düşüncenin harf, sözcük, paragraf

şeklinde aktarılmasıyla bitmez. Düzenleme, düzeltme, değerlendirme, paylaşma ve yayımlama gibi aşamaları da ihtiva eder (Güneş, 2007: 159-160).

Yazma eğitimi çalışmalarında öğrencinin kaleme aldığı, öğretmenin değerlendirdiği iki kademeli bir anlayış hâkimken (Çamurcu, 2011); öğrencinin kendi planını oluşturarak yazdığı, hem akran hem öz değerlendirmeden geçen, öğretmenin de süreç boyunca dönüt ve yönlendirmelerle rehberlik ettiği, metnin dönüt ve düzeltmelerle zenginleştiği bir yapı ortaya çıkmıştır (MEB, 2006).

Karatay (2011), yazılı anlatım becerisini öğretim sürecinde yüksek not almanın ve hayatta kendini doğru ve yeterli ifade etmenin anahtarı olarak tanımlamıştır. Bu becerinin gelişebilmesi; problemin farkında olma ve hakkında derinlemesine düşünebilme, bu düşünceleri açık, sade bir dille ve mantıksal bir sistemde ifade edebilme, estetik bir anlatım ve özgün bir tarzla yazıya renk kazandırmada yeterli seviyeye ulaşmaya çabası içinde olmaya bağlıdır (Beydemir, 2011).

Yazma eğitimiyle ilgili önemli birkaç özellik şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2007: 159-162; Ceran, 2013):

1. Yazma, zihinsel ve bedensel beceriler gerektiren karmaşık bir süreçtir.
2. Yazma, hem dil becerileri hem de zihinsel süreçlerle bağlantılıdır. Bu sebeple öğrencilerin belli becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur:
 - Derinlemesine düşünme
 - Bilgileri düzenleme ve yapılandırma
 - Anadili doğru ve güzel kullanma
 - Söz varlığını zenginleştirme
3. Yazma, zihinsel süreçleri harekete geçirdiğinden iletişim sürecini olumlu etkiler.
4. Yazma, düşüncelerin yazılı hale gelmesine vesile olduğundan onları sistematik hale getirme, yeniden düzenleme, genişletme/daraltma imkânı sağlar.
5. Yazma, düşünme becerisine katkı sağlayarak öğrenme etkinliklerinde zihni merkeze alır.
6. Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma ve sorgulama imkânı verdiği için düşünme üstüne düşünmenin yolunu açar ve üst düzey düşünme becerisi kazandırır.

2.1.4.4.2. Yazma tür ve yöntemleri

Özellikle 2006 Türkçe Öğretim Programı temel alınarak yazma eğitiminde kullanılacak yöntemlere yer verilmiştir (MEB, 2006; Güneş, 2007; Tekşan, 2013; Gündüz ve Şimşek, 2011).

Not Alma: Öğrencilerin, okuduğu veya dinlediği metinlerin önemli noktalarını ayırt edebilme, öğrendikleriyle fikirlerini sınıflandırabilme ve sistemli çalışma becerisi kazandırmak amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Öncelikli işlevi hatırlatma olduğundan ayrıntıya girilmez. Okuma veya dinlemeyle eş zamanlı gerçekleşen bir yazma eylemidir. Öğrencilerin not alırken kendi özgün ifadelerini kullanmaları en çok dikkat edilmesi gereken noktadır.

Özet Çıkarma: Amaç, öğrencilerin kısa ve özlü anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır. Öğretmen, örnek bir özet oluşturarak öğrencilerin özet çıkarırken nelere dikkat edeceğini anlatır.

Özet çıkarırken dikkat edilmesi gereken hususlar:

- Okunan ya da dinlenen metnin iyice anlaşılması
- Özet metinde, süslü ifadeler ve tekrarlara yer verilmemesi
- Özet metnin, okunan ya da dinlenen metnin ana fikrini kapsayacak şekilde bütünlük içermesi
- Özet metinde, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi
- Özet metnin, özgün ifadeler oluşturulması

Boşluk Doldurma: Öğrencilerin okuduklarını/dinlediklerini anlamaları ve anladıklarını bağlama uygun olarak anlatma ve tamamlama becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Okunan/dinlenen konuya uygun hazırlanan metinlerde bazı cümlelerin yeri boş bırakılır. Öğrencilerin bağlamdan hareketle eksik bırakılan cümleleri tamamlamaları istenir.

Metin Tamamlama: Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeyi; yorum yapma ve fikir yürütme becerileri gelişmiş, aktif bireyler olmalarını sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Öğrencilere herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu,

düşünce ve olayların gelişimine yönelik fikirlerini aşağıdaki hususlara dikkat ederek yazmaları istenir:

- Metnin asıl duygu, düşünce ve genel anlamı iyice kavranmalı
- Metindeki mantıksal bütünlük anlaşılmalı
- Bu iki hususa göre eksik kısmı dolduracak metin yazılmalı

Tahminde Bulunma: Bu yöntemin uygulanmasında amaç, öğrencilerin okuduklarından hareketle duyu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir. Öğrenciler, okuduklarının veya dinlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi, sonucu ve sonrası hakkında tahmin yürütebilir.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma: Öğrencilerin yeni öğrendiği kelime, kavram, deyim ve atasözlerini kalıcı kılmak, böylece zihinsel sözlüklerini zenginleştirmek amacıyla uygulanır. Öğretmen kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşturduğu havuzu kâğıda veya tahtaya yazarak öğrencileriyle paylaşır. Onlar da yazdıkları konuya, yazının ana fikrine uygun olanları seçerek uygun yerlerde kullanırlar.

Serbest Yazma: Öğrencilerin kendi belirledikleri konu hakkında duyu, düşünce ve hayallerini yazarak hayal dünyalarını zenginleştirmelerini ve anlatma becerilerini geliştirmelerini sağlamaya yönelik bir çalışmadır. Öğrenci yazacağı metnin konusunu ve türünü seçmede özgürdür. Sınıfta uygulanabilir ya da ev ödevi olarak verilebilir.

Güdümlü Yazma: Öğrencilerin belli bir konu hakkındaki bilgilerini, duyu ve düşüncelerini etkili bir biçimde sıralayıp sınıflandırarak yine etkili bir biçimde anlatmalarını sağlamak amacıyla uygulanan bir yazma yöntemidir. Konuyu ve çoğunlukla metnin türünü öğretmen belirler ve bunlar hakkında öğrencileri bilgilendirir. Ardından konu hakkında bir tartışma ortamı oluşturur. En sonda öğrencilerin verilen bilgiler ve tartışma sonunda geliştirdikleri fikirler etrafında duyu ve düşüncelerini yazmaları istenir.

Kontrollü Yazma: Dil bilgisi çalışmalarını pekiştirmeye yönelik çalışmalardır. Öğrencilerin cümle yapılarını ve ifade kalıplarını Türkçenin kurallarına uygun olarak kullanmasını amaçlar. Aşağıda verilen şekillerde uygulanır:

– Öğrencilerden, verilen örnek metnin anahtar kelimelerini çıkarmaları ve bunları kullanarak yeni bir metin oluşturmaları istenir.

– Bir metni oluşturan cümleler/paragraflar karışık olarak verilir ve öğrencilerden bunları doğru bir biçimde sıralaması istenir.

– Öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar sıralanıp sınıflandırılarak bir bütünlük oluşturulur ve birkaç paragraflık bir metin yazılır.

Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma: Öğrencilerin özgün ifade biçimlerini ve üsluplarını geliştirmesine yardımcı olmak amaçlanır. Öğrencilere okudukları metindeki olay ya da düşünce/duygu kavratılır. “Siz olsaydınız nasıl yazardınız?” sorusu yöneltilerek metni kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmaları sağlanır. Kaynak metinle hedef metin aynı türdedir.

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma: Öğrencilerin eğilimlerinin olduğu metin türü belirlenerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmeleri amaçlanır. Herhangi bir türde metin okutulduktan/ dinletildikten sonra öğrencilerin metinden çıkardıkları anlamı, olayı, duyguyu, düşünceyi geliştirerek farklı türde bir metin yazmaları istenir. Kaynak metinle hedef metin farklı türlerde olmak zorundadır.

Duyulardan Hareketle Yazma: Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir yazma yöntemidir. 5 duyardan birini ya da birkaçını harekete geçirecek müzik dinleme, film/ tiyatro izleme, resim/ fotoğraf inceleme etkinlikleri yapılır. Ardından etkinlikteki uyarıcının (müzik, film, tiyatro, resim, fotoğraf vb.) uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir.

Grup Olarak Yazma: Öğrencilerin iletişim, işbirlikli çalışma becerilerini geliştirerek ekip bilinci kazandırma amacıyla gerçekleştirilen bir uygulamadır. Sınıf küçük gruplara ayrılarak her grup farklı bir yazma konusuyla görevlendirilir. Gruptaki her bir öğrenci konunun farklı yönlerini ele alarak yazısını oluşturur. Bireysel çalışmalar tamamlanınca grup çalışması başlar ve her grup kendi içinde mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden uyumlu bir metin oluşturur.

Yaratıcı Yazma: Yazma becerisini ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek için uygulanan bir yöntemdir. Tahtaya ya da boş bir kâğıda konuya temel olan (uyarıcı) kavram yazıldıktan sonra onunla ilgili çağrışımlar sınırlama olmaksızın etrafına sıralanır ve yuvarlak içine alınır. Bir yerden sonra belli çağrışımlardan yola çıkılarak metin oluşturulur. Bunun dışında yaratıcı yazma biçimleri de mevcuttur (Gündüz ve Şimşek, 2011: 235):

Metnin anlatıcısının değiştirilerek yeniden yazılması

Bakış açısının değiştirilerek yeniden yazılması

Metnin sonuç kısmı okunduktan/dinlendikten sonra yeniden yazılması

Eleştirel Yazma: Bu yöntem, olaylara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi amaçlar. Herhangi bir problem, olay, durum ya da fikir, sınıf gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerini olumlu-olumsuz tüm yönleriyle ortaya koyar. Tartışmanın ardından tarafsız bir bakış açısıyla çok yönlü bir değerlendirme ve özgün çözüm önerileri içeren bir metin oluşturulur.

2.1.4.5. Konuşma

2.1.4.5.1. Konuşmanın tanımı ve özellikleri

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri de konuşma becerisidir. Konuşma, insanlık tarihi boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemesinde, kişilerin birbirini etkilemesinde önemli bir yere sahip olmuştur (Sever, 1997; akt. Orhan, 2010: 13). Türkçenin büyük şairi Yunus Emre'nin aşağıdaki dörtlüğü konuşmanın tesirini anlatması bakımından önemlidir:

Söz ola kese savaşı

Söz ola kestire başı

Söz ola ağulu aşı

Yağ ile bal ede bir söz

Konuşma becerisi, okuma – yazma faaliyetlerinin çıkış noktası olduğundan Türkçe eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

Konuşma, düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, duyulanların karşı tarafa aktarılmasına yarayan sözlü anlatım yoludur (Sarıca ve Gündüz, 1995; akt. Orhan, 2010; 13)

Yapılandırıcı yaklaşım açısından ele alındığında konuşmanın zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Güneş, 2013a):

Zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilir.

Dinleyicilere aktarılabak bilgiler seçilir.

Bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir.

Düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere dökülerek aktarılır.

Konuşma üç temel basamakta gerçekleşir (Dell, 1986; Levelt, 1989; akt. Güneş, 2014)

Sözlü mesajın kavramsal olarak hazırlanması: İletinin amacı, sunulacak düşünceler seçilir, konuşmacı konuşma öncesinde anlatmak istediklerini hazırlar. İletiyi hazırlamak için zihinsel sözlükteki bilgilerden gerekli olanlar seçilir.

Sözlü mesajın biçimlendirilmesi: Bu aşamada anlamlı bilgileri sıralanır, kelimelerden uygun söz dizimi oluşturulur, sonrasında uygun dil ve ses bilgisi ile ilgili bilgiler seçilir.

Bütün işlemlerin bütünleştirilmesi ve peş peşe sunulması: Daha önceki işlemler birleştirilerek, mesaj iletilir.

Konuşma becerisi, diğer dil becerileri içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Dilbilimciler sözlü dili, her türlü iletişimin temeli saymışlardır. Çünkü bir yazı dili oluşmadan önce onu ortaya çıkaracak olan konuşma diline ihtiyaç vardır. Bir milletin yazılı dili olmasa dahi sistemli bir konuşma dili vardır (Başaran ve Erdem, 2009; Dursunoğlu, 2006). Okul ortamında da bu durum söz konusudur. Öğretmenler okula daha yeni başlamış çocuklarla iletişimi ancak konuşma ile sağlarlar (Riley, Burrell ve McCallum, 2004). Konuşma farklı yönleri olan ve karmaşık işlemlerden oluşan bir yapıdadır. Hem iletişimde duygu ve düşüncelerin iletildiği etkileşimsel bir süreç hem de öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alan olarak değerlendirilir (Güneş, 2014).

Konuşmanın farklı bilim alanlarınca kabul gören ortak özellikleri fiziksel, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Güneş, 2013: 95-96). Bireyin konuşmasını sağlayan organlar ve bunların uyumlu çalışması, *fiziksel özellikler*; konuştuğu zamanki psikolojik durumu ve bunun konuşmaya yansımaları, *psikolojik özellikler*; yetiştiği topluma özgü davranışlar sergilemesini de *toplumsal özellikler* olarak değerlendirmek mümkündür.

2.1.4.5.2. Konuşma tür ve yöntemleri

2006 Türkçe Öğretimi Programı'nda aşağıdaki konuşma tür ve yöntemlerine yer verilmiştir (MEB, 2006).

İkna Etme: Bu konuşma yönteminde amaç, öğrencilerin iletişim, etkili sunum yapabilme becerilerini ve ikna kabiliyetlerini geliştirmektir. Fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak bu yöntemde oldukça önemlidir. Yöntem sınıfta uygulanırken öğrencilere kaynaklara ve fikirlerini destekleyen kanıtlara ulaşmaları için süre verilir. Ardından öğrenciler gruplara ayrılır ve karşındakini ikna etmek için konuşmalar yaptırılır.

Katılımlı Konuşma: Konuşmayı tek yönlü bir mesaj iletimi olmaktan çıkarıp dinleyicilerinde katıldığı etkin bir iletişime dönüştürmek amacıyla gerçekleştirilir. Böylece bir konu hakkında farklı bakış açıları görülmüş olur. Konuşma ara ara kesintiye uğratarak dinleyenlerin duygu ve düşüncelerini aktarmalarına imkân tanınır. Sürecin aktif bir şekilde işlemesi için konunun ilgi çeken yönleri ön plana çıkarılıp sorular sorularak dinleyicilerin konu üzerinde düşünceleri sağlanmalıdır.

Tartışma: Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikir yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirme amacıyla yapılan konuşma türüdür. Üstünde düşünmeye, tartışmaya uygun olmak koşuluyla konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Sınıfta öğrencilerin düşüncelerini rahatça dile getirebileceği bir ortam oluşturulmalı, tartışmayı değerlendirecek tarafsız bir jüri kurulmalıdır.

Öğretmen sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan, tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklar ve herkesin düşüncesini serbestçe dile getirebileceği bir tartışma ortamı sağlar. Tartışma sürecinde konu dışına çıkanları uyarır, belirlenen yönetime uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunarak rapor hazırlar, yerine göre tartışmaya katılarak soru sorar, zaman zaman konuşulanların özetini nesnel bir biçimde yapar ve tarafsız kalır.

Tartışmacı, konuşanın sözünü kesmemeye özen gösterir, konu dışına çıkmadan konuşur, verdiği örneklerle savunduğu fikri desteklemeye çalışır. Tartışmanın, bir amaç

değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu unutmadan saygı ve hoşgörüyü düşüncelerini beyan eder.

Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak (Empatik) Konuşma: Etkili bir iletişim becerisi kazandırmak amacıyla öğrencilerden karşısındaki değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek konuşmaları istenir. Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındaki sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındaki anlama etkinliği yaptırılabilir.

Güdümlü Konuşma: Öğrencilerin belli bir konu hakkındaki bilgilerini, duyu ve düşüncelerini etkili bir biçimde sıralayıp sınıflandırarak yine etkili bir biçimde anlatmalarını sağlamak amacıyla uygulanan bir konuşma yöntemidir. Konuyu öğretmen belirler ve konu hakkında öğrencileri bilgilendirir. Ardından sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma: Öğrencilerin yeni öğrendiği kelime, kavram, deyim ve atasözlerini kalıcı kılmak, böylece zihinsel sözlüklerini zenginleştirmek amacıyla uygulanır. Öğretmen kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşturduğu havuzu kâğıda veya tahtaya yazarak öğrencileriyle paylaşır. Onlar da konuşmanın konusuna, ana fikrine uygun olanları seçerek uygun yerlerde kullanırlar.

Serbest Konuşma: Öğrencilerin kendi seçecekleri bir konuyla ilgili duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak anlatma becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamadır. Öğrenciler bir konu seçerek hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar.

Yaratıcı Konuşma: Öğrencilerin yaratıcı konuşma yeteneklerini geliştirmek için yapılan konuşma türüdür. Öğrencilerden verilen konuyla ilgili sırayla konuşmaları istenir. Sırası gelen öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşmayı sürdürür. Böylece konu için farklı bir bakış açısı ve alternatif çözümler geliştirmiş olur.

Hafızada Tutma Tekniği: Kesintisiz ve kurallarına uygun konuşmalar yapılmasını sağlamak amacıyla uygulanır. Düşünce sıralaması esas alınarak

konuşmanın içeriği düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırıldıktan sonra oluşturulan kelime listeleri yazıya aktarılır. Seçilen sözcüklerle düş gücü, teşbih, abartma, mizah vb. unsurlardan faydalanarak kısa bir öykü oluşturulur.

Eleştirel Konuşma: Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirme amacıyla gerçekleştirilen konuşma türüdür. Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanda yapılan çalışmalar doküman incelemesiyle tespit edilmiş ancak alt alta sıralamak yerine içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tematik olarak sınıflandırılmıştır. Böylelikle çok boyutlu ve bütünleştirici bir bakış elde edilmeye çalışılmıştır.

Literatür tarandığında eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların nitel ve nicel araştırmalar olmak üzere iki ana başlıkta toplandığı söylenebilir:

Tablo 2.20.

Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yapılan Çalışmaların Tasnif Edildiği Temalar

Nitel araştırmalar	Kavram analizi	Alan taraması	Görüş alma	Doküman incelemesi	Model önerileri	
Nicel araştırmalar	Değişkenler	Etki belirleme	İlişki belirleme	Düzye belirleme	Tutum belirleme	Ölçek sınaama

1. Nitel araştırmalarda eleştirel düşünme kavramının analizi, eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış yayınların incelendiği alan taraması, veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması, ders, etkinlik ve öğretmen kılavuz kitaplarının, öğretim programlarının eleştirel düşünmeye yer verme durumları, etkinliklerin uygunluğu ve

yeterlikleri açısından değerlendirildiği doküman incelenmeleri, eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili model önerileri vb. çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar aşağıda tematik olarak verilmiştir.

Akgün Çıtak ve Uysal (2012) tarafından eleştirel düşünme kavramını açıklamak için Walker ve Avant'ın kavram analizi yöntemi kullanılarak bir kavram analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünmenin kimi özelliklerinin bireylerin kişilik özellikleriyle (sezgi sahibi ve şüpheli, meraklı olma vb.) ilgili olduğu, kimi özelliklerin de bireye eğitim verilerek (dili etkin kullanabilme, etkili sorular sorabilme, bilimsel yaklaşım vb.) geliştirilebileceği tespit edilmiştir.

Cotton'un (1991) eleştirel düşünmeyle ilgili araştırma ve raporları incelediği çalışmada incelenen raporların çoğu ön tahminler yapma, çıkarımlar yapma, öz değerlendirme vb. fonksiyonlar, hipotezleri formüle etme, sonuçlar çıkarma, düzenleme, problem çözme, karar verme, varsayımları tanımlama, eğilimleri saptama, mantıksal değişkenleri tanımlama gibi beceri ve alt becerilerle birlikte analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren yüksek düzey düşünme becerilerinin çeşitli gruplarının öğretiminin etkilerini incelemektedir. İncelenen çalışmaların sonuç alanları okuma-anlama, matematik, genel fen, biyoloji, fizik, kimya, sanat, sosyal bilgiler ve coğrafyada öğrenci başarısını içermektedir. Araştırmaların temel bulgusu, araştırılan düşünme becerileri programları ve uygulamalarının hemen hemen tamamının katılan öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu bir farklılık yarattığıdır. Başarıyı araştıran çalışmalar, düşünme becerileri öğretiminin katılımcıların öğrenme kazanımlarını arttırdığını bulmuşlardır ve tam ya da kısmi deneysel desenler, deneysel öğrencileri anlamlı derecede başarılı bulmuşlardır. Böyle bulguları içeren raporların bazıları şunlardır (akt. Karadeniz, 2006): Barba ve Merchant (1990); Bass ve Perkins (1984); Bransford ve diğerleri (1986); Crump, Schlichter, ve Palk (1988); Freseman (1990); Haller, Child, ve Walberg (1988); Hansler (1985), Horton ve Ryba (1986); Hudgins ve Edelman (1986); Kagan (1988); Marshall (1987); Matthews (1989); Mcrel (1985); Nickerson (1984); Pearson (1982); Pogrow (1988); Ristow (1988); Riding ve Powell (1985), (1987); Robinson (1987); Sadowski (1984–85); Snapp ve Glover (1990); Sternberg ve Bhana (1986); Tenenbaum (1986); Whimbey (1985); Wong (1985) ve Worsham ve Austin (1983).

Görüş alma çalışmaları; veli, öğrenci ve öğretmen üçlüsünü temel almaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalarda öğretmenlerin çoğunun eleştirel düşünmeyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları ancak genel itibariyle alanla ilgili kavramlara hâkim oldukları tespit edilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının azaltılmasının olumlu etkisinin olacağı ancak mevcut durumun da eleştirel düşünme eğitimine engel olmadığı, okuldaki sosyal faaliyetlerin artırılması gerektiği görüşünü paylaşmışlardır. Öğretim programlarının (Yahşi Cevher, 2008; Hezen, 2009; Kazu ve Şentürk, 2010) ve ders kitaplarının eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için uygun içerikte olduğunu düşünen öğretmenler, konuyla ilgili materyal azlığından yakınmakta ve veli desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Şentürk, 2009; Çetinkaya, 2011).

Tosun (2014), eleştirel okuma eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenlerin bu araştırmada da genel kavramlara hâkim olduklarını ancak bu kavramları tam olarak açıklayamadıklarını tespit etmiştir. Eleştirel düşünme konusunda ders kitaplarını yeterli gören öğretmenlerin (Şentürk, 2009; Çetinkaya, 2011) ve öğrenci çalışma kitaplarını (1-4) inceleyerek en çok yer verilen becerinin eleştirel düşünme olduğunu belirten Doğan'ın (2014) aksine eleştirel okuma için ders kitaplarını ve içeriğindeki metinleri yetersiz olarak değerlendirmektedirler. Bu görüş farkı hem kaynakların yalnızca eleştirel okumaya indirgenerek değerlendirilmesinden hem de çalışmaların gerçekleştirildiği öğretim kademelerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin eğitim hakkındaki genel fikirleri sorulduğunda eğitimin bilgi yüklemeye yönelik, ezberci bir sisteme dayandığını; hayata değil sınava hazırladığını; verileni aynen kabul etmeye zorladığını, sorgulayıcılıktan uzak olduğunu ve eleştirel düşünmeyi öğretmediğini düşündükleri görülmektedir (Eşme, 2005). Konuyla ilgili veli görüşlerine bakıldığında velilerin daha ziyade sınıf düzeyiyle ve iletişim becerileriyle ilgilendiği, eleştirel düşünme becerisiyle ilgili bilgi ve ilgilerinin, anne ve babanın eğitim düzeyiyle doğru orantılı olduğu belirlenmiştir (Hotaman, 2008).

2. Nicel araştırmalar ise eleştirel düşünme gücüne/eğilimine etki eden faktörler, eleştirel düşünmenin akademik başarısına etki ettiği disiplinler, eleştirel düşünme gücü/eğilimi ile çeşitli disiplinlerin başarısı arasındaki ilişki, çeşitli örneklemelerin eleştirel

düşünme gücü/ eğilimi düzeyi, eleştirel düşünme eğitiminde kullanılan çeşitli yaklaşım, yöntem, teknik ve modellerin eleştirel düşünme gücü düzeyine ve tutumuna etkisi, geliştirilmiş ölçeklerin sınanması vb. çalışmalardır. Bu çalışmalar aşağıda tematik olarak verilmiştir.

Araştırmaların bir kısmında eleştirel düşünmeye etki edebileceği düşünülen faktörlerin eleştirel düşünme becerisi üstünde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu değişkenler aşağıda sıralanmıştır: anne-babanın işi, gelir düzeyi, eğitim durumu, tutumu; katılımcıların yaşı, cinsiyeti, bireysel özellikleri, sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim kademesinin kaçınıcı sınıfında olduğu, sınıfındaki öğrenci sayısı, not ortalaması, akademik başarısı, en son girdiği seçme sınavlarından aldığı puan ve bu puanın türü, öğretmenlerinin tutumu; katılımcı öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, sosyo-ekonomik düzeyi, mezun olduğu/olacağı okul, branşı, lisansüstü eğitim durumu, mesleki tecrübesi, mesleğine karşı tutumu, çalıştığı okulun yeri, alanıyla ilgili öğretim programına hâkimiyeti, eleştirel düşünme eğitimi alma durumu, eleştirel düşünmenin öğretimine karşı tutumu...

Belirtilen değişkenler, ortaokul (Ofilas, 2009; Karabacak, 2011; Kayagil ve Erdoğan, 2011), lise (Kaloç, 2005), hemşirelik yüksekokulu (Karadüz, 2010; Öztürk, 2006), eğitim fakültesi (Gülveren, 2007; Kürüm, 2002; Özdemir, 2005; Kasımoğlu, 2013; Deniz, 2009; Kelly, 2003; Zayif, 2008; Yılmaz Özelçi, 2012; Şen, 2009), lisansüstü (Onwuegbuzie, 2001;) öğrencileri; ilkokul, ortaokul (Korkmaz, 2009; Dinçer Göbel, 2013), lise (Korkmaz, 2009; Kaloç, 2005) ve yükseköğretim öğretmenleri (Korkmaz, 2009) örneklem seçilerek denenmiştir.

Eleştirel düşünmeye *ailenin işinin* üst düzey çalışan ya da işveren lehine etkisinin olduğu (Chau vd., 2001) ve anlamlı bir farkın görülmediği (Dil,2001) çalışmalar mevcuttur. Gerek öğrencinin ve öğretmen adaylarının ailelerinin gerek öğretmenlerin kendi *sosyo-ekonomik düzeylerinin* eleştirel düşünmelerine etki ettiği görülmektedir (Cheung, 2001; Yılmaz Özelçi, 2012; Kayagil ve Erdoğan, 2011; Chau vd., 2001; Karabacak, 2011; Dinçer Göbel, 2013; Öztürk, 2006). Dinçer Göbel (2013), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ancak uygulama düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit

etmiştir. Çalışmaların genelinde sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe eleştirel düşünme toplam puanlarının da yükseldiği ifade edilmiştir. *Anne-baba* (eleştirel düşünmeye karşı olumlu) *tutumlarının*, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gücünü ve tutumunu olumlu etkilediği görülmektedir (Kürüm, 2002; Sadioğlu ve Bilgin 2008; Yılmaz Özelçi, 2012; Altuğ, 1995). *Öğretmen tutumunun* da benzer özellikte bir değişken olduğu söylenebilir (Karadeniz, 2006). Katılımcıların *yaşı* arttıkça eleştirel düşünme becerileri gücü ve tutumu puanlarının da arttığı görüldüğü gibi (Kelly, 2003; Kayagil ve Erdoğan, 2011; Ay ve Akgöl, 2008), bazı araştırmalarda herhangi bir artış ya da anlamlı ilişki bulunmamıştır (Dil, 2001; Kasımoğlu, 2013). Yılmaz Özelçi (2012), sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının, *yaşa göre* “Neden Aramaya Açıklık” ve “Kanıt Dayalı Karar Verme” alt ölçekleri dışında anlamlı olarak farklılaşmadığını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere *yaş* değişkeni, aynı çalışmanın farklı boyutlarında bile farklı sonuçlar verebilmektedir. *Cinsiyetin* eleştirel düşünme toplam puanına etkisi ya da onunla ilişkisi söz konusu olduğunda çoğunlukla bir etkisinin ya da anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Dil, 2001; Korkmaz, 2009; Dinçer Göbel, 2013; Kasımoğlu, 2013; Kayagil ve Erdoğan, 2011; Zayıf, 2008). Ancak etkili ya da ilişkili olduğu belirlenen çalışmalarda kızların lehine yüksek sonuçlar çıktığı görülmektedir (Kelly, 2003; Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Yine Karabacak (2011) da cinsiyete göre sadece eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma bulunurken diğer becerilerde anlamlı bir farklılaşma görülmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların *bireysel özellikleri* değişkeni açısından araştırmalarda tüm özellikler açısından değilse bile belli özellikler açısından anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Kaya (1997), bireysel özellikleri ve sorunların çözümünde kullandıkları yaklaşımlara göre eleştirel düşünme gücü incelendiğinde yalnızca risk alan ve kendini araştırmacı olarak tanımlayanlarla eleştirel düşünme gücü arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunduğunu; Yılmaz Özelçi (2012) ise eleştirel düşünme tutumunun yordanmasında anlamlı etkiye sahip kişilik özelliklerini deneyime açıklık, sorumluluk sahibi olma, duygusal dengesizlik, kabul edici/ ilgili anne tutumu ve akademik başarı şeklinde sıralayarak katılımcıların eleştirel düşünme tutumları ile algılamış oldukları kişilik özelliği arasında genel olarak düşük ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin devam ettiği okullara göre

eleştirel düşünme gücü anlamlı farklılıklar göstermektedir (Kaloç, 2005). Öğrencinin bulunduğu eğitim kademesiyle ilişkili olduğu (Kelly, 2003); sınıf yılının bazı araştırmalarda ilişkili ve üst sınıflar lehine olduğu (Deniz, 2009; Yılmaz Özelçi, 2012), bazılarında ilişkisiz olduğu tespit edilmiştir (Kasımoğlu, 2013; Zayif, 2008). Ay ve Akgöl, (2008) ise 2. sınıf öğrencilerinin 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme becerilerinin daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar sınıf değişkeninin ne kadar ve hangi yönde etkili olduğu konusunda kesin bilgi vermemekle birlikte, bu konuda bir geniş bir araştırma ihtiyacını da gözler önüne sermektedir. Bir diğer değişken sınıftaki öğrenci sayısıdır. Dinçer Göbel (2013), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliklerinde ve uygulamalarında sınıftaki öğrenci sayısının anlamlı bir fark oluşturmadığı yönünde bulgulara ulaşmışken Karabacak (2011), beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi düzeylerinin 20-30 kişilik sınıflar lehinde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin akademik başarısı, son girdiği merkezi sınavdan aldığı puanın türü de önemli değişkenlerdir. Akademik başarı hemşirelik alanında (Öztürk, 2006) ve eğitim fakültesinde karma gruplarda (Zayif, 2008) belirleyici olmazken sınıf öğretmenliği (Yılmaz Özelçi, 2012) ve Türkçe alanında (Karabacak, 2011) belirleyici özellik göstermektedir. Yerleştirme puan türü değişkeninde ise sayısal puan türüne göre yerleştirilen öğrencilerin, eşit-ağırlık puan türü ile yerleşenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir (Deniz, 2009). Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların değişkenleri ayrıca incelenebilir. Öğretmenin medeni durumunun (Dil, 2001) ve mezun olduğu okulun (Karadeniz, 2006; Kasımoğlu, 2013; Zayif, 2008) eleştirel düşüncelerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. Dinçer Göbel (2013), öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi yeterliklerinde mezun oldukları okul, mesleki kıdemi, eleştirel düşünme becerisine yönelik eğitim alıp almama durumu ve ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu; uygulamada mesleki kıdemi, çalıştıkları yerleşim yeri, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, mesleğinden memnun olup olmama durumu ve eleştirel düşünme becerisine yönelik eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Yine mesleki kıdem ya da meslek tecrübesiyle ilgili olarak öğretim aşamasında etkili olduğu (Dinçer Göbel, 2013), öğretmenin bireysel uygulamasında etkili olmadığı (Karadeniz, 2006; Korkmaz, 2009);

pratik gerektiren mesleklerde etkili olduğu (Öztürk, 2006) söylenebilir. Eğitim alınan branşla eleştirel düşünme arasında ya düşük bir ilişki bulunmuş (Kelly, 2003) ya da hiç ilişki olmadığı belirlenmiştir (Korkmaz, 2009; Chau vd., 2001; Zayif, 2008). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasının eleştirel düşünme becerisinde etkili olmadığı da ifade edilmiştir (Korkmaz, 2009; Kelly, 2003).

Araştırmaların toplandığı bir diğer başlık da “etki”dir. Etki başlığını, eleştirel düşünmenin etkisinin incelendiği ve eleştirel düşünmeye etki eden değişkenlerin incelendiği araştırmalar olarak iki bölümde değerlendirmek gerekir.

1. Eleştirel düşünmenin fen, sosyal bilgiler, Türkçe, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve hemşirelik alanlarında çeşitli konularda etkileri incelenmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini temel alan programlar, etkinlikler hazırlanan alanlarda ve eleştirel düşünme derslerinde öğrencilerin akademik başarısının ve derse karşı tutumunun; eleştirel düşünme gücünün ve eğiliminin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir (Akinoğlu, 2001; Alkaya, 2006; Lumpkin, 1992; Özüberk, 2002; Stephen, 2000; Sünbül, Çalışkan ve Kozan, 2006; Yıldırım ve Şensoy, 2011; Yıldırım, 2010; İşlekeller, 2008; Özensoy, 2011; Yurtsever, 2011; Özkılıç ve Eldeleklioğlu, 2008).

2. Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin (Büyükkantarcioglu, 2006), ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin (Öner,1999) etkisinin olmadığı ancak öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların (Kaya, 2010), sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının (Evren, 2012), tartışmacı yazma eğitiminin (Çakmak ve Civelek, 2013) eleştirel düşünme tutumuna ve çevrimiçi eş zamansız öğrenme ortamı ve oluşturmacı öğrenme yaklaşımının (Chang, 2002), öykünün canlandırılması yolu ile yapılan (drama vb.) çalışmaların (Çalışkan, 2006), sorgulamaya dayalı 7E öğrenme evresi modelinin (Mecit, 2006), eş zamansız çevrimiçi araçlarla bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenmenin (Özdemir, 2005), öğretmen tutumlarının (Tokyürek, 2001), tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılmasının (Uysal, 1998), düşünme stillerinin (Zahng, 2003), seçmeli ders olarak verilen beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin (Yıldırım, 2010), tartışmacı yazma eğitiminin (Tiryaki, 2011) eleştirel düşünme gücüne olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmalardan farklı olarak Özüberk (2002), öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik, Feuerstein Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin *varsayımların farkına varma* boyutu üzerinde etkili olduğunu, ölçülen diğer boyutlar açısından ise etkili olmadığını; Demir (2006) ise “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (*analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine*) anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (*değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme*) anlamlı bir farklılık görülmediğini ortaya koymuşlardır.

Çalışmaların bir kısmı da eleştirel düşünmeyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır. Eleştirel düşünme becerisi ile bilimsel süreç becerileri arasında zayıf bir ilişki (Akar, 2007), görsel okuma arasında anlamlı bir ilişki, epistemolojik inanç arasında istatistiksel açıdan anlamlı, zıt yönde bir ilişki (Derelioğlu, 2005), akademik başarı arasında pozitif bir korelasyon (Seferoğlu ve Akbıyık, 2002; Facione, 1990; McCutcheon, Apperson, Hanson ve Wynn, 1992; akt. Williams, 2002: 4–5), yapılandırmacı özellikleri arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki (Turan, 2010) olduğu; eleştirel düşünme eğilimi ile matematik, fen grubu dersleri, Türk dili ve edebiyatı ve sosyal grubu dersleri akademik başarıları yönünden anlamlı farklar bulunduğu (Akbıyık, 2002), duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu (Dutoğlu ve Tuncel, 2008), eleştirel okuma arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ancak okuma sıklığı arasında bir ilişki bulunmadığı (Işık, 2010) tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmeyle medya okur-yazarlığı (Kurt ve Kürüm, 2010) ve öğrenme stilleri (Güven ve Kürüm, 2006) arasındaki ilişkiye literatür taraması yoluyla genel bir bakış getirmeyi amaçlayan iki çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar, eleştirel düşünmeyle bu alanlar arasında bir ilişki bulunduğunu, bunları alt boyutlarıyla tespit edecek detaylı araştırmaların elzem olduğunu ifade etmişlerdir.

Düzey başlığı altında değerlendirilecek araştırmalar ise eleştirel düşünme becerisi gücü ve eğiliminin düzeyini tespit etmeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar hemşirelik yüksekokulu (Dil, 2001; Öztürk, 2006), eğitim fakültesi (Gülveren, 2007; Kürüm, 2002; Kasımoğlu, 2013; Deniz, 2009), lise (Kaloç, 2005; Karadeniz, 2006;

Korkmaz, 2009), ortaokul (Ofias, 2009; Karabacak, 2011), üniversite (Kaya, 1997; Korkmaz, 2009; Özdemir, 2005; Rone vd., 2002), lisansüstü (Onwuegbuzie, 2001) öğrencileri ve sınıf öğretmeni (Dinçer Göbel, 2013) denekler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının düşük (Gülveren, 2007) ve orta (Kürüm, 2002; Deniz, 2009) seviyede; ortaokul öğrencilerinin yüksek seviyede (Karabacak, 2011), lise (Korkmaz, 2009), üniversite öğrencileri (Özdemir, 2005) ve sınıf öğretmenlerinin (Dinçer Göbel, 2013) orta seviyede eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ifade edilmiş, diğer çalışmalarda düzeylerle ilgili net bir ifade kullanılmamıştır. Onwuegbuzie (2001), lisansüstü öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini karşılaştırmış ve doktora öğrencileri lehine yüksek olduğunu belirtmiştir. Rone vd. (2002) de çalışmalarında özel üniversite ve devlet üniversitesinde eğitim gören beden eğitimi öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini karşılaştırmış ve özel üniversite lehine yüksek sonuçların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmaların bir kısmı da eleştirel düşünmenin *öğretilmesi* ve *geliştirilmesi* üzerinedir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde benimsenen içerik ve beceri temelli öğretim yöntemleri üstünde duran çalışmalarda her iki yöntemin de eleştirel düşünme düzeyine ve eğilimine olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir (Kurnaz, 2007; Aybek, 2006; Schreglmann, 2011). Hunt (2002), “geri bildirim dayalı eleştirel düşünme eğitimi”, “geri bildirimsiz eleştirel düşünme eğitimi”, “eleştirel düşünme eğitimi almayanlar” olarak üç farklı eğitimsel yaklaşımın üniversite öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üstündeki etkisini araştırmış ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve eğilimlerinde genel olarak düşük puanlar aldıklarını ifade etmiştir. Eleştirel düşünmenin problem çözme yoluyla (Obay, 2009), öğretmenlik meslek bilgisi (gelişim ve öğrenme, öğretimde planlama ve değerlendirme) dersleriyle (Semerci, 2003), çocuk kitaplarıyla (Cihaner, 2007), sosyal bilgiler dersinde kullanılan etkinliklerle (Yağcı, 2008) geliştiğini tespit eden çalışmalar da mevcuttur.

Eleştirel düşünme alanında en çok tercih edilen iki ölçeğe ülkemizdeki çalışmalarda da sıklıkla başvurulmaktadır: Türkçeye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Evcen (2002) tarafından yapılan Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi (Watson ve Glaser, 1994) ve Akar (2007) tarafından yapılan Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Ennis ve Jason, 1985; akt. Özensoy, 2011). Ancak her iki

testinde ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir testler olmadığını ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır ve bu araştırmalar yurt dışındaki çalışmalarda yüksek sonuçlar alınmasını kanıt göstererek uyarlama çalışmalarında sorun olabileceği hususunu işaret etmektedir (şahin, 2009; Akar Vural ve Kutlu, 2004).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi ve bunların güvenilirlik-geçerlik çalışmalarının yapılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaçtan hareketle araştırma karma yöntem temelinde keşfedici desene göre tasarlanıp yürütülmüştür. Bilimsel araştırmalar nitel veya nicel araştırma yöntemine göre yapılır ancak bazı çalışmalar bu iki yöntemin birleştirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalarda iki yöntem birden uygulandığından karma yöntem araştırmaları olarak adlandırılır (Creswell ve Plano Clark, 2014: 3).

3.1. Araştırmanın Deseni

Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel verinin kullanılma biçimi, sırası vb. durumlar; araştırmanın amaç ve biçimine göre farklı desenlerden oluşmaktadır:

- 1.Yakınsayan paralel desen
- 2.Açımlayıcı sıralı desen
- 3.Keşfedici sıralı desen
- 4.İç içe desen
- 5.Dönüştürücü desen
- 6.Çok aşamalı desen

Ölçek geliştirme gibi nitel verilerden yola çıkarak daha sonraki çalışmalarda kullanılacak nicel bir araştırma gereci geliştirmeye yönelik çalışmalarda keşfedici sıralı desen kullanılır. Keşfedici desen uygulamasında temel prosedür akış şeması aşağıda verilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014: 96):

Tablo 3.1.

Keşfedici Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması

	Nitel araştırmanın planlanması ve uygulanması
1.Adım	<ul style="list-style-type: none"> •Nitel araştırma soruları belirlenir •Nitel araştırma yaklaşımına karar verilir •Nitel veriler toplanır •Araştırma sorularını cevaplayacak ve ikinci aşama için gerekli bilgileri sağlayacak şekilde, tema gelişimi ve nitel nitel yaklaşıma özgü prosedürler kullanılarak nitel veriler çözümlenir.
2.Adım	<p>Nitel sonuçlar üzerine yapılandırma için stratejiler kullanma</p> <ul style="list-style-type: none"> •Nicel örneklem için katılımcıların nasıl seçileceği belirlenir •Nitel sonuçlara dayalı olarak veri toplama aracı tasarlanır ve pilot uygulaması yapılarak test edilir.
3.Adım	<p>Nicel aşamanın planlanması ve uygulanması</p> <ul style="list-style-type: none"> •Nitel sonuçlara dayalı olarak nicel araştırma soruları belirlenir ve nicel yaklaşıma karar verilir •İzinler alınır •Nitel sonuçları test edecek veya genelleyecek örneklem seçilir •Veri toplama araçları ile kapalı uçlu veriler toplanır •Nicel araştırma sorularını ve karma yöntem araştırması sorularını cevaplamak amacıyla betimsel istatistik, yordayıcı istatistik ve etki büyüklükleri kullanılarak nicel veriler analiz edilir.
4.Adım	<p>İlgili sonuçların yorumlanması</p> <ul style="list-style-type: none"> •Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır •Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır •Nitel sonuçların açıklanmasında nicel sonuçların ne ölçüde ve ne şekilde yardımcı olduğu tartışılır

Karma yöntem araştırmalarında nitel veya nicel boyutu önemsenip bunlardan birini ön plana çıkarmak amaçlanabilir. Bu bakımdan karma yöntem araştırmaları ikiye ayrılır:

1. Kuram geliştirme biçiminde araştırmacı birinci aşamaya öncelik verir ve bunların sonuçlarının geliştirilmesinde nicel aşama ikincil rol üstlenir. Nitel aşama, o anda ortaya çıkan bir kuram veya sınıflandırma sistemini geliştirmek için uygulanır ve araştırmacı bulguların tekrarlanma sıklığını değerlendirir ve/ veya daha geniş bir örnekleme kuramı dener (Morgan, 2011; Morse, 1991; akt. Creswell ve Plano Clark, 2014: 97). Bu model, araştırmacının nitel bulgulara dayanan nicel araştırma sorularını veya hipotezlerini formüle ettiği ve bu soruları cevaplamak için nicel aşamaya başvurduğu durumlarda kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2014: 97-98).

2. Araç geliştirme biçiminde, öncelenen nicel aşamanın gerekliliklerini karşılayacak nicel ölçme aracını geliştirmek için baştaki nitel aşama ikincil bir rol oynar (Creswell ve Plano Clark, 2014: 98).

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesinin amaçlanması ve nitel aşamayla nicel aşamanın gerekliliklerini yerine getirilmesi nedeniyle keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın keşfedici sıralı desene göre tasarımı Tablo 3.2’de görselleştirilmiştir.

Tablo 3.2.

Keşfedici Desen Uygulamasında Ölçme Aracı Geliştirme Temel Prosedür Akış Şeması

		Nitel araştırma sorularının ifade edilmesi	Araştırmada geliştirilmesi amaçlanan konuyla ilgili kuramsal yapıyı oluşturacak nitel araştırma için iki soru belirlenmiştir.
	Nitel araştırmanın	Yaklaşımın belirlenmesi	Doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır.
1. Adım	planlanması ve uygulanması	Araştırma sorularını cevaplayacak ve ikinci aşama için gerekli bilgileri sağlayacak şekilde, tema gelişimi ve nitel yaklaşıma özgü prosedürler kullanılarak nitel veriler çözümlenmesi	Veriler içerik analizi yoluyla tematik olarak analiz edilerek konuyla ilgili temalar belirlenmiş ve soru havuzu bu temalar doğrultusunda oluşturulmuştur.
2. Adım	Nitel sonuçlar üzerine yapılandırma için stratejiler kullanma	Nitel örneklem için katılımcıların nasıl seçileceğinin belirlenmesi Nitel sonuçlara dayalı olarak veri toplama aracının tasarlanması, uzman görüşüyle kapsam geçerliğinin belirlenmesi ve yapı geçerliği ve güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla pilot uygulamanın yapılması ve sınanması.	Nitel örneklem için, katılımcıların olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden sistematik örnekleme yoluyla seçilmesi kararlaştırılmıştır. 5'li Likert tipi tasarlanan ölçek için 4 uzmanla birlikte yüzey geçerliği, 12 uzman görüşü alınarak Lawshe yöntemiyle kapsam geçerliği ve 306 katılımcıyla pilot uygulama yapılarak da yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Tablo 3.2. (Devamı)

3. Adım	Nicel aşamanın planlanması ve uygulanması	<p>Nitel bulgular doğrultusunda nicel araştırma sorularının belirlenmesi</p> <p>Ana örneklem uygulaması için izinlerin alınması</p> <p>Örneklemin seçilmesi</p> <p>Pilot uygulaması yapılan ölçeklerin ana örneklem üzerinde sınanması</p> <p>Toplanan verilerle ölçeklerin faktör analizlerinin yapılması</p>	<p>Nicel araştırma için bir temel problem sorusu ve buna bağlı beş alt problem sorusu belirlenmiştir.</p> <p>Erzurum Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır.</p> <p>İzin alınan dört okulda 5, 6, 7, 8. sınıfta okuyan 746 öğrenciye ölçekler ayrı ayrı uygulanmıştır.</p> <p>Toplanan verilerin analizleri yapılmıştır.</p>
4. Adım	İlgili sonuçların yorumlanması	<p>Nitel sonuçların özetlenmesi ve yorumlanması</p> <p>Nicel sonuçların özetlenmesi ve yorumlanması</p> <p>Nitel sonuçların nicel sonuçların açıklanmasında ne kadar yardımcı olduğunun tartışılması</p>	<p>Eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesinde yararlanılan nitel veriler, ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili nicel veriler yorumlandı ve nitel verilerin nicel verilerin açıklanmasında nasıl yardımcı olduğu tartışılmıştır.</p>

Ölçek geliştirmeye ilgili olarak bu konudaki temel kaynaklardan (Büyüköztürk, 2005; Tezbaşaran, 1997; Hinkin, 1995: 967-988; DeVellis, 2003; Özgüven, 2012; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Baş, 2008) yararlanılmıştır. Ayrıca, bu çalışmayla benzerlik taşıyan konulardaki araştırmalar/ölçek geliştirme çalışmaları (Demirel Yılmaz vd.,

2014; Ünal, 2006; Karadeniz, 2014; Çam, 2006; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Buluş, 2003; Aybek ve Çelik, 2007; Okçu, 2011; Deniz, Özer ve Işık, 2013 vb.) esas alınarak ilgili yaklaşımlardan yararlanılmıştır.

Tablo 3.3.

Araştırmada Kullanılan Ölçek Geliştirme Modeli

Kapsam geçerliği	Soru havuzu	Soru havuzunun oluşturulması	
		Yüzey geçerliğinin sağlanması	
		Kapsam geçerliğinin sağlanması	
Yapı geçerliği ve güvenirlilik	Pilot uygulama	Belirlenen örnekleme pilot uygulamanın yapılması	
		Betimsel istatistiklerin yapılması	
		Madde	Korelasyona dayalı analiz
		analizlerinin	İç tutarlılık ölçütüne dayalı
		yapılması	analiz
Yapı geçerliği ve güvenirlilik	Ana örneklem uygulaması	Ölçeklerin ana örnekleme uygulanması	
		Betimsel istatistiklerin yapılması	
		Faktör analizinin yapılması	Kaiser Meyer Olkin (KMO)
			testi ve Bartlett testi
			Açıklanan varyans oranları
Güvenirlilik analizlerinin yapılması	Varimax dik döndürme analizleri		
	Madde analizi		
	Cronbach Alpha, Spearman- Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları		

3.1.1. Soru havuzunun oluşturulması

Bu aşamada ölçekte yer alacak maddelerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Soru havuzu, ölçülmek istenen kuramsal yapıyı ölçtüğü varsayılan maddeler belirlenerek oluşturulmuş bir ölçme aracı taslağı niteliğindedir. Maddeler oluşturulurken, ölçülmek istenilen yapının olabilecek tüm alt boyutları da gözetilerek kuramsal bir temelde hazırlanmaktadır (Tezbaşaran, 1997; Comrey, 1988: 755; akt. Şahin, 2009).

Soru geliştirme konusunda izlenebilecek iki yöntem bulunmaktadır: Tümdengelim ve tümevarım yöntemleri (Hilkin, 1995: 969). Ölçeğin geliştirileceği alanda yeterli kuramsal birikimin bulunması durumunda birinci yöntem tercih edilmektedir. Çünkü tümdengelim yönteminde soruların geliştirilmesi için bu konuda daha önce yapılmış çalışmalardan yararlanılmaktadır. Bu yaklaşım ilgili konuda geniş bir yazın taraması yapılmasını ve konuyla ilgili kuramsal çerçevenin netleştirilmesini gerektirmektedir. Böylece ölçek kuramsal olarak belli bir temele oturmakta, soruların geliştirilmesi kolaylaşmakta ve bu da ölçeğin içerik geçerliliğini artırmaktadır (Schwab, 1980; akt. Erdemir, 2007: 140) Tümdengelim yaklaşımı iki biçimde uygulanmaktadır. Ya soruların geliştirilmesi için önceki kavramsal çerçevelerden biri temel alınmakta, ya da ilgili kuramlar incelenerek çalışmaya temel oluşturacak yeni bir kavramsal çerçeve geliştirilmektedir (Hinkin, 1995: 969)

Ölçeğin geliştirileceği alanda yeterli teorik birikimin olmadığı durumlarda ise tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Tümevarım yönteminde soruların geliştirilmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmaktadır. Ölçeğin konusuyla ilgili olarak yazından yararlanılarak geliştirilen açık uçlu sorular yardımıyla konu ile ilgili uzmanların görüşleri alınmakta ve bu görüşlerin betimsel analizleri yapılarak ölçekte yer alabilecek sorular belirlenmeye çalışılmaktadır (Hinkin, 1998: 106-107).

Bu çalışmada ölçek geliştirme yaklaşımı olarak tümdengelim yöntemi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme kavramı önceden ve çeşitli biçimlerde tanımlanmış (Bank, Mccarty ve Rasool, 1993; Brad, 1994; Brouwer, 1996; Chance, 1986) Cramer, 1989; Cüceloğlu, 1993; Demirel, 2007; Ennis, 1986; Glasser, 1941; Grant, 1988; Güneş, 2007; Halpern, 1996; Johnson, 2000: 26; Jonassen'a, 2000; Lipman, 1988; Munzur, 1999; Norris, 1985; Paul, 1998; Semerci, 2000; Sternberg, 1999: 46; akt. Şahinel, 2007;

Walsh ve Paul, 1988; Watson ve Glaser, 1964; Yağcı, 2008 vd.), birçok araştırmacı tarafından boyutları belirlenmiş (Watson ve Glasser, 1964; Lipman, 1988; Kazancı, 1989; Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990; Ennis, 1991; Halpern, 1989; Paul ve Elder, 2008; Facione, 1990; Özden, 1998; Kökdemir, 2003; Glasser, 1941) ve aşağıda bir kısmı tablo biçiminde verilen ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Özensoy, 2011: 97):

Tablo 3.4.

Geliştirilmiş Eleştirel Düşünme Testleri

Eleştirel Düşünme Testinin İsmi	Geliştiren Kişi ya da Kurum
The California Critical Thinking Skills Test: College Level	Peter Facione
The California Critical Thinking Dispositions Inventory	Peter Facione ve N. C. Facione
Collegiate Learning Assessment	The Council for Aid to Education
Cornell Critical Thinking Test, Level X	Robert H. Ennis and J. Millman
Cornell Critical Thinking Test, Level Z	R. H. Ennis and Jason Millman
Critical Thinking	Alec Fisher
Critical Thinking Interview	Gail Hughes and Associates
Critical Thinking Test	ACT CAAP
The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test	Robert H. Ennis and Eric Weir
ICAT Critical Thinking Essay Examination	ICAT
James Madison Test of Critical Thinking	The Critical Thinking Company
Measure of Academic Proficiency and Progress	Educational Testing Service
New Jersey Test of Reasoning Skills	Virginia Shipman
Tasks in Critical Thinking	Educational Testing Service
The Test of Everyday Reasoning	Peter Facione
Test of Inference Ability in Reading Comprehension	L. M Phillips and C. Patterson
Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal	G. Watson and E. M. Glaser

Tezin alt yapısını oluşturan eleştirel düşünme ile ilgili bu kadar detaylı çalışma olmasına rağmen tezin ana konusunu oluşturan eleştirel temel dil becerileri konusuyla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır ve çerçeve çizebilme konusunda çok da yeterli değildir (Akyol, 2011; Ünal, 2006; Çam, 2006; Orhan, 2007; Küçükoğlu, 2008; Çekici, 2014; Altunbay, 2011; Bayraktar, 2012; Duran, 2013; Dal, 2012; Tiryaki, 2011). Bu sebeple doküman incelemesi yoluyla elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, bu çıkarımlardan hareketle soru havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazımında aşağıda belirtilen hususlara dikkat edilmiştir (DeVellis, 2003: 65; Şeker ve Gençdoğan, 2006: 7-8; Comrey, 1988: 757):

- Maddelerdeki ifadeler ölçülmek istenen yeteneğe/özellığe yönelik olmalıdır.
- Bir madde ile birden fazla özellik ölçülmemelidir.
- Maddeler ifade açısından, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Maddeler mümkün olduğu kadar az kelime ile anlaşılır şekilde yazılmalıdır.
- Maddeler Türkçe yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılmalıdır.
- Maddeler soru cümlesi yerine düz cümle olarak yazılmalıdır.
- Olumlu ve olumsuz olacak şekilde madde yazımına dikkat edilmelidir.
- Seçenek sayısı ve seçeneklerin ifadelerine dikkat edilmelidir.
- Ölçekte ifade edilen ve olması gereken derecenin madde içinde yer almaması gerekir.

Madde geliştirme aşamasında yukarıda belirtilen hususlara dikkat edilerek ölçeğin yüzey/görünüm (face validity) geçerliliğinin sağlanması da hedeflenmiştir. Yüzey geçerliliği, ölçeğin uygulanan kişi tarafından bakıldığında neyi ölçer görüldüğüyle ilgilidir. Bir diğer ifadeyle ölçeğin o kişiye uygun görünüp görünmediğiyle ilgilidir (DeVellis, 2003: 57; Dağ, 2005: 19). Yüzey geçerliliği, bir ölçeğin araştırılan yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin olarak araştırmacının kendisinin, yakın çevresindeki arkadaşlarının, araştırılan konu hakkında uzman olmayan diğer kişilerin ve pilot araştırmaya katılan cevaplayıcıların kanaat ve görüşlerinin toplanmasıyla belirlenir (Şencan, 2005: s. 743). Yüzey geçerliliğinde; maddelerin anlaşılabilirlik durumu, uzunluğu, kolay okunma ve cevaplandırma durumu gibi konulardaki cevaplayıcıların görüşleri değerlendirilir.

Nihai ölçekte yer alması düşünülen madde sayısının üç katı kadar ifade geliştirilmesi önerildiğinden (Şencan, 2005: s. 750) ölçek geliştirmenin ilk aşamasında soru havuzu için beş ölçek için toplam 736 madde yazılmıştır.

Tablo 3.5.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Tahmini Madde Sayıları ve Soru Havuzu Madde Sayıları

Ölçek Adı	Ölçeği Tahmini Madde Sayısı	Oluşturacak Madde Sayısı	Soru Havuzundaki Madde Sayısı
Eleştirel dinleme		40	161
Eleştirel okuma		40	158
Eleştirel görsel okuma		40	148
Eleştirel konuşma		40	144
Eleştirel yazma		40	125

Araştırmanın yüzey geçerliğini belirlemek üzere araştırmacı; Türkçe eğitiminden iki, Türk dili ve edebiyatı eğitiminden bir ve Türk dili bölümünden bir olmak üzere dört uzmanla birlikte her bir ölçeğin soru havuzunu oluşturan maddelerini incelemiştir. Tekrar edilen, dil hataları bulunan, birden fazla şeyi ölçmeye çalışan ve tam olarak anlaşılmayan maddeler elenmiştir. Aynı şeyi ölçmeyi amaçlayan maddeler arasından ölçülmek istenen beceriyi en iyi şekilde ölçebileceği düşünülen maddeler seçilmiştir. Elemelerin ardından bir sonraki aşama olan ölçeğin yapılandırılması aşamasında ölçeğin kapsam geçerliliği analizinin yapılabilmesi için uzman değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Bu ölçeklerin soru sayıları ise şu şekildedir:

Tablo 3.6.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Uzman Görüşüne Sunulacak Maddelerin Sayıları

Ölçek Adı	Madde Sayısı
Eleştirel dinleme	44
Eleştirel okuma	48
Eleştirel görsel okuma	48
Eleştirel konuşma	49
Eleştirel yazma	50

3.1.2. Ölçeğin yapılandırılması

Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma becerilerini ölçmek üzere geliştirilen maddelerden oluşan soru havuzu, ölçek geliştirme aşamasında uyulması gereken tüm kurallara dikkat edilerek çeşitli yöntemlerle analiz edilmiştir. Soru havuzu oluşturulduktan sonra; yazılan maddelerin düzgün ve anlamlı bir şekilde ifade edilmesi, doğru terimlerin kullanılması, uygun kelimelerin seçilmesi, anlamın açık ve net olması, birden fazla anlama gelecek kelimelerden kaçınılması gibi incelemeleri içeren yüzey geçerliliği analizi yapılmıştır. Uygun olmayan maddelerin elenmesinden sonra İlk Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçekleri elde edilmiştir. Bu ölçeklerle ilgili bilgi Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7.

İlk Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları

Ölçeğin Adı	Madde sayısı
İlk Taslak Eleştirel Dinleme Ölçeği	44
İlk Taslak Eleştirel Okuma Ölçeği	48
İlk Taslak Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği	48
İlk Taslak Eleştirel Konuşma Ölçeği	49
İlk Taslak Eleştirel Yazma Ölçeği	50

Tabloda yer alan ölçekler kapsam geçerliliği analizi için uzman değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Madde geliştirmede, temel odak nokta ölçeğin uygunluğu için minimum psikometrik gereklilik olan kapsam geçerliliğinin (content/sampling validity) sağlanması olarak görülmektedir (Schriesheim vd., 1993: 388). Kapsam geçerliliği, ölçülmesi amaçlanan bileşenin temsil edici bir örneklemesinin ölçeğin maddelerince sağlanıp sağlanmadığının bir göstergesidir. Başka bir deyişle, o bileşenin evreninde olan özellik ve davranışlar, ağırlıklarına uygun olarak ölçeğin maddelerine yansıtılmalıdır (DeVellis, 2003: 53; Dağ, 2005: 19). Bu nedenle, bu aşamada rasyonel yöntem kullanılır; geliştirilecek maddelerle ortaya çıkan ölçeğin konunun uzmanlarının görüşü alınarak o ölçeğin kapsamının yeterliliği sorgulanır. Kapsam geçerliliğinde ölçüm aracının ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediği, ölçeği geliştiren kişilerin kendilerine değil, uzman kararlarına bırakılmaktadır. Kapsam geçerliliğinin arka planında yatan felsefe, uzmanların meslekten olmayan kişilere göre araştırılan yapıya/kavrama ilişkin nüansları ve ayrıntıları daha iyi bileceklerdir. Bu nedenle kapsam geçerliliğinde konu içeriği uzmanlarından yararlanılması gerekmektedir (Şencan, 2005: 746).

Kapsam geçerliliği kuramsal olarak sağlanamadığı takdirde, ölçeğin yapı geçerliliği de (construct validity) sağlanamamaktadır (Schriesheim vd., 1993: 388). Bazı araştırmacılar, kapsam geçerliliği yapılmadan yapısal geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasının bir anlam ifade etmeyeceğini, çünkü öncelikle içeriğinin belirli bir kavramsal yapı modeline uygun olduğunun kanıtlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Şencan, 2005). Ölçeğin kapsam geçerliliği, madde geliştirme aşamasında oluşturulmalıdır. Bu düşünceden hareketle kapsam geçerliliği; kavramsal yapı veya test evreninin tanımlanması, kavramsal yapıya ait boyutların ortaya çıkarılması, ölçek veya test maddelerinin oluşturulması, ölçeğin uzmanlara (hakemlere) değerlendirilmesi ve matematiksel analizin yapılması gibi çeşitli aşamalardan oluştuğu söylenebilir. Bu aşamalardan kavramsal yapı veya test evreninin tanımlanması, kavramsal yapıya ait boyutların ortaya çıkarılması, ölçek veya test maddelerinin oluşturulması aşamaları önceki kısımlarda geçilmiştir. Ölçeğin yapılandırılması

kısımında, ölçeğin uzmanlarca değerlendirilmesi ve araştırmacı tarafından matematiksel analizin yapılması aşamaları esas konuyu oluşturmaktadır.

Kapsam geçerliliğinin en önemli aşamalarından biri de, test maddelerinin uzmanlara değerlendirilmesidir (Grant ve Davis, 1997: 269-274). Uzman değerlendirmesi, kavramsal yapıya ilişkin temel faktörleri ortaya çıkarmaya veya geliştirilen maddelerin belirli bir kavramsal veya faktöriyel yapıya uygun olup olmadığını belirlemeye yöneliktir (DeVellis, 2003: 85). Bu çalışmada, eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma, eleştirel konuşma, eleştirel yazma ve bunları oluşturan temel bileşenler kuramsal olarak ortaya konduğu ve buna göre maddeler geliştirildiği için, uzmanların maddeleri değerlendirmesi belirlenen yapıya uygun olup olmadığı konusuna odaklanmıştır. Hambleton yöntemi olarak adlandırılan bu yaklaşımda (Şencan, 2005: 752); ölçeğin içeriğine vakıf veya konuyu iyi bilen uzmanların belirlenmesi, uzmanlara araştırılan alanın ve incelenen kavramsal yapının tanımları ile bu çerçevede geliştirilen ölçeğin gönderilmesi, her bir uzmanın birbirinden bağımsız olarak geliştirilen ölçeği değerlendirmesi ve kapsam geçerliliği için uzmanların verdikleri puanların matematiksel analizlerinin yapılması aşamaları bulunmaktadır.

Kapsam geçerliliğini yapacak olan uzmanların belirlenmesi önemli bir konudur.

Uzmanlar sadece aynı anabilim dalındaki öğretim üyelerinden veya konuya sıcak bakmayan kişilerden, konuya uzak olan kişilerden veya araştırma görevlileri gibi deneyimi yetersiz kişilerden oluşturulmamalıdır. Çünkü hakemlerin yanlılığı, kültürel özellikleri ve uzmanlık düzeyleri değerlendirmeyi etkileyebilir. Kapsamı değerlendirecek kişiler ölçeğe değişik açılardan katkı yapma imkânına sahip kişiler olmalıdır. Uzman sayısı konusunda beş kişinin yeterli olacağı yönünde fikirler mevcuttur (Şencan, 2005: 752). Eleştirel temel dil becerilerini ölçmek üzere oluşturulan ölçekler on iki uzmana inceletilmiştir. Uzmanların belirlenmesinde yukarıda sözü edilen hususlara dikkat edilmiştir. Ölçeği değerlendiren uzmanlar; Türkçe eğitimi (6), Türk dili ve edebiyatı eğitimi (2), Türk dili (2), ölçme ve değerlendirme (1), psikolojik danışma ve rehberlik (1) alanlarında tecrübeleri olan ve eleştirel düşünme kavramı ile yakın kavramlar konusunda bilgileri olan kişilerdir. Uzman değerlendirmesi Mart-Nisan 2015 aylarında gerçekleştirilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerine ait sonuçların kantitatif

analizinde Lawshe'nin Konu Geçerliliği Oranı yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, araştırmanın bulguları bölümünde yer almaktadır.

3.1.3. Ölçeğin değerlendirilmesi

Ölçek geliştirmede izlenen ilk aşamalar olan; kavramı ve bu kavramı oluşturan temel bileşenleri ölçmeye yönelik soru havuzunun oluşturulması, yüzey geçerliliğinin sağlanması ve uzman değerlendirmesiyle kapsam geçerliliğinin sağlanması aşamalarından sonra pilot uygulamaya geçilerek, bu maddelerden hangilerinin ölçülmesi amaçlanan kavramsal yapıyı daha doğru ve daha iyi ölçtüğünü saptamaya çalışılmıştır.

Bir önceki kısımda açıklandığı üzere İlk Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçekleri uzman değerlendirmesine tabi tutularak Lawshe'nin Konu Geçerliliği Oranı yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları bölümünde yer alan sonuçlara göre, uzman değerlendirmesinde kullanılan ölçekte yer alan maddelerden kabul edilenler bir sonraki aşama olan pilot uygulama için İkinci Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerini oluşturmuşlardır.

Tablo 3.8.

İkinci Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları

Ölçeğin Adı	Madde sayısı
İkinci Taslak Eleştirel Dinleme Ölçeği	39
İkinci Taslak Eleştirel Okuma Ölçeği	42
İkinci Taslak Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği	42
İkinci Taslak Eleştirel Konuşma Ölçeği	41
İkinci Taslak Eleştirel Yazma Ölçeği	42

Ölçek maddeleri 5 dereceli Likert formatında cevaplanacak şekilde oluşturulmuş ve ölçeğin yönergesi ve basımı buna uygun olarak yapılmıştır. Likert ölçeklerinde derece sayısı kadar önemli olan bir diğer nokta, derecelerin ifadelendirilmesi veya etiketleme biçimidir. Etiketler maddenin köküyle uyumlu ve anlamlı olmalıdır. Ölçek etiketlerinin farklı iki zamanda önemli ölçüde değiştirildiğinde sonuçların da değişebileceği belirtilmektedir (Tezbaşaran, 1997; Şencan, 2005: 82). Derecelendirme, “hiç yapmam” (1), “pek yapmam” (2), “yaparım” (3), “sık sık yaparım” (4), “hep yaparım” (5) şeklinde oluşturulmakta ve puanlanmaktadır.

Puanlardaki yükselme eleştirel dinleme/ eleştirel okuma/ eleştirel görsel okuma/ eleştirel konuşma/ eleştirel yazma düzeyinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Likert’te ölçek verilerinin dağılımının sağa veya sola çarpık olması yanıt yanlılığını göstermektedir. Bu nedenle, yanıt yanlılığının önüne geçilmesi için, ölçekteki maddelerin pozitif ve negatif nitelikteki maddelerden oluşturulması önerilmektedir.

Tablo 3.9.

İkinci Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar

Ölçeğin Adı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
İkinci Taslak Eleştirel Dinleme Ölçeği	39	195
İkinci Taslak Eleştirel Okuma Ölçeği	42	210
İkinci Taslak Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği	42	210
İkinci Taslak Eleştirel Konuşma Ölçeği	41	205
İkinci Taslak Eleştirel Yazma Ölçeği	42	210

Ölçeğin değerlendirilmesi kısmında, eleştirel dinleme/ eleştirel okuma/ eleştirel görsel okuma/ eleştirel konuşma/ eleştirel yazma becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin belirlenmesine yönelik temel olarak iki aşamada analiz işlemi yapılmıştır. Birinci aşamada, pilot uygulamayla İkinci Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve

Eleştirel Yazma ölçeklerindeki hangi maddelerin istatistiksel olarak işler olduklarının tayinine yönelik bir madde analizi işlemi yapılmıştır. Uygulanan bu madde analizi sonucunda elde edilen Nihai Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerinin ana örnekleme uygulanmasıyla elde edilen verilerle ikinci aşamaya geçilmiştir.

Tablo 3.10.

Nihai Taslak Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları

Ölçeğin Adı	Madde sayısı
Nihai Taslak Eleştirel Dinleme Ölçeği	34
Nihai Taslak Eleştirel Okuma Ölçeği	38
Nihai Taslak Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği	34
Nihai Taslak Eleştirel Konuşma Ölçeği	33
Nihai Taslak Eleştirel Yazma Ölçeği	36

İkinci aşama, Nihai Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerinin güvenilirliği için yapılan keşfedici faktör analizini (exploratory factor analysis) kapsamaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre uygun olmayan maddelerin elenmesiyle birlikte Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçekleri elde edilmiştir. Tüm bu aşamalara ait analiz sonuçları araştırmanın bulguları bölümünde yer almaktadır.

Tablo 3.11.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Madde Sayıları

Ölçeğin Adı	Madde sayısı
Eleştirel Dinleme Ölçeği	30
Eleştirel Okuma Ölçeği	33
Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği	34
Eleştirel Konuşma Ölçeği	32
Eleştirel Yazma Ölçeği	36

Ölçeğin değerlendirmesi kısmında birinci aşama, İkinci Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerindeki hangi maddelerin istatistiksel olarak işler olduklarının tayinine dönük bir madde analizi işlemidir. Bu aşamada, her maddenin genel ölçek puanıyla ilişkisine (madde-toplam korelasyonlarına) öncelik veren bir madde analizi ile işe başlanmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Madde analizi, geliştirilen bir ölçeğin güvenilirlik analizi için kullanılan yöntemlerden biri olan “iç tutarlılık güvenilirliği” analizinde kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinden biridir. İç tutarlılık güvenilirliğinde amaç, ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesidir (Clark ve Watson, 1995: 309-319). Yapılan bir incelemede (Henson, 2001: 177), yayımlanmış ölçüm araçlarının %75’inde sadece iç tutarlılık güvenilirliğinin verildiği bildirilmiştir. Güvenilir test ve ölçekler, maddeleri arasındaki iç tutarlılığı yüksek olan araçlardır. İç tutarlılık analizi için değişik hesaplama ve istatistiksel analiz yöntemleri vardır. Bunlardan biri de, madde-toplam korelasyonlarının analiz yöntemidir. Bu yöntemde, ölçeğin toplam puanıyla her bir maddeye ait puanların korelasyonlarının analiz işlemi yapılmaktadır.

Madde-toplam puan korelasyonunda toplam puanlar eşit aralıklı veri niteliğinde, madde puanları ise sıralı veri olarak değerlendirildiğinden Spearman sıra korelasyonu analizi uygulanır. Madde-toplam puan korelasyonu analizinin yapılabilmesi için 100 ila 200 arasında cevaplayıcının olması önerilmektedir (Şencan, 2005: 112). Madde-toplam puan korelasyon katsayısı 0.30’un altındaysa bu maddelerde ciddi bir sorun var

demektir. Sorunlu maddeleri ölçekten çıkarmadan önce; maddede değişiklik yapıp yapılamayacağı, maddenin alfa değeri üzerindeki etkisi, ölçekteki madde çeşitliliğin azalması gibi unsurlar da incelenebilir. Öte yandan madde-toplam puan korelasyonu negatif çıkmışsa bu maddelerin ayırt etme özellikleri düşük demektir. Bu maddeler zayıf bir şekilde ifade edilmiş, yanlış kodlanmış, tersine çevrilmemiş ya da kasıtlı bir şekilde cevaplandırılmış olabilir. Negatif işaretli maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Madde-toplam puan korelasyonunda, toplam puana kendisiyle ilişki kurulan madde de dâhil edildiğinden korelasyon katsayısı bir ölçüde şişkin çıkar. Bunu önlemek için kendisiyle ilişki kurulan maddenin puanı toplam puandan çıkarıldıktan sonra korelasyon analizi yapılır. Bu şekilde elde edilen değer “düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon katsayısı” olarak isimlendirilir. Bu doğrultuda, Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerinin her bir maddesi için madde bırakma tekniği ile madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, her maddenin ayırt etme gücü analiz edilmiştir. Ayırma analizinde (discrimination index), normal dağılım gösteren grupta kişilerin toplam puanları yüksekten düşüğe doğru sıraya dizilir ve Truman Kelley (1939: 17-24) kuralı gereğince ilk % 27’lik dilim yüksek ve son % 27’lik dilim ise düşük grup olarak alınır. Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerindeki her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27’sine giren grup (yüksek eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma düzeyi) ile alt % 27’sine giren grubu (düşük eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bunun için söz konusu iki uç grubun toplam puanları t test tekniği ile karşılaştırılmıştır. Kısaca, bir maddenin ölçme gücünü belirlemek için; a) korelasyona dayalı, b) iç tutarlılık ölçütüne (t test) dayalı olmak üzere özgün olarak iki farklı madde analizi önerilmektedir (Tezbaşaran, 1997: 29).

Ölçeğin değerlendirmesi kısmında ikinci aşama, bir önceki aşamada uygulanan madde analizi sonucunda elde edilen Nihai Taslak Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerinin ana örnekleme uygulanması ve elde edilen verilerle Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerinin

güvenilirliği için yapılan keşfedici faktör analizini (exploratory factor analysis) kapsamaktadır. Faktör analizi; geliştirilen ölçeğin çok boyutlu/ faktörlü olduğu ilgili alan yazındaki kuramsal bilgilerden biliniyorsa uygulanmaktadır (Clark ve Watson, 1995: 17; Şencan, 2005: 360; Comrey, 1988: 759). Ölçeğin güvenilirliği için yapılan faktör analizinde ölçüm maddelerinin belirli faktörleri veya kavramsal yapıları temsil etme güvenilirliği konusu üzerinde odaklanılır. Bu nedenle yaklaşım “keşfedici faktör analizi” olarak isimlendirilmiştir. Bu analizde amaç, ölçüm değişkenlerinin ne şekilde gruplaştığını veya bu maddelerin arka planında hangi faktörlerin bulunduğunu görmektir (Fabrigar vd., 1999: 272-299). Keşfedici faktör analizinde üç temel bilgi kullanılarak değişkenlerin yapısal özelliklerinin ortaya çıkarılması çalışılmaktadır. Bunlar; (a) faktör veya bileşen sayısı, (b) değişkenlerin faktör yükleri veya faktörle olan korelasyon katsayıları ve (c) değişkenlerin paydaşlık oranı veya değişkenlerin çıkarılan faktörleri temsil etme oranı değerleridir. Keşfedici faktör analizi yönteminin uygulanabilmesi için verilerle ilgili bazı koşulların sağlanmış olduğu da kontrol edilmelidir (Şencan, 2005: 362). Bu koşullardan biri, her bir faktör altında en az üç değişkenin bulunmasıdır.

Örneklem hacmi de, faktör analizi için yeterli olmalıdır. Bunların yanında; verilerin parametrik olup olmadığı, eksik veri bulunup bulunmadığı ve puanlar arasında uç ya da ayırık değerlerin bulunup bulunmadığı incelenmelidir.

Keşfedici faktör analizinde kullanılacak birçok yöntem vardır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, temel bileşenler analizi yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür. Temel bileşenler analizi; ölçülen kavramın temel boyutlarını öğelerini ortaya koymak, bir ölçek geliştirmek veya ölçüm maddelerinin hangi başlıklar/bileşenler altında gruplanabileceğini saptamak için kullanılmaktadır. Temel bileşenler analizi, değişkenleri temsil etme, özetleme, toplama olgusuyla açıklanır. Analiz, bir grup değişkeni gruplandırarak her grubu açıklayan farklı faktörleri ortaya çıkarır (Fabrigar vd., 1999: 275; Şencan, 2005: 368). Temel bileşenler analizinde, faktör çıkarma yöntemi olarak varyansı en yüksek değere getirecek döndürme (varimax) yaklaşımı temel alınmıştır. Eleştirel Dinleme, Eleştirel Okuma, Eleştirel Görsel Okuma, Eleştirel Konuşma ve Eleştirel Yazma ölçeklerinin güvenilirliği için keşfedici faktör analizinde, temel bileşenler analizi ve varimaks döndürme yöntemleri kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada geliştirilen ölçekler uzman görüşüne sunulduktan sonra ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öyleyse eleştirel temel dil becerilerini ölçmek için geliştirilen maddeleri değerlendiren uzmanlar ayrı bir örneklem, ölçeklerin uygulandığı öğrenciler ayrı bir örneklem oluşturacaktır.

Yüzey geçerliği sağlamak üzere seçilen kişilerin çalışma alanında uzman olma zorunluğu yoktur ve araştırmacı da bu çalışmaya katılabilir. Bu aşamada daha ziyade tekrar eden ifadeler, ifadelerin anlaşılabilirliği, yazım ve noktalama yanlışları ve anlatım bozuklukları gözden geçirilir (Şencan, 2005: 743). Bahsi geçen hususlarda alan bilgisine güvenilen Türkçe eğitiminden iki ve Türk dili ve edebiyatı eğitiminden bir ve Türk dili bölümünden bir olmak üzere dört uzman seçilmiştir.

Kapsam geçerliği araştırma alanında uzman kişilerce yapılması gereken bir çalışmadır. Çalışma alanının birden fazla disiplinin bilgisini gerektirdiği durumlarda seçilen uzmanların ilgili disiplinlerden olması kapsam geçerliğini artırmada önemli rol oynayacaktır. Bu sebeple, eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin kapsam geçerliği ile ilgili Türkçe eğitimi (6), Türk dili ve edebiyatı eğitimi (2), Türk dili (2), ölçme ve değerlendirme (1), psikolojik danışma ve rehberlik (1) alanlarında tecrübeleri ve eleştirel düşünme kavramı ile yakın kavramlar konusunda bilgileri olan toplam 12 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesini amaçlayan araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise Erzurum il sınırları içinde yer alan Osman Gazi Orta Okulu, Özel Güneş Orta Okulu, İMKB İnönü Orta Okulu, Faik Güngör Orta Okuluna devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin sayılarına ilişkin bilgi uygulama aşamasına göre farklılık gösterdiğinden ilgili başlıklarda verilecektir.

Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri pilot uygulama ve ana örneklem uygulaması olmak üzere iki defa ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaların yapılacağı okullar; öğrenci sayısının yeterliği, ulaşım kolaylığı ve araştırmacı için az zaman alması ve ekonomik açıdan düşük maliyet oluşturması vb. bakımlardan değerlendirilerek Erzurum Büyükşehir Belediyesinin merkez iki büyük ilçesinden

(Palandöken ve Yakutiye) seçilmiştir. Her ilçeden ikişer okul seçilmiş ve okullardan birinin özel okul olmasına karar verilmiştir. Böylece her sosyo-ekonomik çevreden örnekleme ulaşılabileceği varsayılmıştır.

Araştırmacılar pilot uygulamanın 30-50 kişilik örneklemelerde yapılabileceğini (Şeker ve Gençdoğan, 2006: 13), verilerin güvenilirliğinin artırılması için bu sayının yukarı çekilebileceğini (Özgüven, 2012) ifade etmektedirler. Pilot uygulamada en az 300 kişilik bir örneklem hedeflenmiş ve taslak ölçekler 330 ortaokul öğrencisine ulaştırılmıştır. Her bir okulda 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencilerine yapılan uygulamada katılımcılar, olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden sistematik örnekleme yoluyla seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 66). Sınıf listesinin başından, ortasından ve sonundan 1-2 öğrenci seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

Tablo 3.12.de pilot uygulama için öğrenci seçim yöntemi verilmiştir.

Tablo 3.12.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Pilot Uygulaması İçin Örneklem Seçimi

	A şubesi	B şubesi	C şubesi	D şubesi	... şubesi
5. sınıf	6 öğrenci	3 öğrenci	6 öğrenci	3 öğrenci	... öğrenci
6. sınıf	3 öğrenci	6 öğrenci	3 öğrenci	6 öğrenci	... öğrenci
7. sınıf	6 öğrenci	3 öğrenci	6 öğrenci	3 öğrenci	... öğrenci
8. sınıf	3 öğrenci	6 öğrenci	3 öğrenci	6 öğrenci	... öğrenci

Ana örneklem uygulaması için faktör analizi yapılacak ölçeklerde 200 yeterli görülmeyle birlikte (Hinkin, 1995: 973-974), 500 veya daha fazla örneklem sayısı önerilmektedir (Noar, 2003: 626; Comrey, 1988: 759). Bu sebeple araştırma için izin alınan okullarda pilot uygulamaya katılan öğrenciler dışarda bırakılmak kaydıyla en az 700 katılımcı hedeflenmiş ve her bir ölçek 800 adet çoğaltılarak uygulanacak okullara ulaştırılmıştır.

Tablo 3.13.

Okullarda Öğrencilere Ulaştırılan ve Geçerli Sayılan Ölçek Adetleri

	Okula ulaştırılan ölçek sayısı	Öğrenciye ulaştırılan ölçek sayısı	Veri analizi için araştırmacıya dönen ölçek sayısı	Araştırma için geçerli sayılan ölçek sayısı
Eleştirel dinleme	800	790	781	776
Eleştirel okuma	800	790	781	781
Eleştirel görsel okuma	800	792	785	783
Eleştirel konuşma	800	795	783	779
Eleştirel yazma	800	790	786	785

Ölçeklerin uygulandığı okullarda katılımcılar yine olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden sistematik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Her bir sınıfın sınıf listesinden -pilot uygulamaya katılan öğrenciler hariç tutulmak üzere- liste sıra numarası tek olanlar seçilerek ölçekleri cevaplandırmaları sağlanmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler bulgular kısmında verilmiştir.

Pilot uygulama ve ana örneklem uygulamasındaki örneklem seçimi bütünlük arz ettiğinden ve göreceli karmaşık olduğundan öğrenci listeleri araştırmacı tarafından tedarik edilerek bizzat işaretlenmiş ve uygulamayı yapan, okulda görevli öğretmene/öğretmenlere ulaştırılarak süreç izah edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma karma sıralı desende oluşturulduğundan araştırmanın nitel ve nicel boyutu vardır. Veri toplama yöntemleri de bu iki kısımda farklılık arz etmektedir.

3.3.1. Nitel verilerin toplanması

Ölçek geliştirme çalışmasının kuramsal yapısını ve soru havuzunu oluşturabilmek amacıyla gerçekleştirilen nitel veri toplama aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 140; Ekiz, 2013: 70; Kurtlu, 2013). Eleştirel düşünme becerisiyle ilgili bilgiler toplanırken bahsi geçen konuyla ilgili çok sayıda araştırma bulunduğu ve hâlihazırda kuramsal çerçeve belli olduğundan tümdengelim yolu izlenmiştir. Ancak eleştirel temel dil becerileri ve bu alanlara ait ölçek çalışmaları sınırlı olduğu ya da hiç bulunmadığı için tümevarım yöntemi kullanılmıştır.

Alanla ilgili geniş bir doküman incelemesi gerçekleştirilmiş, kuramsal çerçeveye araştırmada aynı ölçüde yer verilmiştir. Hem yurt içinde hem de yurt dışındaki kitap, makale, bildiri, rapor vb. çalışmalar titizlikle incelenmiştir. Basılı metinlerin yanında internet ortamında yayımlanmış çalışmalara ve yayımlanmamış yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. Ayrıca metinlerde atıfta bulunulan kaynaklara imkân dâhilinde ulaşılarak incelenen dokümanların ne kadar güvenilir oldukları yönünde fikir oluşturulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında madde geliştirmenin ilk aşaması olan soru havuzu oluşturulduktan sonra kapsam geçerliği çalışmaları için uzmanlardan görüş alınmıştır. Ölçeklerin her bir maddesi için “uygun”, “uygun değil”, “düzeltmeli” şeklinde görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların demografik özellikleri bulgular kısmında verilmiştir.

3.3.2. Nicel verilerin toplanması

Pilot uygulama ve ana örneklem uygulamasında survey (tarama) yöntemiyle nicel veriler toplanmıştır.

Eleştirel temel dil becerileri taslak ölçekleri kullanılarak pilot uygulama verileri toplanmış, madde analizleri yapılmıştır. Bu analizler neticesinde ortaya çıkan nihai taslak ölçekler ana örnekleme uygulanmış ve elde edilen verilerin analizleri yapılarak güvenilir ve geçerli ölçeklere ulaşılmıştır.

Pilot uygulama dört okulda ve 306 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ana örneklem uygulaması ise aynı okullarda ve pilot uygulamaya katılmamış 790-795 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin katılımcılara ulaştırılması ve geçerli sayılan ölçek sayıları *Evren ve Örneklem* başlığında tablo olarak ifade edildiğinden burada tekrar verilmemiştir.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nitel verilerin analizi

Nitel verilerin analizinde elde edilen verilerin tematik olarak sınıflandırılmasına olanak veren ve derinlemesine çözümlene gerektiren içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle eleştirel düşünme alanı ile ilgili çalışmaların içerik analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular *İlgili Araştırmalar* başlığında verilmiştir. Ardından eleştirel düşünme kavramı için yapılmış 86 tanım içerik analizine tabi tutularak 7 tema elde edilmiş ve bulgular kısmında verilmiştir. Bir sonraki aşamada eleştirel düşünme kavramı ve ilgili bileşenleri incelenerek içerik analizi yapılmış ve ortaya çıkan 14 bileşen alt bileşenleriyle birlikte bulgular kısmında açıklanmıştır. Son olarak temel dil becerileri ve eleştirel düşünme kavramları içerik analizinden geçirilerek eleştirel temel dil becerileri kavramlarının bileşenleri ve alt bileşenleri belirlenmiş ve bu bulgular kısmında açıklanmıştır. Elde edilen bu bileşenler, eleştirel temel dil becerileri ölçeklerini ölçeceği varsayılan maddelerin yazımına referans oluşturmuştur. Eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma ölçekleri için oluşturulan soru havuzu Lawshe'nin kendi adını taşıyan yöntemle analiz edilerek kapsam geçerliği belirlenmiş aday ölçekler elde edilmiştir. Bu analiz sonuçları da bulgular kısmında yer almaktadır.

3.4.2. Nicel verilerin analizi

Eleştirel temel dil becerilerini ölçebilecek ölçeklerin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın nicel verilerini de bu ölçeklerin yapı geçerliği ve güvenilirliğine ait veriler oluşturmaktadır. Dolayısıyla nicel verilerin analizi de bu doğrultuda ve istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu analizler Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Örneklemelere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

	Pilot uygulama	Betimsel istatistiklerin yapılması	
		Madde analizleri	Korelasyona dayalı analiz İç tutarlılık ölçütüne dayalı analiz
Yapı Geçerliği ve Güvenirlik	Ana örneklem uygulaması	Betimsel istatistiklerin yapılması	
		Faktör analizleri	Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi Açıklanan varyans oranları Varimax dik döndürme analizleri
		Güvenirlik analizleri	Madde analizi Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırma karma sıralı desene göre oluşturulduğundan araştırmanın hem nitel hem nicel bulguları mevcuttur. Bu bulgular ayrı ayrı değerlendirilmeden evvel, tablo olarak özetlenmiştir.

Tablo 4.1.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesinde Her Aşamada Uygulanan İşlemler ve Elde Edilen Bulgular

Aşama	İşlemler	Yöntem ve Bulgular
Nitel verilerin toplanması	Alan taraması	Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışmalar incelenmiştir.
Nitel verilerin analiz edilmesi	Kuramsal yapının oluşturulması	Doküman incelemesiyle elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek eleştirel düşünme, eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma alanlarının kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Yapılan çalışmalara bakılarak eleştirel düşünme becerisinin çerçevesi belirlenmiş, bu kalıptan yola çıkılarak da eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma alanlarının kuramsal çerçevesi çizilmiştir.

Tablo 4.1. (Devamı)

Soru Havuzunun Oluşturulması	Ölçekte yer alması	Eleştirel dinleme becerisini ölçtüğü varsayılan maddeler belirlenerek 161 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel okuma becerisini ölçtüğü varsayılan maddeler belirlenerek 158 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel görsel okuma becerisini ölçtüğü varsayılan maddeler belirlenerek 148 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel konuşma becerisini ölçtüğü varsayılan maddeler belirlenerek 144 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur.
	düşünülen maddelerin oluşturulması	Eleştirel yazma becerisini ölçtüğü varsayılan maddeler belirlenerek 125 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel dinleme becerisini ölçtüğü varsayılan 161 maddelik soru havuzu, araştırmacı dâhil 5 kişi tarafından incelenmiş ve yüzey geçerliği sağlanmış 44 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel okuma becerisini ölçtüğü varsayılan 158 maddelik soru havuzu, araştırmacı dâhil 5 kişi tarafından incelenmiş ve yüzey geçerliği sağlanmış 48 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel görsel okuma becerisini ölçtüğü varsayılan 148 maddelik soru havuzu, araştırmacı dâhil 5 kişi tarafından incelenerek yüzey geçerliği sağlanmış 48 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel konuşma becerisini ölçtüğü varsayılan 144 maddelik soru havuzu, araştırmacı dâhil 5 kişi tarafından incelenerek yüzey geçerliği sağlanmış 49 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel yazma becerisini ölçtüğü varsayılan 125 maddelik soru havuzu, araştırmacı dâhil 5 kişi tarafından incelenerek yüzey geçerliği sağlanmış 50 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.

Tablo 4.1. (Devamı)

Ölçeğin Yapılandırılması	Betimsel analizlerin yapılması	Değerlendirmeye katılan 12 uzmanın demografik özellikleri verilmiştir.
		Eleştirel dinleme becerisini ölçtüğü varsayılan ve yüzey geçerliği sağlanmış 44 maddelik taslak ölçek, 12 uzman tarafından incelenmiş ve Lawshe'nin Konu Geçerliği Oranı yöntemiyle analiz edilerek 39 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel okuma becerisini ölçtüğü varsayılan ve yüzey geçerliği sağlanmış 48 maddelik taslak ölçek, 12 uzman tarafından incelenmiş ve Lawshe'nin Konu Geçerliği Oranı yöntemiyle analiz edilmiş ve 42 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
	Kapsam geçerliğinin sağlanması ve uygun olmayan maddelerin ölçekten çıkarılması	Eleştirel görsel okuma becerisini ölçtüğü varsayılan ve yüzey geçerliği sağlanmış 48 maddelik taslak ölçek, 12 uzman tarafından incelenmiş ve Lawshe'nin Konu Geçerliği Oranı yöntemiyle analiz edilmiş ve 42 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
		Eleştirel konuşma becerisini ölçtüğü varsayılan ve yüzey geçerliği sağlanmış 49 maddelik taslak ölçek, 12 uzman tarafından incelenmiş ve Lawshe'nin Konu Geçerliği Oranı yöntemiyle analiz edilmiş ve 41 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.
	Eleştirel yazma becerisini ölçtüğü varsayılan ve yüzey geçerliği sağlanmış 50 maddelik taslak ölçek, 12 uzman tarafından incelenmiş ve Lawshe'nin Konu Geçerliği Oranı yöntemiyle analiz edilmiş ve 42 maddelik yeni bir taslak ölçek oluşturulmuştur.	

Tablo 4.1. (Devamı)

Ölçeğin Değerlendirilmesi	Belirlenen örneklemle pilot uygulamanın yapılması	Ortaokul 5,6,7,8. sınıfa devam eden 306 öğrenciden oluşan örneklemle <i>taslak eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma ölçekleri</i> bir gün arayla ve bir ders saati süresinde uygulanmış ve 306 ölçek de geçerli sayılmıştır.
	Betimsel istatistiklerin yapılması	<p>Taslak eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma ölçeklerinin dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini göstererek pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koyabilmek için aşağıdaki değerler belirlenmiş ve yorumlanmıştır:</p> <p>Frekans (Cevaplayıcı Sayısı), Mean (Aritmetik Ortalama), Std. Error of Mean (Standart Hata), Median (Ortanca), Mode (Mod), Std. Deviation (Standart Sapma), Variance (Varyans), Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık), Range (Ranj), Minimum (En Küçük Puan), Maximum (En Yüksek Puan), Sum (Toplam)</p> <p>Taslak eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma ölçeklerinin dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini gösteren betimsel istatistikler, pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.</p>

Tablo 4.1. (Devamı)

Ölçeğin Değerlendirilmesi	Korelasyona dayalı analiz	Her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyona bakılarak maddenin ölçülmek istenen becerinin ölçülmesine ne derece katkısının olduğunu belirlemek amacıyla madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları 0,30'un altında veya eksi çıkan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.
	Madde analizlerinin yapılması	Her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup ile alt % 27'sine giren grubu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediğini belirlemek için, ölçeğin her maddesinin puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelenmiştir. 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ ise ilgili madde, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup ile alt % 27'sine giren grubu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmektedir. Ayırt edici olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.
	İç tutarlılık ölçütüne dayalı analiz	

Tablo 4.1. (Devamı)

		Madde analizi sonucunda ölçekler aşağıdaki gibi şekillenmiştir:	
Ölçeğin Değerlendirilmesi	Madde analizi sonucunda uygun olmayan maddelerin ölçekten çıkarılması	Eleştirel dinleme	34 madde
		Eleştirel okuma	38 madde
		Eleştirel görsel okuma	34 madde
		Eleştirel konuşma	33 madde
		Eleştirel yazma	36 madde
		Ortaokul 5,6,7,8. sınıfa devam eden 781 öğrenciden oluşan örnekleme eleştirel dinleme ölçeği uygulanmış ve 776 ölçek geçerli sayılmıştır.	
		Ortaokul 5,6,7,8. sınıfa devam eden 781 öğrenciden oluşan örnekleme eleştirel okuma ölçeği uygulanmış ve 781 ölçek geçerli sayılmıştır.	
	Ölçeklerin ana örnekleme uygulanması	Ortaokul 5,6,7,8. sınıfa devam eden 785 öğrenciden oluşan örnekleme eleştirel görsel okuma ölçeği uygulanmış ve 783 ölçek geçerli sayılmıştır.	
		Ortaokul 5,6,7,8. sınıfa devam eden 783 öğrenciden oluşan örnekleme eleştirel konuşma ölçeği uygulanmış ve 779 ölçek geçerli sayılmıştır.	
		Ortaokul 5,6,7,8. sınıfa devam eden 786 öğrenciden oluşan örnekleme eleştirel dinleme ölçeği uygulanmış ve 785 ölçek geçerli sayılmıştır.	

Tablo 4.1. (Devamı)

Ölçeğin Değerlendirilmesi	Betimsel istatistiklerin yapılması	<p>Eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma ölçeklerinin dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılış derecesini göstererek ana örnekleme oluşturan öğrencilerin ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koyabilmek için aşağıdaki değerler belirlenmiş ve yorumlanmıştır.</p> <p>Frekans (Cevaplayıcı Sayısı), Mean (Aritmetik Ortalama), Std. Error of Mean (Standart Hata), Median (Ortanca), Mode (Mod), Std. Deviation (Standart Sapma), Variance (Varyans), Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık), Range (Ranj), Minimum (En Küçük Puan), Maximum (En Yüksek Puan), Sum (Toplam)</p> <p>Taslak eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma ölçeklerinin dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılış derecesini gösteren betimsel istatistikler, pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.</p>
----------------------------------	---	--

Tablo 4.1. (Devamı)

Ölçeğin Değerlendirilmesi	Faktör analizinin yapılması	Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi	Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılmış, taslak eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma ölçeklerinin faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
		Açıklanan varyans oranları	Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun bilinmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilerek faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranına bakılmıştır. Varyans oranları tüm ölçeklerin birden fazla faktörünün olduğunu göstermiştir.
		Varimax dik döndürme analizleri	Açıklanan varyans miktarı işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri yapılmıştır.
		Madde analizi	Her bir ölçeğin bütününe ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri verilmiştir.
	Güvenirlilik analizlerinin yapılması	Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları	Maddelerin her birinin varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

4.1. Nitel Araştırmaya Ait Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda dokümanların incelenmesi, içerik analizlerinin yapılması, kuramsal çerçevenin çizilmesi; soru havuzunun oluşturulması, ölçeğin yapılandırılması yer almaktadır. Nitel bulgularda, toplanan veriler analiz edilerek eleştirel düşünmenin kuramsal çerçevesi çizilmiş, buna uygun mahiyette eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma alanlarının kuramsal yapısı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak soru havuzları oluşturulmuş ve ölçekler yapılandırılmıştır. Ölçek yapılandırma işlemi sırasında yüzey ve kapsam geçerlikleri yapılmış ve sonuçları yorumlanarak pilot uygulamaya gidecek taslak ölçekler ortaya konmuştur.

4.1.1. Eleştirel düşünme teriminin kavramsal içeriği ve çerçevesi

Eleştirel düşünmeyle ilgili araştırmaların incelenmesi sırasında yüzden fazla tanımla karşılaşmış, bunların 86 tanesine araştırmanın Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar kısmında yer verilmiştir. Bu tanımların anahtar ifadeleri belirlenerek eleştirel düşünmenin belli birtakım özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eleştirel düşünme tanımlarında geçen anahtar ifadeler:

Zihinsel süreç, kanıt, soru, öngörü, deneyim, çıkarım, delil, üst biliş, karar mekanizması, analiz, mantık, özdenetim, empati, nesnel, bağımsız, şüpheli, özgüven, geçerlik, amaçlılık, bağlama duyarlılık, nedensellik, esneklik; seçme, yorumlama, değerlendirme ve, kavramsal, metotsal, ölçütsel bilgiyi elde etme, değerlendirme ve kullanma; bilgi edinme, görüşleri yargılama, kavramsal ilişkileri yapılandırma, yaşantı kaynaklı düşünme, düşünce üretme, düşünceyi örgütleme, güçlü bir kaynak, düşünme süreçlerinin farkında olma, ölçütlere dayandırma, düşünerek karar verme, öze inme, irdeleme, gözlem, tartışma, açıklama, soru sorabilme, belirsizliğe karşı toleranslı olma, yaratıcı düşünme, analitik düşünebilme, problem çözme, açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphencilik ve doğru akıl yürütme, çıkarım yapma, karşılaştırma, alternatifler üretme, farklı yönler bulma; (fikir, varsayım, yargı, bilgi, sonuçları) değerlendirme, test etme, sınama; (birinci/ ikinci kaynakları, fikirleri, iddiaları) ayırt etme.

Bu anahtar ifadeleri şu başlıklarda toplamak mümkündür:

Amaçlı ve kasıtlı eylem, bilgi toplama, akıl yürütme, esneklik, çıkarımda bulunma, değerlendirme, uygulama.

Yukarıdaki ana başlıklar temel alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Eleştirel düşünme amaçlı ve kasıtlı bir eylemdir: Eleştirel düşünme süreci içerisinde gerçekleşen bütün eylemler önceden belirlenmiş amaç ve plan doğrultusunda gerçekleşir. Tesadüfe bırakılmış bir durum söz konusu değildir ve her eylemde kasıt vardır. Yani eleştirel düşünürün isteği ve kontrolü altında gerçekleşir.

Bilgi Toplama: Gerçeğe ulaşmak için açıklayıcı sorular sorulur ve bunlara cevap aranır. Sorulara ilişkin cevaplar öncelikle ön bilgilerde aranır, yeterli ve net cevabı olmayan sorular için gözlem yapma, deneyimleme veya araştırma yoluyla bilgi toplama yoluna gidilir.

Akıl yürütme: Eleştirel düşünme zihinsel bir süreç olduğuna göre mantık ve akıl yürütmenin de bunun bir parçası olması gerekir. Cevaplar için soruların özüne inilir ve sorular farklı yönlerden, farklı bakış açılarıyla nesnel olarak irdelenir. Çok boyutlu bir bakış açısı geliştirerek konuyu ilgilendiren alanlar arasında (disiplinler arası) ilişki kurulur. Çok boyutlu bakış açısı yakalamak için yaratıcı düşünme basamaklarından faydalanılabilir.

Yeterli bilgi elde edilene kadar nesnel ve şüpheli bir tavır sergilenir. Bilgi edinme sürecinde ya da düşünce üretilirken mantıklı bir biçimde akıl yürütme yoluna gidilir. Duyguların, ön yargıların süreci etkilemesine müsaade edilmez. Eleştirel düşünür, süreci bağımsız ve tarafsız olarak yürütür.

Elde edilen bilgi ve düşünceler; sınıflama, sıralama, analiz, sentez, ilişki kurma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilir. Bilgi ya da düşüncelerin içeriğindeki neden-sonuç ilgileri belirlenir.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda üretilen düşüncelerin kendini doğrulayabilmesi ve bağlama duyarlı olması son derece önemlidir. Eleştirel düşünür, üretilen düşünceleri zihinsel süreçlerden geçirerek çıkarımlarda bulunur. Bu çıkarımlarını örgütler, belli ölçütlere göre değerlendirir ve zihinde yapılandırır.

Esneklik: Tek sonuç değil de alternatif sonuçlar olabileceği kabul edilir ve bu alternatifler aranır. Sorularına cevaplar arayan, bilgi toplayan; çıkarımda bulunmaya ya da çözüm önerileri getirmeye çalışan eleştirel düşünür her zaman kesin bir veri elde

edemez ya da sonuca varamaz. Bu durumda belirsizliğe karşı toleranslı davranır ve yargısını geciktirebilir.

Çıkarımda Bulunma: Bilgi toplamak eleştirel düşünme için sadece taban oluşturmak demektir. Toplanan verilerden ve ön bilgilerden hareketle yeni düşünceler üretilir. Bilgiyi toplamak ve depolamak bir eleştirel düşünür için sadece işe başlanabileceği anlamını taşır. Elde edilen bilgiler, belirlenen ölçütler doğrusunda değerlendirildikten sonra bu değerlendirmeler genelleştirilerek formüle dökülmeye çalışılır. Böylece sürekli kullanılacak modeller elde edilmiş olur.

Değerlendirme: Bilgi toplarken birinci ve ikinci kaynakları ayırt edilmeye çalışılır. İddia, kanıt, gizli ya da gizlenmiş anlamlar, yönlendirici/reklam/propaganda ifadeleri, oluşturulmaya çalışılan doğal ya da yapay algı, varsayım, ön yargı, tanım, açıklama, alana dair kavram vb. tespit edilerek belli ölçütlerle değerlendirilir. Bilgiler ve düşüncelerle ilgili geçerli, güvenli, doğru kanıtlara ulaşılmaya çalışılır. Bilgi ve düşünceler test edilir/ denenir/ sınanır. Sahip olunan, üretilen düşünceler ve elde edilen bilgilerde otoritenin payı belirlenerek bilgilerinin doğruluk derecesi tespit edilir.

Uygulama: Eleştirel düşünür, araştırmaları sırasında edindiklerini eleştirel düşünme süzgecinden geçirerek zihninde yapılandırır ve günlük hayatta nerelerde, nasıl kullanabileceğine karar verir. İhtiyaç duydukça çıkarımlarından faydalanır. Düşünme sürecinde elde ettiği doğru, güvenilir ve işlevsel bilgileri ve bunlarla ilgili çıkarımlarını paylaşır.

Yalnızca tanımlardan yola çıkarak elde edilen bu bilgilerin, eleştirel düşünmenin özelliklerini belli ölçüde yansıttığı ancak bütün yönlerini ortaya koymada yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple literatürde, eleştirel düşünmeyle ilgili belirlenmiş eğilimler, stratejiler, boyutlar incelenmiş; eleştirel düşünürün sahip olması gereken özelliklere bakılmış ve aşağıdaki başlıklar elde edilmiştir:

1.Eleştirel düşünme eğilimine sahip olma (Ay, 2005: 22; Demirel, 2007; Glasser, 1941; akt. Yılmaz Özelçi, 2012: 16; Gündoğdu, 2009; Mason, 2007; Mcpeck, 1981; akt. Aral, 2005:27; Küçük, 2008; Tishman vd., 1992; Wendy, 1992; akt. Everen, 2012: 38; Ennis, 1962; akt. Akbıyık, 2002; Tümkaya ve Aybek, 2008)

2.Farkına varma (Watson ve Glaser, 1964; akt. Kaloç, 2005; 70; Cottrell, 2005: 2)

3.Yeterlilik (Ennis, 1986; Fisher, 1990; akt. Şahinel, 2002: 27–28; Oflas, 2009: 36; Karadeniz, 2006: 24; Argüden, 2005; akt. Cihaner, 2007: 12; Üstündağ, 2002: 81; Ferret, 1997; akt. Schreglmann, 2011: 36; İşlekeller, 2008: 84-90)

- a.Yeterli bilgiye sahip olmak
- b.Doğru temellere dayandırmak
- c.Yeterli güven ve cesarete sahip olmak

4.Açıklama (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 123-124; Hotaman, 2008; Facione, 1990; Özden, 1998)

5.Yorumlama (Paul ve Elder, 2008; akt. Yahşi Cevher, 2008: 22; Michaelis, 1988; akt. Kaya, 2008, s.19–20; Craft, 2003; akt. Hotaman, 2008: 17; Kazancı, 1989; akt. Yıldırım, 2010: 25; Şahinel, 2002, 18)

- a.Gerçeğe karışan kurguyu ayırt etme
- b.Reklam, slogan, siyasi propagandayı belirleme

6.Düzenleme

6.1.Dışa dönük (verileri) düzenleme/ Analiz/ Çözümleme (Presseisen,1985; Michaelis, 1988; akt. Kaya, 2008, s.19–20; Dam, Volman, 2004; akt. Koray, 2006; Bartlett,1990, Akt: Bölükbaş, 2004: 24-25; Ay,2005: 22; Brouwer, 1996; akt. Cihaner, 2007: 10; Cevher,2008; Chance,1986; akt. Şahinel, 2002: 4-5; Jonassen'a,2000; akt. Obay, 2009: 29; Sünbül,2011; İşlekeller, 2008: 48)

- a.Verilerden elde ettiği bilgileri sınıflandırma
- b.Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceleri sıralama/tespit etme
- c.Verileri önem derecesine göre sıralama
- d.İddia, varsayım, inanç vb. durumları gruplandırma
- e.Yaptığı sınıflama, sıralama ve derecelendirmelere bakarak faydalanabileceği bilgileri tespit etme

- f.Verilerden ve kanıtlardan kesin emin olmadıklarını ayırma
- g.Kurguyla gerçeği ayırt etme
- h.Kanıtların inandırıcılığını belirleme
- i.Çözüm önerilerinin geçerliliğini belirleme

6.2.Öze dönük (kendi değerlendirmelerini ve zihinsen süreçlerini) düzenleme (Kutlu, 2001: 59; Pintrich, 2000; Gokhale, 1995; akt. Obay, 2009:59;

Descartes, 1986: 20-21; Doğanay ve Kara, 1995; Fisher, 2001; akt. Tosun, 2014: 25; Semerci, 2010: 4; Küçük,2008; Özdemir, 2008; Oflas, 2009;)

- a.Değerlendirme hatalarını belirleyerek revize etme, değiştirme
- b.Değerlendirme eksikliklerini belirleme ve düzenleme
- c.Sorduğu sorulara yanıt aldıça yeni sorular belirleme
- d.Tahminlerini düşünme süreci içinde yenileme, geliştirme
- e.Hatalarının genel mantığı nasıl etkilediğini belirleyerek düzeltmeler yapma
- f.Becerilerinin farkında olma ve öğrendikleriyle geliştirmeye çalışma

7.Akıl yürütme (Hotaman, 2008: 17; Gürkaynak vd., 2003; Oflas, 2009; Halpern, 1996; akt. Kürüm, 2002: 27–28; Ennis, 1986; Fisher, 1990; akt. Şahinel, 2002: 27–28; Kaya, 1997; Michaelis, 1988; akt. Kaya, 2008, s.19–20; Loughran,1996; akt. Köksal ve Demirel, 2008: 189; Mckee,1988; akt. Evren, 2012: 30; Şahinel,2002; Kantarcı, 2013; Ülken, 2001; Mayer, 2002; Polya, 2004)

- a.Sorgulama
- b.Genel mantığı belirleme- çerçeve çizme
- c.Mantıksal hataların kaynağını belirleme
- d.Mantıksal hataların sonuçlarını ortaya koyma
- e.Mesajın genel mantığından yola çıkarak ilerleyen kısımlar için tahminde bulunma ve bu tahminleri düzenleme/ yenileme
- f.Karşılaştırmalar yapma
- g.Farklı yollar izleyebileceğini kabul edip her bir yol için nasıl bir sonuç çıkacağını kestirmeye çalışma
- h.İlişki kurma
- i.Yaptığı hataları nasıl düzelterceğini belirleme

8.Çıkarım yapma

- a.Verilerden yola çıkarak sonuç üretme
- b.Kurduğu hipotezleri deneyip sonuca bağlama

9.Yaratıcı düşünme

- a.Çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar kurabilme
- b.Özgün çözümlerden faydalanma
- c.Özgün çözümler üretebilme

10.Değerlendirme (Bingham, 1983; akt. Hotaman, 2008: 57; Sungur, 1997: 212; Karadüz, 2010; Doğan, 2014: 31; Akınoğlu, 2001; Ay, 2005: 22; Cevher, 2008; Demirel, 2007; Fosnat, 1996; akt. Üstünlüoğlu, 2006: 19; Johnson, 2000: 26; akt. Şentürk, 2009: 19; Levy, 1997; akt. Şahin, 2009: 29; Lipman, 1988; akt. Şahinel, 2002: 4-5; Maiorana, 1992; akt. Gülveren, 2007: 20; Mayer ve Goodchild, 1990; akt. Hezen, 2009: 64; Pascarella ve Terenzini, 1991; akt. Yurtsever, 2011: 86; Lewis ve Smith, 1993; akt. Gülveren, 2007; Brookfield, 1995; akt. Doğan, 2014: 33; Watson ve Glaser, 1964; akt. Kaloç, 2005; 70; Paul ve Elder, 2008; akt. Yahşi Cevher, 2008: 22; Özden, 1998: 107; Cottrell, 2005: 2)

10.1.Dışa dönük değerlendirme

a.Alicı olarak kendine iletilen verileri tek tek değerlendirme:

Tutarlılık-Açıklık-Mantıklılık-Ahlak-Amaç-Neden-Niyet

b.Alicı olarak kendine iletilen verileri bütün olarak değerlendirme

Genel mantık-Tutarlılık-Amaç

c.Alicı olarak vericiyi değerlendirme

Tutarlılık-Amaç-Niyet

d.Değerlendirme kriterleri belirleme

e.Yapılan değerlendirmeleri değerlendirme

f.Geçerlilik-Güvenirlilik-Doğruluk

g.Verilerin kaynaklarını değerlendirme

Güvenirlilik-Güncellik-1.-2.El-Özgünlük

h.İddiaların kanıtlarını değerlendirme

i.Çıkarımları değerlendirme

j.Çözüm önerilerini değerlendirme

10.2.Öze dönük değerlendirme

a.Tarafsızlığını değerlendirme

b.Ön yargılarının değerlendirmede etkisini kontrol etme

c.Değerlendirme kriterlerinin doğruluğunu değerlendirme

d.Mantık hatalarını ve bu hataların düşünme süreçlerine etkisini belirleme

e.Yeterli bilgi-birikiminin olmadığı durumları belirleme

f.Empati kurabilme düzeyini değerlendirme

g.Amaçlılığını ve amaca ulaşabilme durumunu değerlendirme

11.Uygulama (Doğanay ve Kara,1995; Güneş, 2007; Güneş, 2012: 136-137;Gökdoğan,2003: 36; Posaimenter ve Krulik,1998; akt. Azak, 2015: 11; Semerci, 2010: 4; Özden, 1998; Özden, 2005; Dam, Volman, 2004; akt. Koray, 2006; Norris,1985; akt. Aral, 2005: 28; Wright,2002, akt. Köksal, 2005: 17; Komşu, 2011; Cottrell, 2005: 2; Sormunen ve Chalupa. 1994; akt. Gülveren, 2007: 24)

a.Öğrendikleriyle zihinsel faaliyetlerini düzenleme

b.Öğrendiklerini yaşama aktarma

c.Öğrendiklerini yaşama aktarma durumunu kontrol etme

12.İletişim kurabilme (paylaşma) (Beyer,1991:124; akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Paul ve Elder, 2008; akt. Yahşi Cevher, 2008: 22;)

a.Düşünce, yazı ve sözlerini paylaşma

b.Sözlü ve yazılı paylaşımlarında bağlamı dikkate alma

c.Dönüt alma ve dönütlerden kendini geliştirmek için faydalanma

13.Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme (MEB, 2006; Cüceloğlu,1993; akt. Kasımoğlu, 2013: 4; Rudd,2007; akt. Yılmaz Özelçi, 2012: 17; Sumner, 1906; akt. Gülveren, 2007; Arı, 2007; Kutlu, 2001: 59; Beyer, 1991; akt. Schreglmann, 2011: 45; Ferret, 1997; akt. Schreglmann, 2011: 36)

a.Anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

b.Anlatmak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

c.Plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

4.1.2. Eleştirel okuma, eleştirel, dinleme, eleştirel yazma, eleştirel konuşma ve eleştirel görsel okuma terimlerinin kavramsal içerikleri ve çerçeveleri

Eleştirel temel dil becerilerini ölçmede kullanılabilecek ölçeklerin geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmada, eleştirel düşünme becerileri için belirlenen yapı temel alınarak eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma terimlerinin kavramsal içerikleri ve çerçeveleri çizilmeye çalışılmıştır.

4.1.2.1. Eleştirel dinleme

1.Eleştirel düşünme eğilimi: Metni eleştirel düşünme süreçlerini kullanarak dinlemek için hevesli olma

2.Farkına varma: Dinleyeceği metnin önemini fark etme ve açıkça söylenmeyen şeyleri de çıkarabilme

3.Yeterlilik

a.Yeterli bilgiye sahip olmak: Dinleme konusuyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmaya çalışmak

b.Doğru temellere dayandırmak: Konuyla ilgili bilgilerini kaynaklarla doğrulabilmek

c.Yeterli güven ve cesarete sahip olmak: Sözel metni eleştirel biçimde dinleyebileceğine inanmak ve bunu yapabilme cesaretini göstermek

4.Açıklama: Metindeki alana özgü kavramların, problemin veya durumun yeteri kadar açıklanmış olmasına dikkat etme ve dinledikten sonra metnin ana düşüncesini açıklayabilme

5.Yorumlama:

a.Gerçeğe karışan kurguyu ayırt etme: Konuşmacının konuşma içerisinde gerçeklerin arasına sıkıştırdığı kurguları tespit edebilmek

b.Reklam, slogan, siyasi propagandayı belirleme:Konuşmada açık ya da gizli verilen reklam, propaganda vb. unsurları belirlemek

6.Düzenleme

6.1.Dışa dönük (verileri) düzenleme/ Analiz/ Çözümleme

a.Verilerden elde ettiği bilgileri sınıflandırma:Dinlediklerinden ulaştığı bilgileri sınıflandırma

b.Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri sıralama/tespit etme: Konuşmanın yardımcı düşüncelerini sıralama

c.Verileri önem derecesine göre sıralama: Sınıflandırdığı bilgileri önem derecesine göre sıralama

d.İddia, varsayım, inanç vb. durumları gruplandırma: Konuşmacının önyargılarından ve inançlarından kaynaklanan unsurlarla iddialarını tespit ederek kendi içinde sınıflandırma

e.Yaptığı sınıflama, sıralama ve derecelendirmelere bakarak faydalanabileceği bilgileri tespit etme: Dinlerken elde ettiği ve zihinsel işlemlerden geçirdiği bilgilerden faydalanabileceklerini seçme

f.Verilerden ve kanıtlardan kesin emin olmadıklarını ayırma ve onlar hakkındaki yargıyı geciktirme: Konuşmacının sunduğu bilgi ve iddialarına dayanak olarak ortaya koyduğu kanıtlardan emin olmadıklarını ayırarak onlar hakkındaki yargıyı geciktirme

g.Kurguyla gerçeği ayırt etme: Konuşmacının anlattıklarının kurguya mı yoksa gerçeğe mi dayandığını fark edebilme

h.Kanıtların inandırıcılığını belirleme: Konuşmacının ortaya koyduğu kanıtların gerekçelerle, konuyla bağlantısını belirleme ve gerçeklerle, güvenilir kaynaklarla uyuma durumunu ortaya koyma

i.Çözüm önerilerinin geçerliliğini belirleme: Konuşmada ortaya konulan çözümlerin geçerliğini sınama

j.Hipotezlerin kuruluşunu ve ortaya çıkan sonuçların geçerliğini belirleme: Konuşmacının hipotezini nasıl kurduğunu ve hangi sonuçların, nasıl ortaya çıktığını belirleme ve hipotezi sınama

6.2. Öze dönük (kendi değerlendirmelerini ve zihinsen süreçlerini) düzenleme

a.Değerlendirme hatalarını belirleyerek revize etme, değiştirme: Sözel metni değerlendirirken düştüğü mantık hatalarını, bunların ortaya çıkardığı sonuçları tespit ederek sonuçları düzeltme, değerlendirme ölçütlerini değiştirme

b.Değerlendirme eksikliklerini belirleme ve düzenleme: Dinlediklerini değerlendirmede yetersiz kalan kısımları belirleyerek değerlendirme ölçütlerini geliştirme

c.Sorduğu sorulara yanıt aldıkça yeni sorular belirlemek: Dinleme öncesinde ve sırasında belirlediği sorulara cevap aldıkça yeni belirsizlikleri gidermek üzere yeni sorular belirleme

d.Tahminlerini düşünme süreci içinde yenileme, geliştirme: Konuşmanın/ sözel metnin konusu, konunun işlenişi ve ulaşılan sonuçlarla ilgili tahminlerini ulaşma durumuna göre geliştirme ve/ veya yeni tahminler üretme

e.Hatalarının genel mantığı nasıl etkilediğini belirleyerek düzeltmeler yapmak: Sınıflama, sıralama, değerlendirme yaparken düştüğü hataların dinlediği konuşmayla/ sözel metinle ilgili yargılarını nasıl etkilediğini tespit ederek aksaklıkları giderme

f.Becerilerinin farkında olma ve öğrendikleriyle geliştirmeye çalışma: Dinleme, konuşma ve düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu bilerek dinlediği konuşmadan/ sözel metinden bunları geliştirmek için yararlanma

7.Akıl yürütme

a.Sorgulama: Konuşmacının amacını sorgulama

b.Genel mantığı belirleme/ çerçeve çizme: Konuşmanın genel mantığını belirleme, konuşmacının savını tespit etme

c.Mantıksal hataların kaynağını belirleme: Konuşmadaki/ sözel metindeki tutarsızlıkların sebebini tespit etme (konuşmacının düşünme biçiminden, konudan, konuşmanın yapısından, bağlamdan vs. kaynaklanan)

d.Mantıksal hataların sonuçlarını ortaya koyma: Konuşmadaki mantık hatalarının nasıl bir sonuç ortaya çıkardığı ya da ortaya çıkan sonucu nasıl, hangi açıdan ve ne derece etkilediğini belirleme

e.Mesajın genel mantığıyla yürütülen tahminlerin mantığını karşılaştırarak tahminlerin tutma seviyesini belirleme: Konuşmada verilen bilgiler veya gelişen olaylarla ilgili yapılan tahminlerin mantığıyla metnin kurulduğu genel mantık arasındaki uyuma bakarak tahminlerin ne kadar tuttuğunu belirleme

f.Karşılaştırmalar yapma: Dinlemenin kendi içinde/ sözel metin içi ve daha önceki dinledikleri/ sözel metinler arasında karşılaştırmalar yapma

g.Farklı yollar izleyebileceğini kabul edip her bir yol için nasıl bir sonuç çıkacağını kestirmeye çalışmak: Konuşmacının kullandığı üslup, anlatım biçimi, problem çözme yaklaşımı; ürettiği sonuçlar vb. dışında bir seçim yapması durumunda konuşmanın nasıl ilerleyeceğini ve sonuca bağlanacağını zihninde canlandırmaya çalışma

h.İlişki kurma: Ana düşünce ile yardımcı düşünce ve örnekler arasında ilişki kurma

Konuşmadaki neden-sonuç ilişkilerini bulma

Dinlediği konuşma ile daha önce dinledikleri arasında ilişki kurma

Konuşmayı destekleyen görsellerle konuşmanın konusu arasında ilişki kurma

i.Yaptığı hataları nasıl düzelterek belirlemek:

Konuşmayı dinlerken, anlamlandırırken veya değerlendirirken düşülen hataların nasıl düzelterek düşünme

j.Düşünme stratejisinin yetersiz kaldığı durumları fark edip stratejiyi değiştirebilmek:Dinleme için belirlediği stratejinin işlevsiz kaldığı durumlarda stratejiyi değiştirip dinlemeye devam etme

8.Çıkarım yapma

a.Verilerden yola çıkarak sonuç üretme: Dinlediği konuşmadan/sözel metinden elde ettiği verilerden hareketle sonuç üretme

b.Kurduğu hipotezleri deneyip sonuca bağlama: Konuşmacının hipotezlerini deneyip sonuca bağlama

9.Yaratıcı düşünme

a.Özgün çözümlerden faydalanma: Konuşmacının ortaya koyduğu özgün çözümleri günlük hayatta kullanmak üzere benimseme

b.Özgün çözümler üretebilme: Konuşmacının ortaya koyduğu çözümlerin dışında (özgün) alternatifler üretebilme

c.Çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar kurabilme: Konuşmadaki çağrışımları fark etme ve konuşmacının kurduğu çağrışımların dışında yeni çağrışımlar oluşturabilme

10.Değerlendirme

10.1. Dışa dönük değerlendirme

a.Alıcı olarak kendine iletilen verileri tek tek değerlendirme: Konuşmadaki her bir bilgi ya da olayın kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; bu bilgilerin hangi amaçla ve sebepten verildiğini; konuşmacının bu bilgiyi/ olayı aktarırken niyetinin ne olduğunu tespit etmeye çalışma

b. Alıcı olarak kendine iletilen verileri bütün olarak değerlendirme (Tutarlılık-Açıklık-Mantıklılık-Ahlak-Amaç-Neden-Niyet): Konuşmanın geneline bakıldığında kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; konuşmanın hangi amaçla ve sebepten kaleme alındığını; konuşmacının konuşmayı yapmaktaki niyetinin ne olduğunu tespit etmeye çalışma

c. Alıcı olarak vericiyi değerlendirme (Tutarlılık-Amaç-Niyet): Konuşmacının amacını, niyetini, ahlaki yaklaşımını ve mantığını konuşmadaki ipuçlarından yola çıkarak belirlemeye çalışma

d. Değerlendirme kriterleri belirleme: Dinleyeceği konuşmayı değerlendirmek için nesnel ölçütler belirleme

e. Yapılan değerlendirmeleri değerlendirme (Geçerlilik-Güvenirlik): Dinlediği konuşma hakkında başkalarınca yapılan ve konuşmacının kendi yaptığı değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli değerlendirmeler olup olmadığını tespit etme

f. Verilerin kaynaklarını değerlendirme (Güvenirlik-Güncellik-1.-2.El-Özgünlük): Konuşmacının kullandığı veya dinleyicinin kendi ulaştığı kaynakların güvenilir, güncel, özgün olup olmadığını ve 1. dereceden mi, 2. dereceden mi kaynaklar olduğunu ayırt etmeye çalışma

g. İddiaların kanıtlarını değerlendirme: Konuşmacının iddialarına dayanak olarak gösterdiği kanıtların doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirme

h. Çıkarımları değerlendirme: Konuşmacının ortaya koyduğu bilgilerden ulaştığı çıkarımların bilgilerle ilişkisini ve çıkarımların geçerliğini, özgünlüğünü değerlendirme

i. Çözüm önerilerini değerlendirme: Konuşmacının ortaya koyduğu çözüm önerilerinin problemi çözmekdeki başarısını, özgünlüğünü, işlevselliğini, alternatiflerinin bulunup bulunmadığını, farklı durumlara aktarılabilme durumunu değerlendirme

10.2. Öze dönük değerlendirme

a. Tarafsızlığını değerlendirme: Konuşmayı dinlerken ve değerlendirirken nesnel davranıp davranmadığını değerlendirme

b. Ön yargılarının değerlendirmede etkisini kontrol etme: Konuşmayı değerlendirmek için ölçüt belirlemede ve değerlendirme sırasında ön yargılarının işe

karişip karişmadığını, karişmışsa ne derece kariştığını ve ne ölçüde etkili olduğunu değerlendirme

c.Değerlendirme kriterlerinin doğruluğunu değerlendirme: Konuşmayı değerlendirmek üzere belirlenen ölçütlerin konuşmanın amacına, türüne, yapısına ve bağlamına uygunluğunu; konuşmayı çözümlemede, yorumlamada ve anlamlandırmada doğru ve yeterli olup olmadığını değerlendirme

d.Mantık hatalarını ve bu hataların düşünme süreçlerine etkisini belirleme: Dinleyicinin kendi düşünme sürecinde yaptığı mantık hatalarını fark ederek bunların dinlemesine ve dinlediğini değerlendirmesine nasıl bir etkisinin olduğunu değerlendirme

e.Yeterli bilgi/birikiminin olmadığı durumları belirleme: Yeterli düzeye ulaşana kadar yargıyı geciktirmek için dinleme konusuyla ilgili bilgisinin yetersiz olduğu kısımları tespit etme

f.Empati kurabilme düzeyini değerlendirme: Kendini konuşmacının ya da konuşmada aktarılan olayın kahramanlarının yerine koyarak değerlendirme yapma düzeyini belirleme

g.Amaçlılığını ve amaca ulaşabilme durumunu değerlendirme: Dinlemede bir amaç güdüp gütmmediğini ve dinleme sonunda amacına ne derece ulaşabildiğini, ulaşamamışsa bunun nedenini değerlendirme

11.Uygulama

a.Öğrendikleriyle zihinsel faaliyetlerini düzenleme: Sözel metinden elde ettiği bilgilerle zihin haritasını ve dinleme sürecindeki kazanımlarıyla da düşünme yapısını düzenleme

b.Öğrendiklerini yaşama aktarma: Sözel metinden elde ettiği bilgileri ve dinleme sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ve gerekli hallerde kullanabilme

c.Öğrendiklerini yaşama aktarma durumunu kontrol etme: Sözel metinden elde ettiği bilgileri ve dinleme sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ne derece kullanabildiğini, kullanamama durumunun sebeplerini belirleme

12.İletişim kurabilme (paylaşama)

a.Düşünce, yazı ve sözlerini paylaşma: Dinledikleriyle ilgili düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak paylaşma

b.Sözlü ve yazılı paylaşımlarında bağlamı dikkate alma: Dinledikleriyle ilgili paylaşımlarında alıcıyı ve bağlamı dikkate alarak üslup ve içerik belirleme

c.Dönüt alma ve dönütlerden kendini geliştirmek için faydalanma:

Dinlediklerinden anlamadığı, yeteri kadar açık olmayan, tutarsız vb. olumsuz özellikler taşıyan kısımlarla ilgili konuşmacıya sorular sorabilme ve aldığı cevaplara göre değerlendirmeler yapma

Dinledikleriyle ilgili fikirlerini paylaştığı kişi veya topluluktan gelen tepkileri değerlendirerek bunlardan ders çıkarma

13.Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme

a.Anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Dinlediklerini anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

b.Anlatmak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Dinledikleriyle ilgili görüşlerini paylaşmak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

c.Plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Dinlemeye hazırlanırken ve dinlerken eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

4.1.2.2. Eleştirel okuma

1.Eleştirel düşünme eğilimi: Metni eleştirel düşünme süreçlerini kullanarak okumak için hevesli olma

2.Farkına varma: Metnin önemini fark etme ve satır aralarını okuyabilme

3.Yeterlilik

a.Yeterli bilgiye sahip olmak: Okuyacağı metnin konusuyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmaya çalışma

b.Doğru temellere dayandırmak: Okuyacağı/ okuduğu metnin konusuyla ilgili bilgilerini kaynaklarla doğrulabilme

c.Yeterli güven ve cesarete sahip olmak: Metni eleştirel biçimde okuyabileceğine inanma ve bunu yapabilme cesaretini gösterme

4.Açıklama: Metindeki alana özgü kavramların, problemin veya durumun yeteri kadar açıklanmış olmasına dikkat etme ve metnin ana düşüncesini açıklayabilme

5.Yorumlama

a.Gerçeğe karışan kurguyu ayırt etme: Okuduğu metinde yazarın gerçeklerin arasına sıkıştırdığı kurguları tespit edebilme

b.Reklam, slogan, siyasi propagandayı belirleme: Metinde açık ya da gizli verilen reklam, propaganda vb. unsurları belirleme

6.Düzenleme

6.1.Dışa dönük (verileri) düzenleme/ Analiz/ Çözümleme:

a.Verilerden elde ettiği bilgileri sınıflandırma: Metindeki bilgileri sınıflandırma

b.Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri sıralama/tespit etme: Metnin yardımcı düşüncelerini sıralama

c.Verileri önem derecesine göre sıralama: Metinden elde ederek sınıflandırdığı bilgileri önem derecesine göre sıralama

d.İddia, varsayım, inanç vb. durumları gruplandırma: Yazarın önyargılarından ve inançlarından kaynaklanan unsurlarla, iddialarını tespit ederek kendi içinde sınıflandırma

e.Yaptığı sınıflama, sıralama ve derecelendirmelere bakarak faydalanabileceği bilgileri tespit etme: Metinden elde ettiği ve zihinsel işlemlerden geçirdiği bilgilerden faydalanabileceklerini seçme

f.Verilerden ve kanıtlardan kesin emin olmadıklarını ayırma ve onlar hakkındaki yargıyı geciktirme: Yazarın sunduğu bilgi ve iddialarına dayanak olarak ortaya koyduğu kanıtlardan emin olmadıklarını ayırarak onlar hakkındaki yargıyı geciktirme

g.Kurguyla gerçeği ayırt etme: Metnin kurguya mı yoksa gerçeğe mi dayandığını kavrayabilme

h.Kanıtların inandırıcılığını belirleme: Yazarın ortaya koyduğu kanıtların gerekçelerle, konuyla bağlantısını belirleme ve gerçeklerle, güvenilir kaynaklarla uyuma durumunu ortaya koyma

i.Çözüm önerilerinin geçerliliğini belirleme: Yazarın ortaya koyduğu çözümlerin geçerliliğini sınama

j.Hipotezlerin kuruluşunu ve ortaya çıkan sonuçların geçerliğini belirleme:

Yazarın hipotezini nasıl kurduğunu ve hangi sonuçların, nasıl ortaya çıktığını belirleme ve hipotezi sınaama

6.2.Öze dönük (kendi değerlendirmelerini ve zihinsen süreçlerini) düzenleme

a.Değerlendirme hatalarını belirleyerek revize etme, değiştirme: Metni değerlendirirken düştüğü mantık hatalarını, bunların ortaya çıkardığı sonuçları tespit ederek sonuçları düzeltme, değerlendirme ölçütlerini değiştirme

b.Değerlendirme eksikliklerini belirleme ve düzenleme: Metni değerlendirmede yetersiz kalan kısımları belirleyerek değerlendirme ölçütlerini geliştirme

c.Sorduğu sorulara yanıt aldıkça yeni sorular belirlemek: Metni okumadan önce/ okuma sırasında belirlediği sorulara cevap aldıkça yeni belirsizlikleri gidermek üzere yeni sorular belirleme

d.Tahminlerini düşünme süreci içinde yenileme, geliştirme: Metnin konusu, işlenişi ve ortaya koyduğu sonuçlarla ilgili tahminlerini, ulaşma durumuna göre geliştirme ve/ veya yeni tahminler üretme

e.Hatalarının genel mantığı nasıl etkilediğini belirleyerek düzeltmeler yapmak: Sınıflama, sıralama, değerlendirme yaparken düştüğü hataların metinle ilgili yargılarını nasıl etkilediğini tespit ederek aksaklıkları giderme

f.Becerilerinin farkında olma ve öğrendikleriyle geliştirmeye çalışma: Okuma, yazma ve düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu bilerek okuduğu metinden bunları geliştirmek için yararlanma

7.Akıl yürütme

a.Sorgulama: Yazarın amacını sorgulama

b.Genel mantığı belirleme- çerçeve çizme: Metnin genel mantığını belirleme, yazarın savını tespit etme

c.Mantıksal hataların kaynağını belirleme: Metindeki tutarsızlıkların sebebini tespit etme (yazarın düşünme biçiminden, konudan, konunun işlenişinden vs. kaynaklanan)

d.Mantıksal hataların sonuçlarını ortaya koyma: Metindeki mantık hatalarının nasıl bir sonuç ortaya çıkardığını ya da ortaya çıkan sonucu nasıl, hangi açıdan ve ne derece etkilediğini belirleme

e.Mesajın genel mantığıyla yürütülen tahminlerin mantığını karşılaştırarak tahminlerin tutma seviyesini belirleme: Metnin verdiği bilgiler veya metinde gelişen olaylarla ilgili yapılan tahminlerin mantığıyla metnin kurulduğu genel mantık arasında uyuma bakarak tahminlerin ne kadar tuttuğunu belirleme

f.Karşılaştırmalar yapma: Metin içi ve metinler arası karşılaştırmalar yapma

g.Farklı yollar izleyebileceğini kabul edip her bir yol için nasıl bir sonuç çıkacağını kestirmeye çalışmak: Yazarın kullandığı üslup, anlatım biçimi, problem çözme yaklaşımı; ürettiği sonuçlar vb. dışında bir seçim yapması durumunda metnin nasıl ilerleyeceğini ve sonuca bağlanacağını zihninde canlandırmaya çalışma

h.İlişki kurma: Ana düşünce ile yardımcı düşünce ve örnekler arasında ilişki kurma

Metindeki neden-sonuç ilişkilerini bulma

Metinle diğer metinler arasında ilişki kurma

Metinle sunulan görsellerle metnin konusu arasında ilişki kurma

i.Yaptığı hataları nasıl düzelterek belirleme: Metni okurken, anlamlandırırken veya değerlendirirken düşülen hataların nasıl düzeltileceğini düşünme

j.Düşünme stratejisinin yetersiz kaldığı durumları fark edip stratejiyi değiştirebilme: Metni okumak için belirlediği stratejinin işlevsiz kaldığı durumlarda stratejiyi değiştirip okumasına devam etme

8.Çıkarım yapma

a.Verilerden yola çıkarak sonuç üretme: Metindeki verilerden hareketle sonuç üretme

b.Kurduğu hipotezleri deneyip sonuca bağlama: Yazarın hipotezlerini deneyip sonuca bağlama

9.Yaratıcı düşünme

a.Özgün çözümlerden faydalanma: Yazarın ortaya koyduğu özgün çözümleri benimseme

b.Özgün çözümler üretebilme: Metinde sunulan çözümlerin dışında (özgün) alternatifler üretebilme

c.Çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar kurabilme: Metindeki çağrışımları fark etme ve yazarın kurduğu çağrışımların dışında yeni çağrışımlar oluşturabilme

10.Değerlendirme

10.1.Dışa dönük değerlendirme

a.Alıcı olarak kendine iletilen verileri tek tek değerlendirme: Metindeki her bir bilgi ya da olayın kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; bu bilgilerin hangi amaçla ve sebepten verildiğini; yazarın bu bilgiyi/ olayı aktarırken niyetinin ne olduğunu tespit etmeye çalışma

b.Alıcı olarak kendine iletilen verileri bütün olarak değerlendirme (Tutarlılık-Açıklık-Mantıklılık-Ahlak-Amaç-Neden-Niyet): Metnin geneline bakıldığında kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; metnin hangi amaçla ve sebepten kaleme alındığını; yazarın metni yazarken niyetinin ne olduğunu tespit etmeye çalışma

c.Alıcı olarak vericiyi değerlendirme (Tutarlılık-Amaç-Niyet): Yazarın amacını, niyetini, ahlaki yaklaşımını ve mantığını yazıdaki ipuçlarından yola çıkarak belirlemeye çalışma

d.Değerlendirme kriterleri belirleme: Metni değerlendirmek için nesnel ölçütler belirleme

e.Yapılan değerlendirmeleri değerlendirme (Geçerlilik-Güvenirlilik): Metin hakkında yapılmış, yapılan ve okuyanın kendi yaptığı değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli değerlendirmeler olup olmadığını tespit etme

f.Verilerin kaynaklarını değerlendirme (Güvenirlilik-Güncellik-1.-2.El-Özgünlük): Yazarın kullandığı veya okuyucunun kendi ulaştığı kaynakların güvenilir, güncel, özgün olup olmadığını ve 1. dereceden mi, 2. dereceden mi kaynaklar olduğunu ayırt etmeye çalışma

g.İddiaların kanıtlarını değerlendirme: Yazarın iddialarına dayanak olarak gösterdiği kanıtların doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirme

h.Çıkarımları değerlendirme: Yazarın ortaya koyduğu bilgilerden ulaştığı çıkarımların bilgilerle ilişkisini ve çıkarımların geçerliğini, özgünlüğünü değerlendirme

i.Çözüm önerilerini değerlendirme: Yazarın ortaya koyduğu çözüm önerilerinin problemi çözmedeki başarısını, özgünlüğünü, işlevselliğini, alternatiflerinin bulunup bulunmadığını, farklı durumlara aktarılabilme durumunu değerlendirme

10.2. Öze dönük değerlendirme

a.Tarafsızlığını değerlendirme: Metni okurken ve değerlendirirken nesnel davranıp davranmadığını değerlendirme

b.Ön yargılarının değerlendirmede etkisini kontrol etme: Metni değerlendirmek için ölçüt belirlemede ve değerlendirme sırasında ön yargıların işe karışıp karışmadığını, karışmışsa ne derece karıştığı ve ne ölçüde etkili olduğunu değerlendirme

c.Değerlendirme kriterlerinin doğruluğunu değerlendirme: Metni değerlendirmek üzere belirlenen ölçütlerin metnin türüne, yapısına ve bağlamına uygunluğunu; metni çözümlenmede, yorumlamada ve anlamlandırmada doğru ve yeterli olup olmadığını değerlendirme

d.Mantık hatalarını ve bu hataların düşünme süreçlerine etkisini belirleme: Okuyucunun kendi düşünme sürecinde yaptığı mantık hatalarını fark ederek bunların okumasına ve okuduğunu değerlendirmesine nasıl bir etkisinin olduğunu değerlendirme

e.Yeterli bilgi-birikiminin olmadığı durumları belirleme: Yeterli düzeye ulaşana kadar yargıyı geciktirmek için okuma konusuyla ilgili bilgisinin yetersiz olduğu kısımları tespit etme

f.Empati kurabilme düzeyini değerlendirme: Kendini yazarın ya da olayın kahramanlarının yerine koyarak değerlendirme yapma düzeyini belirleme

g.Amaçlılığını ve amaca ulaşabilme durumunu değerlendirme: Okumada bir amaç güdüp gütmemediğini ve okuma sonunda amacına ne derece ulaşabildiğini, ulaşamamışsa neden kaynaklandığını değerlendirme

11.Uygulama

a.Öğrendikleriyle zihinsel faaliyetlerini düzenleme: Metinden elde ettiği bilgilerle zihin haritasını ve okuma sürecindeki kazanımlarıyla da düşünme yapısını düzenleme

b.Öğrendiklerini yaşama aktarma: Metinden elde ettiği bilgileri ve okuma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ve gerekli hallerde kullanabilme

c.Öğrendiklerini yaşama aktarma durumunu kontrol etme: Metinden elde ettiği bilgileri ve okuma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ne derece kullanabildiğini, kullanamama durumunun sebeplerini belirleme

12.İletişim kurabilme (paylaşma)

a.Düşünce, yazı ve sözlerini paylaşma: Okuduğu metinle ilgili düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak paylaşma

b.Sözlü ve yazılı paylaşımlarında bağlamı dikkate alma: Metinle ilgili paylaşımlarında alıcıyı ve bağlamı dikkate alarak üslup ve içerik belirleme

c.Dönüt alma ve dönütlerden kendini geliştirmek için faydalanma: Metinle ilgili fikirlerini paylaştığı kişi veya topluluktan gelen tepkileri değerlendirerek bunlardan ders çıkarma

13.Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme

a.Anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Metni anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

b.Anlatmak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Metinle ilgili görüşlerini paylaşmak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

c.Plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Bir metni okumaya hazırlanırken ve okurken eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

4.1.2.3. Eleştirel görsel okuma

1.Eleştirel düşünme eğilimi: Görsel metni eleştirel düşünme süreçlerini kullanarak okuma için hevesli olma

2.Farkına varma: Görsel metnin önemini anlama ve gizil mesajları fark edebilme

3.Yeterlilik

a.Yeterli bilgiye sahip olma: Okuyacağı görsel metnin konusuyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmaya çalışma

b.Doğru temellere dayandırma: Görsel metnin konusuyla ilgili bilgilerini kaynaklarla doğrulayabilme

c.Alana özgü kavramlara hâkim olma: Alana özgü şekil, grafik ve tabloları okuyabilme; kavramları bilme

d.Yeterli güven ve cesarete sahip olma: Görsel metni eleştirel biçimde okuyabileceğine inanma ve bunu yapabilme cesaretini gösterme

4.Açıklama: Görsel metindeki alana özgü şekil, grafik, tablo ve kavramların; problemin veya durumun yeteri kadar açık olmasına dikkat etme

Görsel metnin ana düşüncesini açıklayabilme

5.Yorumlama

a.Gerçeğe karışan kurguyu ayırt etme: Okuduğu görsel metinde yazarın gerçeklerin arasına sıkıştırdığı kurguları tespit edebilme

b.Reklam, slogan, siyasi propagandayı belirleme: Görsel metinde açık ya da gizli verilen reklam, propaganda vb. unsurları belirleme

6.Düzenleme

6.1.Dışa dönük (verileri) düzenleme/ Analiz/ Çözümleme

a.Verilerden elde ettiği bilgileri sınıflandırma: Görsel metindeki bilgileri ve görselleri sınıflandırma

b.Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri sıralama/tespit etme: Görsel metnin yardımcı düşüncelerini sıralama

c.Verileri önem derecesine göre sıralama: Sınıflandırdığı bilgileri önem derecesine göre sıralama

d.İddia, varsayım, inanç vb. durumları gruplandırma: Görsel metin yazarının önyargılarından ve inançlarından kaynaklanan unsurlarla iddialarını tespit ederek kendi içinde sınıflandırma

e.Yaptığı sınıflama, sıralama ve derecelendirmelere bakarak faydalanabileceği bilgileri tespit etme: Görsel metinden elde ettiği ve zihinsel işlemlerden geçirdiği bilgilerden ve görsellerden faydalanabileceklerini seçme

f.Verilerden ve kanıtlardan kesin emin olmadıklarını ayırma ve onlar hakkındaki yargıyı geciktirme: Yazarın sunduğu bilgi ve iddialarına dayanak olarak ortaya koyduğu kanıtlardan emin olmadıklarını ayırarak onlar hakkındaki yargıyı geciktirme

g.Kurguyla gerçeği ayırt etme: Görsel metnin kurguya mı yoksa gerçeğe mi dayandığını kavrayabilme

h.Kanıtların inandırıcılığını belirleme: Yazarın ortaya koyduğu kanıtların gerekçelerle, konuyla bağlantısını belirleme ve gerçeklerle, güvenilir kaynaklarla uyuma durumunu ortaya koyma

i.Çözüm önerilerinin geçerliliğini belirleme: Yazarın ortaya koyduğu çözümlerin geçerliğini sınama

j.Hipotezlerin kuruluşunu ve ortaya çıkan sonuçların geçerliğini belirleme: Yazarın hipotezini nasıl kurduğunu ve hangi sonuçların, nasıl ortaya çıktığını belirleme ve hipotezi sınama

6.2.Öze dönük (kendi değerlendirmelerini ve zihinsen süreçlerini) düzenleme

a.Değerlendirme hatalarını belirleyerek revize etme, değiştirme: Görsel metni değerlendirirken düştüğü mantık hatalarını, bunların ortaya çıkardığı sonuçları tespit ederek sonuçları düzeltme, değerlendirme ölçütlerini değiştirme

b.Değerlendirme eksikliklerini belirleme ve düzenleme: Görsel metni değerlendirmede yetersiz kalan kısımları belirleyerek değerlendirme ölçütlerini geliştirme

c.Sorduğu sorulara yanıt aldıkça yeni sorular belirleme: Görsel sunu başlamadan ve görsel sunum sırasında belirlediği sorulara cevap aldıkça yeni belirsizlikleri gidermek üzere yeni sorular belirleme

d.Tahminlerini düşünme süreci içinde yenileme, geliştirme: Görsel metnin konusu, görsellerin kurgulanışı ve ortaya konulan sonuçlarla ilgili tahminlerini ulaşma durumuna göre geliştirme ve/ veya yeni tahminler üretme

e.Hatalarının genel mantığı nasıl etkilediğini belirleyerek düzeltmeler yapma: Sınıflama, sıralama, değerlendirme yaparken düştüğü hataların görsel metinle ilgili yargılarını nasıl etkilediğini tespit ederek aksaklıkları giderme

f.Becerilerinin farkında olma ve öğrendikleriyle geliştirmeye çalışma: Görsel okuma, görsel yazma/ sunu hazırlama ve düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu bilerek okuduğu görsel metinden bunları geliştirmek için yararlanma

7.Akıl yürütme

a.Sorgulama: Görsel metnin yazarının amacını sorgulama

b.Tahmin yürütme: Görsel metinde bir sonraki görsel ya da bölümle ilgili tahminlerde bulunma

Seçilen görselin, seçilme sebebini tahmin etmeye çalışma

c.Soru sorma: Görsel metni okurken cevap arayacağı soruları belirleme

d.Genel mantığı belirleme- çerçeve çizme: Görsel metnin genel mantığını belirleme, görsel metnin yazarının savını tespit etme

e.Mantıksal hataların kaynağını belirleme: Görsel metindeki tutarsızlıkların sebebini tespit etme (görsel metnin yazarının düşünme biçiminden, konudan, konunun işlenişinden, görsel seçiminden, görsellerin kurgulanışından ve sıralamasından vs. kaynaklanan)

f.Mantıksal hataların sonuçlarını ortaya koyma: Görsel metindeki mantık hatalarının nasıl bir sonuç ortaya çıkardığı ya da ortaya çıkan sonucu nasıl, hangi açıdan ve ne derece etkilediğini belirleme

g.Mesajın genel mantığıyla yürütülen tahminlerin mantığını karşılaştırarak tahminlerin tutma seviyesini belirleme: Görsel metnin verdiği bilgiler veya gelişen olaylarla ilgili yapılan tahminlerin mantığıyla metnin kurulduğu genel mantık arasında uyuma bakarak tahminlerin ne kadar tuttuğunu belirleme

h.Karşılaştırmalar yapma: Görsel metin içi ve metinler arası karşılaştırmalar yapma

i.Farklı yollar izleyebileceğini kabul edip her bir yol için nasıl bir sonuç çıkacağını kestirmeye çalışma: Görsel metnin yazarının kullandığı üslup, anlatım biçimi; görsel, renk, desen, şekil, fon seçimi; problem çözme yaklaşımı ve ürettiği sonuçlar dışında bir yol izlemesi durumunda görsel metnin nasıl ilerleyeceğini ve sonuca bağlanacağını zihninde canlandırmaya çalışma

j.İlişki kurma: Ana düşünce ile görseller arasında neden-sonuç ilişkileri kurma
Görsel metinle diğer görsel metinler arasında ilişki kurma

Görsel metinle sunulan görsellerle verilmek istenen mesaj arasında ilişki kurma

k.Yaptığı hataları nasıl düzelteceğini belirleme: Görsel metni okurken, anlamlandırırken veya değerlendirirken düşülen hataların nasıl düzeltileceğini düşünme

1.Düşünme stratejisinin yetersiz kaldığı durumları fark edip stratejiyi değiştirebilme: Görsel metni okuma için belirlediği stratejinin işlevsiz kaldığı durumlarda stratejiyi değiştirip okumasına devam etme

8.Çıkarım yapma

a.Verilerden yola çıkarak sonuç üretme: Görsel metindeki verilerden hareketle sonuç üretme

b.Kurduğu hipotezleri deneyip sonuca bağlama: Görsel metnin yazarının hipotezlerini deneyip sonuca bağlama

9.Yaratıcı düşünme

a.Özgün çözümlerden faydalanma: Görsel metnin yazarının ortaya koyduğu özgün çözümleri benimseme

b.Özgün çözümler üretebilme: Görsel metinde sunulan çözümlerin dışında (özgün) alternatifler üretebilme

c.Çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar kurabilme: Görsel metindeki çağrışımları fark etme ve görsel metnin yazarının kurduğu çağrışımların dışında yeni çağrışımlar oluşturabilme

10.Değerlendirme

10.1.Dışa dönük değerlendirme

a.Alıcı olarak kendine iletilen verileri tek tek değerlendirme: Görsel metindeki her bir görsel, bilgi ya da olayın kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; bunların hangi amaçla ve sebepten verildiğini; görsel metnin yazarının bilgiyi/ olayı aktarırken ve görselleri seçerken niyetinin ne olduğunu tespit etmeye çalışma

b.Alıcı olarak kendine iletilen verileri bütün olarak değerlendirme (Tutarlılık-Açıklık-Mantıklılık-Ahlak-Amaç-Neden-Niyet): Görsel metnin geneline bakıldığında kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; hangi amaçla ve sebepten oluşturulduğunu belirlemeye çalışma

c.Alıcı olarak vericiyi değerlendirme (Tutarlılık-Amaç-Niyet): Görsel metnin yazarının amacını, niyetini, ahlaki yaklaşımını ve mantığını görsellerdeki veya görsel sunumdaki ipuçlarından yola çıkarak belirlemeye çalışma

d.Değerlendirme kriterleri belirleme: Görsel metni değerlendirme için nesnel ölçütler belirleme

e.Yapılan değerlendirmeleri değerlendirme (Geçerlilik-Güvenirlik): Görsel metin hakkında yapılmış, yapılan ve görseli okuyanın kendi yaptığı değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli değerlendirmeler olup olmadığını tespit etme

f.Verilerin kaynaklarını değerlendirme (Güvenirlik-Güncellik-1.-2.El-Özgünlük): Görsel metnin yazarının kullandığı veya görseli okuyanın kendi ulaştığı kaynakların güvenilir, güncel, özgün olup olmadığını ve 1. dereceden mi, ikinci dereceden mi kaynaklar olduğunu ayırt etmeye çalışma

g.İddiaların kanıtlarını değerlendirme: Görsel metnin yazarının iddialarına dayanak olarak gösterdiği kanıtların doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirme

h.Çıkarımları değerlendirme: Görsel metnin yazarının ortaya koyduğu bilgilerden ulaştığı çıkarımların bilgilerle ilişkisini ve çıkarımların geçerliğini, özgünlüğünü değerlendirme

i.Çözüm önerilerini değerlendirme: Görsel metnin yazarının ortaya koyduğu çözüm önerilerinin problemi çözmedeki başarısını, özgünlüğünü, işlevselliğini, alternatiflerinin bulunup bulunmadığını, farklı durumlara aktarılabilme durumunu değerlendirme

10.2.Öze dönük değerlendirme

a.Tarafsızlığını değerlendirme: Görsel metni okurken ve değerlendirirken nesnel davranıp davranmadığını değerlendirme

b.Ön yargılarının değerlendirmede etkisini kontrol etme: Görsel metni değerlendirme için ölçüt belirlemede ve değerlendirme sırasında ön yargıların işe karışıp karışmadığını, karışmışsa ne derece karıştığı ve ne ölçüde etkili olduğunu değerlendirme

c.Değerlendirme kriterlerinin doğruluğunu değerlendirme: Görsel metni değerlendirmek üzere belirlenen ölçütlerin metnin türüne, yapısına ve bağlamına uygunluğunu; metni çözümlemede, yorumlamada ve anlamlandırmada doğru ve yeterli olup olmadığını değerlendirme

d.Mantık hatalarını ve bu hataların düşünme süreçlerine etkisini belirleme: Görsel metni okuyanın kendi düşünme sürecinde yaptığı mantık hatalarını fark ederek

bunların görseli okumasına ve okuduğunu değerlendirmesine nasıl bir etkisinin olduğunu değerlendirme

e.Yeterli bilgi-birikiminin olmadığı durumları belirleme: Yeterli düzeye ulaşana kadar yargıyı geciktirmek için görsel metnin konusuyla ilgili bilgisinin yetersiz olduğu kısımları tespit etme

f.Empati kurabilme düzeyini değerlendirme: Kendini görsel metnin yazarının ya da görsel metinde verilen olayın kahramanlarının yerine koyarak değerlendirme yapma düzeyini belirleme

g.Amaçlılığı ve amaca ulaşabilme durumunu değerlendirme: Görseli okurken bir amaç güdüp gütmediğini ve okuma sonunda amacına ne derece ulaşabildiğini, ulaşamamışsa neden kaynaklandığını değerlendirme

11.Uygulama

a.Öğrendikleriyle zihinsel faaliyetlerini düzenleme: Görsel metinden elde ettiği bilgilerle zihin haritasını ve görsel okuma sürecindeki kazanımlarıyla da düşünme yapısını düzenleme

b.Öğrendiklerini yaşama aktarma: Görsel metinden elde ettiği bilgileri ve okuma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ve gerekli hallerde kullanabilme

c.Öğrendiklerini yaşama aktarma durumunu kontrol etme: Görsel metinden elde ettiği bilgileri ve okuma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ne derece kullanabildiğini, kullanamama durumunun sebeplerini belirleme

12.İletişim kurabilme (paylaşama)

a.Düşünce, yazı ve sözlerini paylaşma: Okuduğu görsel metinle ilgili düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak paylaşma

b.Sözlü ve yazılı paylaşımlarında bağlamı dikkate alma: Görsel metinle ilgili paylaşımlarında alıcıyı ve bağlamı dikkate alarak üslup ve içerik belirleme

c.Dönüt alma ve dönütlerden kendini geliştirme için faydalanma: Görsel metinle ilgili fikirlerini paylaştığı kişi veya topluluktan gelen tepkileri değerlendirerek bunlardan ders çıkarma

13.Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme

a.Anlama için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Görsel metni anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

b.Anlatma için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Görsel metinle ilgili görüşlerini paylaşmak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

c.Plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Görsel bir metni okumaya hazırlanırken ve okurken eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

4.1.2.4. Eleştirel konuşma

1.Eleştirel düşünme eğilimi: Konuşmalarında eleştirel düşünme süreçlerini kullanmak için hevesli olma

2.Farkına varma: Konuşma yapacağı konunun önemini anlama ve bu konu hakkındaki önemli ve karmaşık noktaları fark etme

3.Yeterlilik

a.Yeterli bilgiye sahip olma: Konuşma yapacağı konuyla ilgili yeter düzeyde bilgi sahibi olmaya çalışma

b.Doğru temellere dayandırma: Konuyla ilgili bilgilerini kaynaklarla doğrulayabilme

c.Alana özgü kavramlara hâkim olma: Konuşacağı alana özgü kavramları tespit etme, anlama, açıklama ve doğru zamanda, doğru şekilde kullanabilme yeterliliğine sahip olma

d.Yeterli güven ve cesarete sahip olma: Eleştirel konuşmalar yapabileceğine inanma ve bunu yapabilme cesaretini gösterme

4.Açıklama: Konuşmalarında konuşma alanına özgü görselleri de kullanarak kavramları, problemi veya durumu yeteri kadar açık bir biçimde ifade etme

Konuşmasının ana düşüncesini açık ve anlaşılır şekilde ortaya koyabilme

5.Yorumlama

a.Gerçeğe karışan kurguyu ayırt etme: Konuyla ilgili araştırmalarında tespit ettiği, gerçeklerin arasına sıkıştırılan veya gizlenen kurguları, konuşmalarında açıklayabilme

b.Reklam, slogan, siyasi propagandayı belirleme: Konuşmalarında reklam, slogan veya siyasi propaganda unsuru taşıyabilecek görsel ve ifadeleri kullanmaktan kaçınma

Konuşma konusuyla ilgili buna benzer yazı ve konuşmalar mevcut ise bunları gerektiği gibi açıklama

6.Düzenleme

6.1.Dışa dönük (verileri) düzenleme/ Analiz/ Çözümleme

a.Verilerden elde ettiği bilgileri sınıflandırma: Konuyla ilgili bilgileri konuşma öncesinde plan yaparken sınıflandırma ve konuşma sırasında -dinleyicilerin daha rahat anlayabilmesi için- sınıflandırarak verme

b.Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri sıralama/tespit etme: Konuşmasında yardımcı düşünceleri uygun yerlerde ve ana düşünceyi destekleyecek biçimde kullanma

c.Verileri önem derecesine göre sıralama: Sınıflandırdığı bilgileri konuşmasında önem derecesine göre sıralama

d.İddia, varsayım, inanç vb. durumları sınıflandırma: Konuşacağı konuyla ilgili tespit ettiği iddia, varsayım, inanç ve ön yargıları sınıflandırma

e.Yaptığı sınıflama, sıralama ve derecelendirmelere bakarak faydalanabileceği bilgileri tespit etme: Konuşmaya hazırlık aşamasında elde ettiği ve zihinsel işlemlerden geçirdiği bilgilerden faydalanabileceklerini seçme

Konuşmasında sınıflamalar ve sıralamalar yaparak verdiği bilgilerden nasıl faydalanılacağını belirtme

f.Verilerden ve kanıtlardan kesin emin olmadıklarını ayırma ve onlar hakkındaki yargıyı geciktirme: Bilgi ve iddialara dayanak olarak ortaya koyacağı kanıtlardan emin olana kadar haklarındaki yargıyı ve bunları dile getirmeyi geciktirme

g.Kurguyla gerçeği ayırt etme: Konuşmalarında gerçeğe kurguyu ayırarak verme

h.Kanıtların inandırıcılığını belirleme: Konuşmalarında ortaya koyduğu kanıtların gerekçelerle, konuyla bağlantısını belirleme ve gerçeklerle, güvenilir kaynaklarla uyuma durumunu ortaya koyma

i.Çözüm önerilerinin geçerliliğini belirleme: Konuşmalarında geçerliliğini sınıadığı çözümlere yer verme

j.Hipotezlerin kuruluşunu ve ortaya çıkan sonuçların geçerliğini belirleme:

Konuşmalarında, sınıadığı hipotezleri nasıl kurduğunu ve hangi sonuçların, nasıl ortaya çıktığını belirtme

6.2.Öze dönük (kendi değerlendirmelerini ve zihinsen süreçlerini) düzenleme

a.Değerlendirme hatalarını belirleyerek revize etme, değiştirme:

Konuşmalarını değerlendirirken düştüğü mantık hatalarını, bunların ortaya çıkardığı sonuçları tespit ederek sonuçları düzeltme, değerlendirme ölçütlerini değiştirme

b.Değerlendirme eksikliklerini belirleme ve düzenleme: Konuşmalarını değerlendirmede yetersiz kalan kısımları belirleyerek değerlendirme ölçütlerini geliştirme

c.Sorduğu sorulara yanıt aldıkça yeni sorular belirleme: Konuşma konusuyla ilgili belirlediği sorulara cevap oluşturdukça yeni belirsizlikleri gidermek üzere yeni sorular belirleme

d.Tahminlerini düşünme süreci içinde yenileme, geliştirme: Konuşma konusu, dinleyici seviyesi, dinleyicilerin muhtemel soruları hakkındaki tahminlerini; ulaşma durumuna göre geliştirme ve/ veya yeni tahminler üretme

e.Hatalarının genel mantığı nasıl etkilediğini belirleyerek düzeltmeler yapma: Sınıflama, sıralama, değerlendirme yaparken düştüğü hataların konuşmasını nasıl etkilediğini tespit ederek aksaklıkları giderme

f.Becerilerinin farkında olma ve öğrendikleriyle geliştirmeye çalışma: Konuşma ve düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirleyerek başkalarının ve kendi yaptığı konuşmalardan bunları geliştirmek için yararlanma

7.Akıl yürütme

a.Sorgulama: Dinleyicilerin ve kendi amacını sorgulama

b.Tahmin yürütme: Konuşmasında konuyla ilgili tahminlerde bulunma
Dinleyicilerle ilgili tahminlerde bulunma

c.Soru sorma: Konuşmasında cevap arayacağı soruları belirleme
Konuşmasının problem cümlesini soru olarak ifade etme

d.Genel mantığı belirleme- çerçeve çizme: Konuşmasının genel mantığını belirleme, ortaya koyacağı savı tespit etme

e.Mantıksal hataların kaynağını belirleme: Konuşma konusunun kendinden veya konuşmasından kaynaklanan çelişkileri tespit etme

f.Mantıksal hataların sonuçlarını ortaya koyma: Konuşma konusuyla ilgili genel düşüncede hâkim olan mantık hatalarının nasıl bir sonuç ortaya çıkardığı ya da ortaya çıkan sonucu nasıl, hangi açıdan ve ne derece etkilediğini belirleme

g.Mesajın genel mantığıyla yürütülen tahminlerin mantığını karşılaştırarak tahminlerin tutma seviyesini belirleme: Konuşma yapılan konuyla ilgili toplanan verilerden elde edilen bilgiler veya konuşmada aktarılan olaylarla ilgili yapılan tahminlerin mantığıyla konuşmada kurulan genel mantık arasındaki uyuma bakarak tahminlerin ne kadar tuttuğunu belirleme

h.Karşılaştırmalar yapma: Konuşmasında konuyu ilgilendiren kısımlarda ve metinler arası karşılaştırmalar yapma

Konuşma öncesinde ve konuşma sırasında konunun en önemli fark ve benzerliklerini yeteri kadar açıklama

i.Farklı yollar izleyebileceğini kabul edip her bir yol için nasıl bir sonuç çıkacağını kestirmeye çalışma: Konuşmasında kullandığı/ kullanacağı üslup, anlatım biçimi, konuşmayı destekleyecek görsellerin seçimi ve problem çözme yaklaşımı; ürettiği sonuçlar vb. dışında bir seçim yapması durumunda konuşmanın nasıl ilerleyeceğini ve sonuca bağlanacağını zihninde canlandırmaya çalışma

j.İlişki kurma: Ana düşünce ile onu desteklemek üzere faydalanacağı yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları ve faydalanacağı görseller arasında neden sonuç ilişkileri kurma

Konuşmasıyla diğer yazılı ve sözlü metinler arasında ilişki kurma

Konuşmasıyla konuşma konusu arasında ilişki kurma

k.Yaptığı hataları nasıl düzeltereğini belirleme: Konuşmasındaki hataların nasıl düzeltilebileceğini düşünme

Konuşurken, bir konu ya da kavramı anlamlandırırken veya değerlendirirken düşülen hataların nasıl düzeltileceğini düşünme

l.Düşünme stratejisinin yetersiz kaldığı durumları fark edip stratejiyi değiştirebilme: Belirlediği konuşma stratejinin işlevsiz kaldığı durumlarda stratejiyi değiştirip konuşmasına devam etme

8.Çıkarım yapma

a.Verilerden yola çıkarak sonuç üretme: Konuşmada ortaya koyduğu verilerden hareketle sonuç üretme

b.Kurduğu hipotezleri deneyip sonuca bağlama: Konuşmasına temel aldığı hipotezleri deneyip sonuca bağlama

9.Yaratıcı düşünme

a.Özgün çözümlerden faydalanma: Konuşma öncesi araştırmalarında tespit ettiği veya konuşma sırasında dinleyicilerin ürettiği çözüm önerilerine karşı ön yargısız olma

Mantıklı ve yaratıcı bulduğu çözüm önerilerinden yararlanma

b.Özgün çözümler üretebilme: Konuşmasında başkalarından aktardığı çözümlerin dışında (özgün) alternatifler üretebilme

c.Çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar kurabilme: Konuşma taslağını hazırlarken veya konu üzerine düşünürken konuyla ilgili çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar oluşturarak konuşmasında kullanma

10.Değerlendirme

10.1.Dışa dönük değerlendirme

a.Alıcı olarak kendine iletilen verileri tek tek değerlendirme: Konuşma konusuyla ilgili araştırmalarında her bir bilgi ya da olayın kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; bu bilgilerin hangi amaçla ve sebepten verildiğini belirlemeye çalışma

b.Alıcı olarak kendine iletilen verileri bütün olarak değerlendirme (Tutarlılık-Açıklık-Mantıklılık-Ahlak-Amaç-Neden-Niyet): Konuşma konusunun kendi içinde ve dinleyicilerin görüş, öneri ve değerlendirmelerinin açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını belirlemeye çalışma

c.Alıcı olarak vericiyi değerlendirme (Tutarlılık-Amaç-Niyet): Dinleyicilerin amacını, niyetini, ahlak durumunu ve mantığını onların verdiği cevaplar veya kendisine yönelttiği sorulardaki ipuçlarından yola çıkarak belirlemeye çalışma

d.Değerlendirme kriterleri belirleme: Konuşma metnini ve dinleyicileri değerlendirmek için nesnel ölçütler belirleme

e.Yapılan değerlendirmeleri değerlendirme (Geçerlilik-Güvenirlilik):

Konuşması hakkında yapılan değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli değerlendirmeler olup olmadığını tespit etme

f.Verilerin kaynaklarını değerlendirme (Güvenirlilik-Güncellik-1.-2.El-Özgünlük): Konuşmasına referans olarak kullandığı ve konuşmasını değerlendiren dinleyicilerin değındığı kaynakların güvenilir, güncel, özgün olup olmadığını ve 1. dereceden mi, ikinci dereceden mi kaynaklar olduğunu ayırt etmeye çalışma

g.İddiaların kanıtlarını değerlendirme: Konuşma konusuyla ilgili araştırmalarda veya dinleyicilerin dile getirdiğı iddialara dayanak olarak gösterilen kanıtların doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirme

h.Çıkarımları değerlendirme: Konuşma konusuyla ilgili araştırmalarındaki kaynaklardan ulaştığı veya dinleyicilerin dile getirdiğı çıkarımların verilen bilgilerle ilişkisini ve çıkarımların geçerliliğini, özgünlüğünü değerlendirme

i.Çözüm önerilerini değerlendirme: Konuşma konusuyla ilgili araştırmalarda tespit ettiğı veya dinleyicilerin ortaya koyduğı çözüm önerilerinin problemi çözmedeki başarısını, özgünlüğünü, işlevselliğini, alternatiflerinin bulunup bulunmadığını, farklı durumlara aktarılabilme durumunu değerlendirme

10.2.Öze dönük değerlendirme

a.Tarafsızlığını değerlendirme: Konuşmasında konuyu değerlendirirken nesnel davranıp davranmadığını belirlemeye çalışma

b.Ön yargılarının değerlendirmede etkisini kontrol etme: Konuşmalarında dile getirdiğı değerlendirmelerinde ön yargıların işe karışıp karışmadığını, karışmışsa ne derece karıştığını ve ne ölçüde etkili olduğunu belirlemeye çalışma

c.Değerlendirme kriterlerinin doğruluğunu değerlendirme: Konuşmasını değerlendirmek üzere belirlediğı ölçütlerin konuşmanın türüne, yapısına ve bağlamına uygunluğunu; konuşmayı çözümlemede, yorumlamada ve anlamlandırmada doğru ve yeterli olup olmadığını belirlemeye çalışma

d.Mantık hatalarını ve bu hataların düşünme süreçlerine etkisini belirleme: Konuşmayı kurgularken, konuşurken ya da sorulara cevap verirken kendi düşünme sürecinde yaptığı mantık hatalarını fark ederek bunların konuşmasına ve konuşma

konusuyla dinleyicileri değerlendirmesine nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışma

e.Yeterli bilgi-birikiminin olmadığı durumları belirleme: Yeterli düzeye ulaşana kadar yargıyı geciktirmek için konuşma konusuyla ilgili bilgisinin yetersiz olduğu kısımları tespit etme

Dinleyicilerin sorularına yeterli bilgisi olmadan cevap vermeme

f.Empati kurabilme düzeyini değerlendirme: Kendini dinleyicilerin yerine koyarak onlara uygun ve faydalı bir konuşma yapma durumunu değerlendirme

g.Amaçlılığını ve amaca ulaşabilme durumunu değerlendirme: Bir amaç çerçevesinde konuşabilme ve konuşma sonunda amacına ne derece ulaşabildiğini, ulaşamamışsa neden kaynaklandığını değerlendirme

11.Uygulama

a.Öğrendikleriyle zihinsel faaliyetlerini düzenleme ve geliştirme: Konuşma öncesi araştırmalarından ve daha önceki konuşmalarından elde ettiği bilgi ve deneyimlerle zihin haritasını ve konuşma sürecindeki kazanımlarıyla da düşünme yapısını düzenleme ve geliştirme

b.Öğrendiklerini yaşama aktarma: Konuşma öncesi araştırmalarından elde ettiği bilgileri ve konuşma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ve gerekli hallerde kullanabilme

c.Öğrendiklerini yaşama aktarma durumunu kontrol etme: Konuşma öncesi araştırmalarından elde ettiği bilgileri ve konuşma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ne derece kullanabildiğini, kullanamama durumunun sebeplerini belirleme

12.İletişim kurabilme (paylaşma)

a.Düşünce, yazı ve sözlerini paylaşma: Konuşma deneyimi ve dinleyicilerle ilgili düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak paylaşma

b.Sözlü ve yazılı paylaşımlarında bağlamı dikkate alma: Konuşmalarında alıcıyı ve bağlamı dikkate alarak üslup ve içerik belirleme

c.Dönüt alma ve dönütlerden kendini geliştirme için faydalanma: Konuştuğu kişi veya topluluktan gelen tepkileri değerlendirerek bunlardan ders çıkarma

13.Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme

a.Anlama için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Konuşma konusuyla ilgili araştırmalarında elde ettiği bilgileri anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

b.Anlatma için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Konuşmalarında eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

c.Plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Bir konuda konuşma yapmaya hazırlanırken ve konuşurken eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

4.1.2.5. Eleştirel yazma

1.Eleştirel düşünme eğilimi: Yazılarında eleştirel düşünme süreçlerini kullanmak için hevesli olma

2.Farkına varma: Yazma konusunun önemini anlama ve bu konu hakkındaki önemli ve karmaşık noktaları fark etme

3.Yeterlilik

a.Yeterli bilgiye sahip olma: Yazma konusuyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmaya çalışma

b.Doğru temellere dayandırma: Yazacağı konuyla ilgili bilgilerini kaynaklarla doğrulayabilme

c.Alana özgü kavramlara hâkim olma: Alana özgü kavramları tespit etme, anlama, açıklama ve doğru zamanda, doğru şekilde kullanabilme yeterliliğine sahip olma

d.Yeterli güven ve cesarete sahip olma: Eleştirel yazılar yazabileceğine inanma ve bunu yapabilme cesaretini gösterme

4.Açıklama: Yazılarında kaleme aldığı konu alanına özgü kavramları, problemi veya durumu yeteri kadar açık bir biçimde ifade etme

Yazısında ana düşüncesini açık ve anlaşılır şekilde ortaya koyabilme

5.Yorumlama

a.Gerçeğe karışan kurguyu ayırt etme: Konuyla ilgili araştırmalarında tespit ettiği, gerçeklerin arasına sıkıştırılan veya gizlenen kurguları, yazılarında açıklayabilme

b.Reklam, slogan, siyasi propagandayı belirleme: Yazılarında reklam, slogan veya siyasi propaganda unsuru taşıyabilecek ifadeleri kullanmaktan kaçınma

Bu içerikteki metinleri yazılarında kullanarak reklam, slogan, siyasi propaganda gibi unsurları gösterebilme

6.Düzenleme

6.1.Dışa dönük (verileri) düzenleme/ Analiz/ Çözümleme

a.Verilerden elde ettiği bilgileri sınıflandırma: Hazırlık aşamasındaki araştırmalarda ve yazma taslağında konuyla ilgili bilgileri sınıflandırma, yazılarında bilgi verirken bu sınıflandırmaları kullanma

b.Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri sıralama/tespit etme:

Yazısının ana düşüncesini destekleyecek yardımcı düşünceleri tespit etme

Yazılarında yardımcı düşünceleri uygun yerlerde ve ana düşünceyi destekleyecek biçimde kullanma

c.Verileri önem derecesine göre sıralama: Sınıflandırdığı bilgileri önem derecesine göre sıralama

Yazısında önem derecesi yüksek bilgileri uygun yerlerde kullanma

d.İddia, varsayım, inanç vb. durumları sınıflandırma: Yazma konusuyla ilgili tespit ettiği iddia, varsayım, inanç ve ön yargıları sınıflandırma

Yazısında yazma konusuyla ilgili önceden sınıflandırdığı iddia, varsayım, inanç ve ön yargıları sınıflandırmasına uygun olarak irdeleme

e.Yaptığı sınıflama, sıralama ve derecelendirmelere bakarak faydalanabileceği bilgileri tespit etme: Yazmaya hazırlık aşamasında elde ettiği ve zihinsel işlemlerden geçirdiği bilgilerden faydalanabileceklerini seçme

Yazılarında, sınıflamalar ve sıralamalar yaparak verdiği bilgilerden nasıl faydalanılacağını belirtme

f.Verilerden ve kanıtlardan kesin emin olmadıklarını ayırma ve onlar hakkındaki yargıyı geciktirme: Bilgi ve iddialara dayanak olarak ortaya koyacağı kanıtlardan emin olana kadar haklarındaki yargıyı ve bunları kaleme almayı geciktirme

g.Kurguyla gerçeği ayırt etme: Yazılarında gerçekle kurguyu ayırarak verme

h.Kanıtların inandırıcılığını belirleme: Yazılarında ortaya koyduğu kanıtların gerekçelerle, konuyla bağlantısını belirleme ve gerçeklerle, güvenilir kaynaklarla uyuma durumunu ortaya koyma

i.Çözüm önerilerinin geçerliliğini belirleme: Yazılarında, geçerliğini sınıadığı çözümlere yer verme

j.Hipotezlerin kuruluşunu ve ortaya çıkan sonuçların geçerliğini belirleme: Yazılarında, sınıadığı hipotezleri nasıl kurduğunu ve hangi sonuçların, nasıl ortaya çıktığını belirtme

6.2.Öze dönük (kendi değerlendirmelerini ve zihinsen süreçlerini) düzenleme

a.Değerlendirme hatalarını belirleyerek revize etme, değiştirme: Yazdıklarını değerlendirirken düştüğü mantık hatalarını, bunların ortaya çıkardığı sonuçları tespit ederek sonuçları düzeltme, değerlendirme ölçütlerini değiştirme

b.Değerlendirme eksikliklerini belirleme ve düzenleme: Yazdıklarını değerlendirmede yetersiz kalan kısımları belirleyerek değerlendirme ölçütlerini geliştirme

c.Sorduğu sorulara yanıt aldıkça yeni sorular belirleme: Yazma konusuyla ilgili belirlediği sorulara cevap oluşturdukça yeni belirsizlikleri gidermek üzere yeni sorular belirleme

d.Tahminlerini düşünme süreci içinde yenileme, geliştirme: Yazma konusu, okuyucu seviyesi, okuyucuların zihninde oluşabilecek muhtemel sorular hakkında tahminlerini; ulaşma durumuna göre geliştirme ve/ veya yeni tahminler üretme

e.Hatalarının genel mantığı nasıl etkilediğini belirleyerek düzeltmeler yapma: Sınıflama, sıralama, değerlendirme yaparken düştüğü hataların yazısını nasıl etkilediğini tespit ederek aksaklıkları giderme

f.Becerilerinin farkında olma ve öğrendikleriyle geliştirmeye çalışma: Yazma ve düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirleyerek başkalarının ve kendi yazılarından bunları geliştirmek için yararlanma

7.Akıl yürütme

a.Sorgulama: Okuyucuların ve kendi amacını sorgulama

b.Tahmin yürütme: Yazma konusuyla ilgili tahminlerde bulunma

Okuyucularla ilgili tahminlerde bulunma

c.Soru sorma: Yazısında cevap arayacağı soruları belirleme

Yazısında temel aldığı problem cümlesini soru olarak ifade edebilme

Metinde, okuyucunun dikkatini ve merakını çekebilecek sorulara yer verme.

d.Genel mantığı belirleme- çerçeve çizme: Yazının genel mantığını belirleme, ortaya koyacağı savı tespit etme

e.Mantıksal hataların kaynağını belirleme: Yazma konusunun kendinden kaynaklanan veya yazısında meydana gelen çelişkileri tespit etme

f.Mantıksal hataların sonuçlarını ortaya koyma: Yazma konusuyla ilgili genel düşüncede hâkim olan veya yazarken kendi düşünme biçiminden kaynaklanan mantık hatalarının nasıl bir sonuç ortaya çıkardığı ya da ortaya çıkan sonucu nasıl, hangi açıdan ve ne derece etkilediğini belirleme

g.Mesajın genel mantığıyla yürütülen tahminlerin mantığını karşılaştırarak tahminlerin tutma seviyesini belirleme: Vermeyi amaçladığı mesajın okuyucu üstündeki etkisiyle bu konudaki tahminlerinin örtüşme durumunu tespit etmeye çalışma

h.Karşılaştırmalar yapma: Yazıda konuyu ilgilendiren kısımlarda ve aynı konudaki farklı metinlerle karşılaştırmalar yapma

Kaleme aldığı metinde karşılaştırma yaparken en önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama

i.Farklı yollar izleyebileceğini kabul edip her bir yol için nasıl bir sonuç çıkacağını kestirmeye çalışma: Yazıda kullandığı/ kullanacağı üslup, anlatım biçimi ve problem çözme yaklaşımı; ürettiği sonuçlar vb. dışında bir seçim yapması durumunda metnin nasıl ilerleyeceğini ve sonuca bağlanacağını zihninde canlandırmaya çalışma

j.İlişki kurma: Ana düşünce ile onu desteklemek üzere faydalanacağı yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları arasında neden-sonuç ilişkileri kurma

Yazısıyla diğer yazılı ve sözlü metinler arasında ilişki kurma

Yazısıyla yazma konusu arasında ilişki kurma

k.Yaptığı hataları nasıl düzelteceğini belirleme: Yazısındaki hataların nasıl düzeltilebileceğini düşünme

Yazarken, bir konu ya da kavramı anlamlandırırken veya değerlendirirken düştüğü hataları nasıl düzelteceğini düşünme

1.Düşünme stratejisinin yetersiz kaldığı durumları fark edip stratejiyi değiştirebilme: Belirlediği yazma stratejinin işlevsiz kaldığı durumlarda stratejiyi değiştirip yazısını yeniden kaleme alma

8.Çıkarım yapma

a.Verilerden yola çıkarak sonuç üretme: Yazısında ortaya koyduğu verilerden hareketle sonuç üretme

b.Kurduğu hipotezleri deneyip sonuca bağlama: Yazıya temel aldığı hipotezleri deneyip sonuca bağlama

9.Yaratıcı düşünme

a.Özgün çözümlerden faydalanma: Yazma öncesi araştırmalarında tespit ettiği çözüm önerilerine karşı ön yargısız olma

Mantıklı ve yaratıcı bulduğu çözüm önerilerinden yararlanma

b.Özgün çözümler üretebilme: Yazısında başkalarından aktardığı çözümlerin dışında (özgün) alternatifler üretebilme

c.Çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar kurabilme: Farklı metinlerde yazarların faydalandığı veya konunun kendi içinde barındırdığı çağrışımları, yazma konusuyla ilgili araştırma yaparken, yazma taslağını hazırlarken veya konu üzerine düşünürken fark etme ve yeni çağrışımlar oluşturarak yazıda kullanma

10.Değerlendirme

10.1.Dışa dönük değerlendirme

a.Alıcı olarak kendine iletilen verileri tek tek değerlendirme: Yazma konusuyla ilgili her bir bilgi ya da olayın kendi içinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını; bu bilgilerin hangi amaçla ve sebepten verildiğini belirlemeye çalışma

Aynı işlemleri yazısında verdiği bilgileri kanıtlamak için gösterdiği kaynaklara uygulama

b.Alıcı olarak kendine iletilen verileri bütün olarak değerlendirme (Tutarlılık-Açıklık-Mantıklılık-Ahlak-Amaç-Neden-Niyet): Yazma konusunun kendi içinde ve okuyucuların görüş, öneri ve değerlendirmelerinde açık, tutarlı, mantıklı, ahlaklı olup olmadığını belirlemeye çalışma

c. Alıcı olarak vericiyi değerlendirme (Tutarlılık-Amaç-Niyet): Hedef kitlenin (okuyucuların) amacını, niyetini, ahlak durumunu ve mantığını yazdığı metne gelen dönütlerden çıkarmaya çalışma

d. Değerlendirme kriterleri belirleme: Yazdığı metne aldığı dönütleri ve araştırmalarında okuduğu metinleri değerlendirmek için nesnel ölçütler belirleme

e. Yapılan değerlendirmeleri değerlendirme (Geçerlilik-Güvenirlilik): Yazdığı metin hakkında yapılan değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli değerlendirmeler olup olmadığını tespit etme

f. Verilerin kaynaklarını değerlendirme (Güvenirlilik-Güncellik-1.-2.El-Özgünlük): Yazısında referans olarak kullandığı kaynakların güvenilir, güncel, özgün olup olmadığını ve 1. dereceden mi, ikinci dereceden mi kaynaklar olduğunu ayırt etmeye çalışma ve bu değerlendirmelerine yazdığı metinde yer verme

g. İddiaların kanıtlarını değerlendirme: Yazma konusuyla ilgili araştırmalarda veya okuyuculardan aldığı dönütlerde dile getirilen iddialara dayanak olarak gösterilen kanıtların doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirme

h. Çıkarımları değerlendirme: Yazma konusuyla ilgili araştırmalarındaki kaynaklardan ulaştığı veya okuyuculardan aldığı dönütlerde dile getirilen çıkarımların verilen bilgilerle ilişkisini ve çıkarımların geçerliğini, özgünlüğünü değerlendirme

i. Çözüm önerilerini değerlendirme: Yazma konusuyla ilgili araştırmalarda tespit ettiği veya okuyuculardan aldığı dönütlerde dile getirilen çözüm önerilerinin problemi çözmedeki başarısını, özgünlüğünü, işlevselliğini, alternatiflerinin bulunup bulunmadığını, farklı durumlara aktarılabilirliğini değerlendirme

10.2. Öze dönük değerlendirme

a. Tarafsızlığını değerlendirme: Yazısında konuyu değerlendirirken nesnel davranıp davranmadığını belirlemeye çalışma

b. Ön yargılarının değerlendirmede etkisini kontrol etme: Yazısında yaptığı değerlendirmelerde ön yargıların işe karışıp karışmadığını, karışmışsa ne derece karıştığını ve ne ölçüde etkili olduğunu belirlemeye çalışma

c. Değerlendirme kriterlerinin doğruluğunu değerlendirme: Yazısını değerlendirmek üzere belirlediği ölçütlerin yazının türüne, yapısına ve bağlamına

uygunluğunu; yazıyı çözümlenmede, yorumlamada ve anlamlandırmada doğru ve yeterli olup olmadığını belirlemeye çalışma

d.Mantık hatalarını ve bu hataların düşünme süreçlerine etkisini belirleme:

Yazıyı kurgularken, kaleme alırken kendi düşünme sürecinde yaptığı mantık hatalarını fark ederek bunların yazısına ve yazma konusuyla okuyucuları değerlendirmesine nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışma

e.Yeterli bilgi-birikiminin olmadığı durumları belirleme:

Yeterli düzeye ulaşana kadar yargıyı geciktirmek için yazma konusuyla ilgili bilgisinin yetersiz olduğu kısımları tespit etme

f.Empati kurabilme düzeyini değerlendirme:

Kendini okuyucuların yerine koyarak onlara uygun ve faydalı bir metin yazma durumunu değerlendirme

g.Amaçlılığını ve amaca ulaşabilme durumunu değerlendirme:

Bir amaç çerçevesinde yazabilme ve yazının sonunda amacına ne derece ulaşabildiğini, ulaşamamışsa neden kaynaklandığını değerlendirme

11.Uygulama

a.Öğrendikleriyle zihinsel faaliyetlerini düzenleme ve geliştirme:

Yazma öncesi araştırmalarından ve daha önce yazdıklarından elde ettiği bilgi ve deneyimlerle zihin haritasını ve yazma sürecindeki kazanımlarıyla da düşünme yapısını düzenleme ve geliştirme

b.Öğrendiklerini yaşama aktarma:

Yazma öncesi araştırmalarından elde ettiği bilgileri ve yazma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ve gerekli hallerde kullanabilme

c.Öğrendiklerini yaşama aktarma durumunu kontrol etme:

Yazma öncesi araştırmalarından elde ettiği bilgileri ve yazma sürecindeki kazanımlarını gündelik yaşamda ne derece kullanabildiğini, kullanamama durumunun sebeplerini belirleme

12.İletişim kurabilme (paylaşma)

a.Düşünce, yazı ve sözlerini paylaşma:

Yazma deneyimi ve okuyucularla ilgili düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak paylaşma

b.Sözlü ve yazılı paylaşımlarında bağlamı dikkate alma:

Yazılarında okuyucuyu ve bağlamı dikkate alarak üslup ve içerik belirleme

c.Dönüt alma ve dönütlerden kendini geliştirme için faydalanma: Yazılarını okuyan kişi veya topluluktan gelen tepkileri değerlendirerek bunlardan ders çıkarma

13.Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme

a.Anlama için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Yazma konusuyla ilgili araştırmalarında elde ettiği bilgileri anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

b.Anlatma için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Yazma konusuyla ilgili araştırmalarında elde ettiği bilgileri kaleme almak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

c.Plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini kullanma: Bir konuda yazmaya hazırlanırken ve yazarken eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

4.1.3. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri soru havuzu

Eleştirel temel dil becerileri için çizilen kuramsal çerçeveden yola çıkılarak eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel görsel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma becerilerini ölçeceği varsayılan maddeler yazılmış; ayrı ayrı soru havuzları oluşturulmuştur.

Tablo 4.2.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçekleri Tahmini Madde Sayıları ve Soru Havuzu Madde Sayıları ve Ek Numaraları

Ölçek Adı	Ölçeği Oluşturacak Tahmini Madde Sayısı	Soru Havuzundaki Madde Sayısı	Ek no.
Eleştirel dinleme	40	161	1
Eleştirel okuma	40	158	2
Eleştirel görsel okuma	40	148	5
Eleştirel konuşma	40	144	3
Eleştirel yazma	40	125	4

Soru havuzundaki maddeler araştırmanın yüzey geçerliğini belirlemek üzere araştırmacı ve 4 uzmanla birlikte incelenmiştir. İnceleme sonucunda yüzey geçerliği sağlanmış yeni taslak eleştirel dinleme (44 madde), eleştirel okuma (48 madde), eleştirel görsel okuma (48 madde), eleştirel konuşma (49 madde) ve eleştirel yazma (50 madde) ölçekleri elde edilmiştir. Bu ölçekler ve ölçekleri oluşturan maddeler içerik analizi değerleriyle birlikte kapsam geçerliği kısmında verileceğinden burada tekrarlanma gereği duyulmamıştır.

4.1.4. Eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin kapsam geçerliği

Ölçülmek istenilen özellik ile ölçek maddeleri arasındaki bağıntı, ölçme aracının geçerliğine ilişkindir.

Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama (kapsam geçerliği) ya da maddenin ilgili yapıyı yorma (yapı geçerliği) gücünü belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır (McGartland vd., 2003). Yine ölçme aracının geçerliğini etkileyen diğer faktörler de ölçek geçerliği için göz önüne alınması gereken noktalardır; ölçek maddesinin anlaşılabilir olması, hedef-kitleye uygunluğu vb. Önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmaktadır.

Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır.

- a) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyor ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin

anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir.

Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin gerekli görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Burada; NG maddeye “Gerekli” diyen uzmanları sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir.

Formüle göre, uzmanların yarısı maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise KGO<0 olacaktır.

KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilirler. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Yurdugül, 2005; Sevim, 2014; Erdemir, 2007).

Tablo 4.3.

 $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	,99	13	,54
6	,99	14	,51
7	,99	15	,49
8	,78	20	,42
9	,75	25	,37
10	,62	30	,33
11	,59	35	,31
12	,56	40+	,29

Araştırmaya katılan uzmanlara ait demografik özellikler tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Kapsam Geçerliğini Değerlendirmek Üzere Oluşturulan Uzman Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	2	17
Erkek	10	83
Toplam	12	100
Alanı		
Türkçe eğitimi	6	50
Türk dili ve edebiyatı eğitimi	2	17
Türk dili	2	17
Ölçme ve değerlendirme	1	8
Psikolojik danışma ve rehberlik	1	8
Toplam	12	100

4.1.4.1. Eleştirel dinleme ölçeğinin kapsam geçerliği

Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel dinleme aday ölçeğinde kapsam geçerliği olmayan maddeler belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 4.5.'te kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesine ilişkin uygulama verilmiştir. Toplam 12 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, formül ile verilen ifade yardımı ile kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 4.3'te yer alan değerlerle (0,56) karşılaştırılarak belirlenmiştir. Testin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine Tablo 4.3'deki değerler ile karşılaştırılmıştır.

Kapsam geçerlik indeksi (KGI), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir.

Tablo 4.5.

Eleştirel Dinleme Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Madde	Uygundur	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	8	1	3	0,33
2	11	1		0,83
3	7		5	0,17
4	12			1,00
5	11		1	0,83
6	9		2	0,50
7	12			1,00
8	11		1	0,83
9	10	1	1	0,67
10	12			1,00
11	12			1,00
12	9	1	2	0,50
13	12			1,00
14	10	1	1	0,67
15	12			1,00
16	12			1,00
17	12			1,00

Tablo 4.5. (Devamı)

18	12			1,00
19	12			1,00
20	12			1,00
21	12			1,00
22	12			1,00
23	12			1,00
24	10		2	0,67
25	11	1		0,83
26	12			1,00
27	12			1,00
28	12			1,00
29	10	2		0,67
30	10	2		0,67
31	10		2	0,67
32	12			1,00
33	11		1	0,83
34	12			1,00
35	11	1		0,83
36	9	1	2	0,50
37	12			1,00
38	11	1		0,83
39	12			1,00
40	10		2	0,67
41	10	1	1	0,67
42	12			1,00
43	12			1,00
44	12			1,00
Uzman Sayısı		12		
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,56		
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,67		

Tablo 4.5'e bakıldığında 12 uzman tarafından değerlendirilen ölçeğin 5 maddesi (1, 3, 6, 12 ve 36. maddeler) KGO değerleri 0,56'dan düşük olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla ölçek formunda 39 madde kalmıştır. Tablo 4.6'da ölçek maddeleri, bu maddelerin dinleme becerisinin ve eleştirel düşünmenin hangi aşamasına ait olduğu, KGO değeri verilmiştir.

Tablo 4.6.

Eleştirel Dinleme Ölçeği Dinleme Becerisi Aşamaları, Eleştirel Düşünme Aşamaları ve KGO

		Dil becerisi aşaması	Eleştirel düşünme becerisi aşaması	KGO
1.	Konuyla ilgili belirlediğim kavramları/terimleri açıklayarak konuyla ilişkisini anlamaya çalışırım.	Dinleme öncesi	Açıklama Akıl yürütme	0,33
2.	Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi soruları sorabileceğimi belirlemeye çalışırım.	Dinleme öncesi	Akıl yürütme	0,83
3.	Dinleyeceğim konuyla ilgili iyi bildiğimi düşündüğüm kısımların konuyla bağlantısını belirlerim.	Dinleme öncesi	Akıl yürütme	0,17
4.	Konuşmacının örneklerinin ana fikirle ne derce bağlantılı olduğunu kontrol ederim.	Dinleme sırasında	Akıl yürütme	1,00
5.	Dinlediğim konuyla ilgili bildiklerim, dinleme öncesi araştırmalarda öğrendiklerim ve dinleme sırasında öğrendiklerimi karşılaştırarak üçünün tutarlılığına bakarım.	Dinleme sırasında	Akıl yürütme Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
6.	Konuşmayı değerlendirirken yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.	Dinleme sonrası	Akıl yürütme	1,00
7.	Konuşmacıda dikkatimi çeken diksiyon kusurlarını yapıp yapmadığımı düşünürüm.	Dinleme sonrası	Akıl yürütme	1,00
8.	Dinlediğim konuşmayı değerlendirerek söz varlığına kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.	Dinleme sonrası	Akıl yürütme	0,83
9.	Dinleyeceğim konuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.	Dinleme öncesi	Çıkarım yapma	0,67
10.	Konuşmacının güvenilirliğini konuşmanın güvenilirliğine garanti olarak görürüm.	Dinleme öncesi	Çıkarım yapma	1,00

Tablo 4.6. (Devamı)

11.	Sorular sorarak konuşmacının gerçek amacını belirleyebilirim.	Dinleme sırasında	Çıkarım yapma	1,00
12.	Konuşmacının sorularıma verdiği cevaplara bakarak konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.	Dinleme sırasında	Çıkarım yapma	0,50
13.	Anlamadığım kısımların konuşmacının üslubu ile ilgisi olup olmadığını bakırım.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma	1,00
14.	Konuşmacının kelime hazinesi bakarak konuşma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma	0,67
15.	Konuşmada belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmayı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma	1,00
16.	Konuşmacıyla ilgili olumsuz eleştirilerden kendi konuşmamı geliştirmek için faydalanırım.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma	1,00
17.	Konuşmacının kullandığı jest-mimiklerin konuşmanın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma	1,00
18.	Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmanın konuşmacısıyla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma	1,00
19.	Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmanın konuşmacısıyla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma	1,00
20.	Dinlediğim konuşmadan hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.	Dinleme sonrası	Çıkarım yapma Uygulama	1,00
21.	Dinleyeceğim konunun ahlaki boyutunu önemserim.	Dinleme öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
22.	Dinleyeceğim konuyla ilgili bilgi edinirken karşılaştığım çelişkileri not ederim.	Dinleme öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
23.	Konuşmayı ve konuşmacıyı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	Dinleme öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00

Tablo 4.6. (Devamı)

24.	Konuşmacının iddialarının tutarlılığını değerlendiririm.	Dinleme sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,67
25.	Konuşmacının konuyla ilgili görüşlerini her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.	Dinleme sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
26.	Benimle aynı fikirde olmayan diğer dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.	Dinleme sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
27.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularının fikrimi etkilemesine izin vermem.	Dinleme sırasında	Değerlendirme Düzenleme (dışa dönük)	1,00
28.	Benimle konuşan kişinin bana fiziksel temaslarının uygunluğunu değerlendirebilirim.	Dinleme sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
29.	Konuşma ve konuşmacıyla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.	Dinleme sonrası	Değerlendirme (öze dönük)	0,67
30.	Konuşmacının, doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnelliğini kontrol ederim.	Dinleme sırasında	Düzenleme (dışa dönük)	0,67
31.	Konuşmacıya sorduğum sorulara aldığım cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek dinlememe devam ederim.	Dinleme sırasında	Düzenleme (öze dönük)	1,00
32.	Konuşmacının varsayım, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.	Dinleme sırasında	Düzenleme (dışa dönük)	0,83
33.	Dinlemeyi değerlendirirken yaptığım yanlışların sonuca etkisini belirleyerek çıkarımlarımı düzeltirim.	Dinleme sonrası	Düzenleme (öze dönük)	0,83
34.	Üstüne düşünmediğim konularda dinlediğim şeyler hakkında ön yargılı olabilirim.	Dinleme öncesi	Düzenleme (öze dönük)	1,00
35.	Konunun dinlemeye degecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.	Dinleme öncesi	Farkına varma	0,83
36.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren konuşmacının bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.	Dinleme sırasında	Farkına varma Çıkarım yapma	0,50

Tablo 4.6. (Devamı)

37.	Konuşmanın tamamını değerlendirdiğimde konuşmacının düşünme yapısından kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.	Dinleme sonrası	Farkına varma	1,00
38.	Doğru kabul edilen ama benim ikna olmadığı konuları her yönüyle değerlendirilmesini talep ederim.	Dinleme sırasında	Paylaşma Düzenleme (dışa dönük)	0,83
39.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları konuşmacıya sorarım.	Dinleme sonrası	Paylaşma Açıklama	1,00
40.	Konuşmayı değerlendirirken düşüştüğüm çelişkileri/ tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.	Dinleme sonrası	Paylaşma Düzenleme (öze dönük)	0,67
41.	Dinlerken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.	Dinleme sonrası	Uygulama Çıkarım yapma	0,67
42.	Konuşmacının daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.	Dinleme sırasında	Yaratıcı düşünme	1,00
43.	Sanal ortamdaki konuşmalarda karşımdakinin bana kendini tanıttığı gibi bir kişi olmayabileceğini göz önünde bulundururum.	Dinleme sırasında	Yorumlama	1,00
44.	Konuşmacının anlattıklarının olan şeyler mi, kurgu mu olduğunun farkındayım.	Dinleme sonrası	Yorumlama	1,00

4.1.4.2. Eleştirel okuma ölçeğinin kapsam geçerliği

Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel okuma aday ölçeğinde kapsam geçerliği olmayan maddeler belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 4.7’de kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesine ilişkin uygulama verilmiştir. Toplam 12 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, formül ile verilen ifade yardımı ile kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 4.3’te yer alan değerlerle (0,56) karşılaştırılarak belirlenmiştir. Testin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine Tablo 4.3’deki değerler ile karşılaştırılmıştır.

Kapsam geçerlik indeksi (KGI), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir.

Tablo 4.7.

Eleştirel Okuma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Madde	Uygundur	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	9	1	2	0,50
2	12			1,00
3	12			1,00
4	11		1	0,83
5	12			1,00
6	11	1		0,83
7	12			1,00
8	10	1	1	0,67
9	12			1,00
10	12			1,00
11	12			1,00
12	12			1,00
13	11	1		0,83
14	12			1,00
15	11	1		0,83
16	12			1,00
17	11	1		0,83
18	11		1	0,83
19	12			1,00
20	7	2	3	0,17
21	12			1,00
22	12			1,00
23	10	1	1	0,67
24	11	1		0,83
25	10	1	1	0,67
26	9		3	0,50
27	12			1,00
28	12			1,00
29	12			1,00
30	11	1		0,83
31	12			1,00
32	11	1		0,83
33	11		1	0,83
34	11	1		0,83
35	9	1	2	0,50
36	12			1,00

Tablo 4.7. (Devamı)

37	7	1	4	0,17
38	12			1,00
39	9		3	0,50
40	12			1,00
41	12			1,00
42	11	1		0,83
43	12			1,00
44	12			1,00
45	11	1		0,83
46	10		2	0,67
47	12			1,00
48	10	1	1	0,67
Uzman Sayısı		12		
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,56		
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,67		

Tablo 4.7'ye bakıldığında 12 uzman tarafından değerlendirilen ölçeğin 6 maddesi (1, 20, 26, 35, 37 ve 39. maddeler) KGO değerleri 0,56'dan düşük olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla ölçek formunda 42 madde kalmıştır. Tablo 4.8'de ölçek maddeleri, bu maddelerin okuma becerisinin ve eleştirel düşünmenin hangi aşamasına ait olduğu, KGO değeri verilmiştir.

Tablo 4.8.

Eleştirel Okuma Ölçeği Okuma Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO

	Dil becerisi aşaması	Eleştirel düşünme becerisi aşaması	KGO
1. Okuyacağım metinle ilgili başlık, görsel gibi unsurlardan yola çıkarak hangi anlatım biçimini kullanılabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	Okuma öncesi	Akıl yürütme	0,50
2. Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi sorulara cevap arayarak okuyabileceğimi belirlemeye çalışırım.	Okuma öncesi	Akıl yürütme	1,00
3. Yazarın örneklerinin ana fikirle ne derece bağlantılı olduğunu kontrol ederim.	Okuma sırasında	Akıl yürütme	1,00
4. Okurken yanlış bir yöntem izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okumama devam ederim.	Okuma sırasında	Akıl yürütme Düzenleme (öze dönük)	0,83
5. Yazarın kullandığı anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini değerlendiririm/ tahmin etmeye çalışırım.	Okuma sonrası	Akıl yürütme	1,00
6. Okuduğum metnin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.	Okuma sonrası	Akıl yürütme	0,83
7. Metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak yazarın konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.	Okuma sırasında	Çıkarım yapma	1,00
8. Metindeki ifadelerle bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.	Okuma sırasında	Çıkarım yapma	0,67
9. Yazarın seçtiği üslubun metnin anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.	Okuma sonrası	Çıkarım yapma	1,00
10. Okuduğum metinde belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların metnin genelini nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.	Okuma sonrası	Çıkarım yapma	1,00

Tablo 4.8. (Devamı)

11.	Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.	Okuma sonrası	Çıkarım yapma	1,00
12.	Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.	Okuma sonrası	Çıkarım yapma Uygulama	1,00
13.	Yazarın kelime hazinesine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.	Okuma sonrası	Çıkarım yapma	0,83
14.	Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm	Okuma öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
15.	Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	Okuma öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
16.	Okuyacağım metnin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.	Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
17.	Yazarın ortaya koyduğu iddialarla bu iddialara temel aldığı nedenlerin uyup uymadığını değerlendiririm.	Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
18.	Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.	Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
19.	Metinde olay-zaman-mekân-kişi bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.	Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
20.	Parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.	Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,17
21.	Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.	Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
22.	Yazarın konuyu işlerken düştüğü çelişkileri fark ederim.	Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
23.	Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.	Okuma sonrası	Değerlendirme (dışa dönük)	0,67
24.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları öğretmenlerime sorarım.	Okuma sonrası	Değerlendirme (dışa dönük) Paylaşma	0,83
25.	Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.	Okuma sonrası	Değerlendirme (dışa dönük)	0,67
26.	Metnin genelinin tutarlılığına bakarım.	Okuma sonrası	Değerlendirme (dışa dönük)	0,50

Tablo 4.8. (Devamı)

27.	Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.	Okuma sırasında	Değerlendirme (öze dönük)	1,00
28.	Metni değerlendirirken düştüğüm çelişkileri (tutarsızlıkları) giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.	Okuma sonrası	Değerlendirme (öze dönük) Paylaşma	1,00
29.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerim ile araştırma aşamasında ve metni okurken öğrendiklerim üstüne düşünerek bunları sentezlerim.	Okuma öncesi	Düzenleme (öze dönük)	1,00
30.	Yazarın varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.	Okuma sırasında	Düzenleme (dışa dönük)	0,83
31.	Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.	Okuma sırasında	Düzenleme (öze dönük)	1,00
32.	Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.	Okuma sonrası	Düzenleme (öze dönük) Uygulama	0,83
33.	Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi okuduğum metinle karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.	Okuma sonrası	Düzenleme (öze dönük)	0,83
34.	Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.	Okuma sonrası	Düzenleme (öze dönük)	0,83
35.	Okuyacağım metinle ilgili bilgi edinirken karşılaştığım çelişkileri not ederim.	Okuma öncesi	Farkına varma	0,50
36.	Okuduğum metnin konusunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark edemem.	Okuma öncesi	Farkına varma	1,00
37.	Metni yazarın gözüyle değerlendirerek metnin önemini anlamaya çalışırım.	Okuma sonrası	Farkına varma	0,17
38.	Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlışlığına dikkat ederim.	Okuma sırasında	Düzenleme (öze dönük) Uygulama	1,00
39.	Metinle ilgili eleştirilerimi birkaç kere gözden geçirmeden sınıfta paylaşmam.	Okuma sonrası	Paylaşma	0,50
40.	Okurken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.	Okuma sonrası	Uygulama	1,00

Tablo 4.8. (Devamı)

41.	Yazarın konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.	Okuma öncesi	Yaratıcı düşünme	1,00
42.	Yazarın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlar üretmeye çalışmam.	Okuma sonrası	Yaratıcı düşünme	0,83
43.	Okuyacağım metnin konusuyla ilgili ön araştırma yapmaya gerek duymam.	Okuma öncesi	Yeterlilik	1,00
44.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerimi gözden geçirirken konunun hangi yönleriyle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımı belirlerim.	Okuma öncesi	Yeterlilik	1,00
45.	Yazarın anlattıklarının gerçek mi yoksa hayal dünyasına ait şeyler mi olduğunun farkındayım.	Okuma sırasında	Yorumlama	0,83
46.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.	Okuma sırasında	Yorumlama	0,67
47.	Sanal ortamdaki metinlerin karşındakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.	Okuma sırasında	Yorumlama (gerçekle kurguyu ayırt etme)	1,00
48.	Metinde hoşuma giden kısımlara odaklanırım.	Okuma sırasında	Yorumlama (önem derecesi)	0,67

4.1.4.3. Eleştirel görsel okuma ölçeği kapsam geçerliği

Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel görsel okuma aday ölçeğinde kapsam geçerliği olmayan maddeler belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 4.9’da kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesine ilişkin uygulama verilmiştir. Toplam 12 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, formül ile verilen ifade yardımı ile kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 4.3’te yer alan değerlerle (0,56) karşılaştırılarak belirlenmiştir. Testin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine Tablo 4.3’teki değerler ile karşılaştırılmıştır.

Kapsam geçerlik indeksi (KGI), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir.

Tablo 4.9.

Eleştirel Görsel Okuma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Madde	Uygundur	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	11	1		0,83
2	12			1,00
3	10	1	1	0,67
4	11		1	0,83
5	12			1,00
6	9	1	2	0,50
7	10			0,67
8	11	1		0,83
9	11		1	0,83
10	12			1,00
11	12			1,00
12	12			1,00
13	11	1		0,83
14	12			1,00
15	12			1,00
16	11	1		0,83
17	10	1	1	0,67
18	10		2	0,67
19	12			1,00
20	12			1,00
21	12			1,00
22	10	2		0,67
23	10		2	0,67
24	12			1,00
25	8		4	0,33
26	12			1,00
27	10		2	0,67
28	9		3	0,50
29	12			1,00
30	12			1,00
31	11		1	0,83
32	11	1		0,83
33	12			1,00
34	7	4	1	0,17
35	12			1,00
36	12			1,00
37	9	1	2	0,50
38	12			1,00
39	8	2	2	0,33
40	12			1,00
41	11	1		0,83

Tablo 4.9. (Devamı)

42	12			1,00
43	11	1		0,83
44	10	1	1	0,67
45	12			1,00
46	12			1,00
47	11		1	0,83
48	11	1		0,83
Uzman Sayısı		12		
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,56		
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,67		

Tablo 4.9'a bakıldığında 12 uzman tarafından değerlendirilen ölçeğin 6 maddesi (6, 25, 28, 34, 37 ve 39. maddeler) KGO değerleri 0,56'dan düşük olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla ölçek formunda 42 madde kalmıştır. Tablo 4.10'da ölçek maddeleri, bu maddelerin görsel okuma becerisinin ve eleştirel düşünmenin hangi aşamasına ait olduğu, KGO değeri verilmiştir.

Tablo 4.10.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği Görsel Okuma Becerisi Aşamaları, Eleştirel Düşünme Aşamaları ve KGO

		Dil becerisi aşaması	Eleştirel düşünme becerisi aşaması	KGO
1.	Görselin vermeyi amaçladığı mesajı tam olarak ifade etmesini önemli bulurum.	Görsel Okuma sırasında	Açıklama	0,83
2.	Görselde karşılaştırma yapılırken önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama durumunu değerlendiririm.	Görsel Okuma sonrası	Açıklama	1,00
3.	Okuyacağım görsel metnin benzerlerini okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.	Görsel Okuma öncesi	Akıl yürütme	0,67
4.	Görselleri desteklemek için kullanılan cümlelerin görselin mesajının önüne geçmesi beni rahatsız etmez.	Görsel Okuma sırasında	Akıl yürütme	0,83
5.	Okuyacağım görsel metinle ilgili cevap arayacağım temel bir soru cümlesi belirlerim.	Görsel Okuma öncesi	Akıl yürütme	1,00
6.	Okuyacağım görsellerin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	Görsel Okuma öncesi	Akıl yürütme	0,50
7.	İlgili konunun neden görselle ifade edildiğini tahmin etmeye çalışırım.	Görsel Okuma öncesi	Akıl yürütme	0,67
8.	Metni desteklemek için kullanılan görsellerin ana fikirle ne derce bağlantılı olduğunu kontrol ederim.	Görsel Okuma sırasında	Akıl yürütme	0,83
9.	Görseli oluşturan unsurların bütünlü tutarlılığına bakarım.	Görsel Okuma sırasında	Akıl yürütme	0,83
10.	İncelediğim görselin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.	Görsel Okuma sırasında	Akıl yürütme	1,00
11.	Görsel kurgulanırken ortaya çıkan hataları kendimin de yapıp yapmadığımı düşünürüm.	Görsel Okuma sonrası	Akıl yürütme	1,00

Tablo 4.10. (Devamı)

12.	Görsellerle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.	Görsel Okuma öncesi	Çıkarım yapma	1,00
13.	Görseldeki unsurların bütününe bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.	Görsel Okuma sırasında	Çıkarım yapma	0,83
14.	Görsel metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak görselin konunun hangi bölümlerini içermediğini anlayamaya çalışırım.	Görsel Okuma sırasında	Çıkarım yapma	1,00
15.	Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.	Görsel Okuma sırasında	Çıkarım yapma	1,00
16.	Görselle gerçekler arasında belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların, görselin genel mesajını nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.	Görsel Okuma sırasında	Çıkarım yapma	0,83
17.	Görseldeki kişilerin buldukları yer, giyindikleri kıyafet vb. unsurlara bakarak hangi kültüre ait bir görsel olduğunu belirleyebilirim.	Görsel Okuma sırasında	Çıkarım yapma Farkına varma	0,67
18.	Yazarın fikrini görsellerle anlatabilme durumuna bakarak görsel sunu hazırlama becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.	Görsel Okuma sonrası	Çıkarım yapma	0,67
19.	Görseli değerlendirerek neler kazandığımı anlamaya çalışırım.	Görsel Okuma sonrası	Çıkarım yapma	1,00
20.	Okuyacağım görsel metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	Görsel Okuma öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
21.	Mesajı kuvvetlendirmek amacıyla görsellerin ahlak kurallarının dışına çıkmasını hoş görebilirim.	Görsel Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
22.	Tarafsız değerlendirmeler yapabilmek için görselde önyargıların oluşturduğu unsurları belirlemeye çalışırım.	Görsel Okuma sırasında	Değerlendirme Düzenleme (dışa dönük)	0,67
23.	Görselde bilgi-görsel-içerik-şekil-fon bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.	Görsel Okuma sonrası	Değerlendirme (dışa dönük)	0,67
24.	Görselde genel mantığa uymayan kısımları yeniden gözden geçirerek öğretmenlerime sorarım.	Görsel Okuma sonrası	Değerlendirme (dışa dönük) Paylaşma	1,00
25.	Görselin ortaya koyduklarını doğrulayıp doğrulayamadığını kontrol ederim.	Görsel Okuma sonrası	Değerlendirme (dışa dönük)	0,33

Tablo 4.10. (Devamı)

26.	Görsellerle ortaya konulan iddiaların tutarlılığını değerlendiririm.	Görsel Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
27.	Görsellerin (grafik), doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnelliğini kontrol ederim.	Görsel Okuma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,67
28.	Görsel ve onu hazırlayanlarla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.	Görsel Okuma sonrası	Değerlendirme (öze dönük)	0,50
29.	Okuma öncesi ruhsal durumumu kontrol ederek kendimi motive ederim.	Görsel Okuma öncesi	Düzenleme (öze dönük)	1,00
30.	Okuyacağım görsel metinle ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.	Görsel Okuma öncesi	Düzenleme (öze dönük)	1,00
31.	Okuma sırasında sorduğum sorulara görsel metinde bulabildiğim cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek okumaya devam ederim.	Görsel Okuma sırasında	Düzenleme (öze dönük)	0,83
32.	Görselde varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadeleri ayırt edebilirim.	Görsel Okuma sırasında	Düzenleme (dışa dönük)	0,83
33.	Bir görseli incelerken duygularımın aklımın önüne geçtiği olur.	Görsel Okuma sonrası	Düzenleme Değerlendirme (öze dönük)	1,00
34.	Görseli değerlendirirken düştüğüm çelişkileri fark ederim.	Görsel Okuma sonrası	Düzenleme (öze dönük)	0,17
35.	Görsellerle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi hazırladığım görselleri geliştirmek için faydalanırım.	Görsel Okuma sonrası	Düzenleme (öze dönük) Uygulama	1,00
36.	Görseli değerlendirirken düştüğüm tutarsızlıkları giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.	Görsel Okuma sonrası	Düzenleme (öze dönük) Paylaşma	1,00
37.	Görsel metnin anlamama engel olabilecek fiziksel boyutlarını belirlemeye çalışırım.	Görsel Okuma öncesi	Farkına varma	0,50
38.	Okuyacağım görsel metnin zaman ayırmaya degecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.	Görsel Okuma öncesi	Farkına varma	1,00
39.	Görselde işlenen konunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark ederim.	Görsel Okuma sırasında	Farkına varma	0,33

Tablo 4.10. (Devamı)

40.	Görselde doğruların arasına gizlenmiş yanlışları fark edebilirim./ Görselde sevilen ünlü kişiler kullanılarak doğru gösterilmeye çalışılan mesajları fark edebilirim.	Görsel Okuma sırasında	Farkına varma Çıkarım yapma	1,00
41.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren görsellerin bulunduğu kaynakların bilmediğim konulardaki görsellerini de inandırıcı bulurum.	Görsel Okuma sonrası	Farkına varma Çıkarım yapma	0,83
42.	Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.	Görsel Okuma sonrası	Uygulama Çıkarım yapma	1,00
43.	Görsellerin daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.	Görsel Okuma sırasında	Yaratıcı düşünme	0,83
44.	Görselde belirsiz, yeterince açıklamadan bırakılan yerleri metnin genel anlamından yola çıkarak tamamlamaya çalışırım.	Görsel Okuma sırasında	Yaratıcı düşünme	0,67
45.	Verilmeye çalışılan mesajın farklı görsellerle sunulmasının nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.	Görsel Okuma sırasında	Yaratıcı düşünme	1,00
46.	Hoşuma gitmese de doğruların dile getirilmesini isterim.	Görsel Okuma sırasında	Yorumlama	1,00
47.	Görsellerin içine gizlenen reklam, siyasi propaganda vb. unsurları belirlemeye çalışırım.	Görsel Okuma sırasında	Yorumlama	0,83
48.	Sanal ortamdaki görsellerin karşındakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.	Görsel Okuma sonrası	Yorumlama	0,83

4.1.4.4. Eleştirel konuşma ölçeği kapsam geçerliği

Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel konuşma aday ölçeğinde kapsam geçerliği olmayan maddeler belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 4.11’de kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesine ilişkin uygulama verilmiştir. Toplam 12 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, formül ile verilen ifade yardımı ile kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 4.3’te yer alan değerlerle (0,56)

karşılaştırılarak belirlenmiştir. Testin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine Tablo 4.3'teki değerler ile karşılaştırılmıştır.

Kapsam geçerlik indeksi (KGI), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir.

Tablo 4.11.

Eleştirel Konuşma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Madde	Uygundur	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	12			1,00
2	11	1		0,83
3	12			1,00
4	12			1,00
5	12			1,00
6	7	1	4	0,17
7	10	1	1	0,67
8	11		1	0,83
9	12			1,00
10	12			1,00
11	9	3		0,50
12	11	1		0,83
13	10	2		0,67
14	12			1,00
15	12			1,00
16	11	1		0,83
17	8	2	2	0,33
18	10	1	1	0,67
19	12			1,00
20	12			1,00
21	12			1,00
22	11	1		0,83
23	12			1,00
24	10	2		0,67
25	12			1,00
26	12			1,00
27	11		1	0,83
28	9	1	2	0,50
29	11	1		0,83
30	12			1,00

Tablo 4.11. (Devamı)

31	12			1,00
32	11		1	0,83
33	7	2	3	0,17
34	8	1	3	0,33
35	10	2		0,67
36	10	2		0,67
37	12			1,00
38	12			1,00
39	11	1		0,83
40	12			1,00
41	9	2	1	0,50
42	10	1	1	0,67
43	12			1,00
44	12			1,00
45	9	3		0,50
46	12			1,00
47	12			1,00
48	11		1	0,83
49	10	1	1	0,67
Uzman Sayısı		12		
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,56		
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,67		

Tablo 4.11'e bakıldığında 12 uzman tarafından değerlendirilen ölçeğin 8 maddesi (6, 11, 17, 28, 33, 34, 41 ve 45. maddeler) KGO değerleri 0,56'dan düşük olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla ölçek formunda 41 madde kalmıştır. Tablo 4.12'de ölçek maddeleri, bu maddelerin konuşma becerisinin ve eleştirel düşünmenin hangi aşamasına ait olduğu, KGO değeri verilmiştir.

Tablo 4.12.

Eleştirel Konuşma Ölçeği Konuşma Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO

		Dil becerisi aşaması	Eleştirel düşünme becerisi aşaması	KGO
1.	Konuşmamı dinleyecek kişilerin, doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.	Konuşma sırasında	Açıklama Akıl yürütme	1,00
2.	Konuşmamda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.	Konuşma sırasında	Açıklama Akıl yürütme	0,83
3.	Konuşma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.	Konuşma öncesi	Akıl yürütme	1,00
4.	Konuşmamda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.	Konuşma öncesi	Akıl yürütme	1,00
5.	Konuşma taslağımın bütünü okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde derinlemesine düşünme gereği duyarım.	Konuşma öncesi	Akıl yürütme	1,00
6.	Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi ne derece desteklediğini belirlemeye çalışırım.	Konuşma öncesi	Akıl yürütme	0,17
7.	Yapacağım konuşmayı dinleyecek kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.	Konuşma öncesi	Akıl yürütme	0,67
8.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularına dikkatli cevaplar verebilirim.	Konuşma sırasında	Akıl yürütme	0,83
9.	Konuşmamda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklarım.	Konuşma sırasında	Akıl yürütme Açıklama	1,00
10.	Konuşmamın ana fikriyle ilgili sorular sorarak seçtiğim üslubun dinleyicilere uygunluğunu kontrol ederim.	Konuşma sırasında	Çıkarım yapma	1,00
11.	Söz verdiğim dinleyicilerin kullandığı kelime çeşitliliğine bakarak onların anlayabileceği düzeyde bir dil kullanıp kullanmadığımı belirlemeye çalışırım.	Konuşma sırasında	Çıkarım yapma	0,50
12.	Dinleyici sorularına bakarak konuşmamda hangi bölümleri yeteri kadar açıklayamadığımı belirleyebilirim.	Konuşma sırasında	Çıkarım yapma	0,83

Tablo 4.12. (Devamı)

13.	Konuşurken doğru mesafede olup olmadığını kontrol etme gereği duymam.	Konuşma sırasında	Çıkarım yapma	0,67
14.	Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.	Konuşma sonrasında	Çıkarım yapma Uygulama	1,00
15.	Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.	Konuşma sonrasında	Çıkarım yapma Uygulama	1,00
16.	Konuşma konumuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.	Konuşma öncesi	Çıkarım yapma Yeterlilik	0,83
17.	Konuşmamda konuyla ilgili ön yargılarımın konuşmamı etkilemesine izin vermem.	Konuşma sırasında	Değerlendirme Düzenleme (dışa dönük)	0,33
18.	Konuşma konumuyla ilgili görüşleri her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.	Konuşma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,67
19.	Konuşmam bitince konuşmamı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	Konuşma öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
20.	Konuşmamı desteklemek için seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriğini tam olarak yansıtmasına özen gösteririm.	Konuşma öncesi	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
21.	Parçaların da bütününe mantığına uygun olmasına dikkat ederim.	Konuşma sırasında	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
22.	Benimle aynı fikirde olmayan dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.	Konuşma sonrasında	Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
23.	Konuşmamın ahlak kurallarına uymasını önemserim.	Konuşma sırasında	Değerlendirme (öze dönük)	1,00
24.	Konuşurken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.	Konuşma sırasında	Değerlendirme (öze dönük)	0,67
25.	Konuşmamda belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmamı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.	Konuşma sonrasında	Değerlendirme (öze dönük)	1,00
26.	Konuşmamın tamamını değerlendirdiğimde düşünme yapımdan kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.	Konuşma sonrasında	Değerlendirme (öze dönük) Farkına varma	1,00
27.	Konuşurken kullandığım jest-mimiklerin konuşmamın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.	Konuşma sonrasında	Değerlendirme (öze dönük)	0,83
28.	Düzeltmeye çalıştığım diksiyon hatalarımı tekrarlama durumuma kontrol ederim.	Konuşma sonrasında	Değerlendirme (öze dönük)	0,50

Tablo 4.12. (Devamı)

29.	Konuştuklarımı değerlendirirken bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığımı kontrol ederim.	Konuşma sonrasında	Değerlendirme (öze dönük)	0,83
30.	Konuşmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını seçerim.	Konuşma öncesi	Düzenleme (dışa dönük)	1,00
31.	Hazırlıksız konuşmalarda yeterli bilgimin olmadığı durumlarda iyi bir dinleyici olmayı tercih ederim.	Konuşma öncesi	Düzenleme (dışa dönük)	1,00
32.	Konuşacağım konuyu tam anlamıyla kapsayan ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.	Konuşma öncesi	Düzenleme (dışa dönük)	0,83
33.	Konuşacağım konunun farklı boyutlarını belirlerim.	Konuşma öncesi	Düzenleme (dışa dönük)	0,17
34.	İki veya daha fazla konuşmacının olduğu ortamlarda konuşmacıların konunun hangi boyutları üzerinde durduğuna bakarak bilgilerimi harekete geçirmeye çalışırım.	Konuşma öncesi	Düzenleme (öze dönük)	0,33
35.	Konuşma konumuyla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.	Konuşma öncesi	Düzenleme (öze dönük)	0,67
36.	Karşılıklı konuşmalarda diğer konuşmacıyı/ konuşmacıları dinleyerek konuşmama yön verebilirim.	Konuşma sırasında	Düzenleme (öze dönük)	0,67
37.	Sorduğum sorulara gelen cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek konuşmama devam ederim.	Konuşma sırasında	Düzenleme (öze dönük)	1,00
38.	Karşıt görüşü savunan kişilerle konuşurken onların ortaya koyduğu verilere göre konuşmamın içeriğini düzenlerim.	Konuşma sırasında	Düzenleme (öze dönük)	1,00
39.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğumu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.	Konuşma öncesi	Paylaşma Uygulama	0,83
40.	Diğer derslerde öğrendiğim şeyleri de konuşmamda kullanırım.	Konuşma sırasında	Uygulama Akıl yürütme	1,00
41.	Konuşma konum için kullanabileceğim birden fazla anlatım biçimini belirleyerek en uygun olanı, aralarında kıyaslama yaparak seçerim.	Konuşma öncesi	Yaratıcı düşünme Akıl yürütme	0,50
42.	Konuşmam için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam konuşmanın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.	Konuşma öncesi	Yaratıcı düşünme Akıl yürütme	0,67
43.	Konuşma konumuyla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.	Konuşma sırasında	Yaratıcı düşünme	1,00

Tablo 4.12. (Devamı)

44.	Konuşma konuyla ilgili yeterli birikime ulaşana kadar konuşma taslağını yazmam. Farklı yönleri hakkında fikir	Konuşma öncesi	Yeterlilik	1,00
45.	yürütemediğim konularda araştırma yapmadan konuşmam.	Konuşma öncesi	Yeterlilik	0,50
46.	Topluluk karşısında konuşacak kadar konuşmalarına güvenmem.	Konuşma öncesi	Yeterlilik	1,00
47.	Hakkında konuşacağım konunun önem derecesini belirleyebilirim. Konuşmamda kullanacağım ana	Konuşma öncesi	Yorumlama	1,00
48.	düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.	Konuşma öncesi	Yorumlama Akıl yürütme	0,83
49.	Konuştuğum konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım.	Konuşma sırasında	Yorumlama (önem derecesi)	0,67

4.1.4.5. Eleştirel yazma ölçeğinin kapsam geçerliği

Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel yazma aday ölçeğinde kapsam geçerliği olmayan maddeler belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 4.13'te kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesine ilişkin uygulama verilmiştir. Toplam 12 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden, formül ile verilen ifade yardımı ile kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 4.3'te yer alan değerlerle (0,56) karşılaştırılarak belirlenmiştir. Testin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi de yine Tablo 4.3'teki değerler ile karşılaştırılmıştır.

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir.

Tablo 4.13.

Eleştirel Yazma Aday Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Madde	Uygundur	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	10	2		0,67
2	12			1,00
3	11	1		0,83
4	12			1,00
5	7		5	0,17
6	11		1	0,83
7	12			1,00
8	12			1,00
9	12			1,00
10	10	2		0,67
11	10	2		0,67
12	12			1,00
13	11	1		0,83
14	12			1,00
15	9	1	2	0,50
16	12			1,00
17	11		1	0,83
18	12			1,00
19	8		4	0,33
20	12			1,00
21	9		3	0,50
22	8		4	0,33
23	10	1	1	0,67
24	12			1,00
25	11		1	0,83
26	12			1,00
27	11	1		0,83
28	10	2		0,67
29	12			1,00
30	12			1,00
31	9		3	0,50
32	12			1,00
33	11	1		0,83
34	12			1,00
35	12			1,00
36	12			1,00
37	11	1		0,83
38	11	1		0,83
39	12			1,00
40	12			1,00
41	12			1,00
42	9	1	2	0,50

Tablo 4.13. (Devamı)

43	12			1,00
44	11		1	0,83
45	11	1		0,83
46	10	2		0,67
47	12			1,00
48	11	1		0,83
49	12			1,00
50	8	1	3	0,33
Uzman Sayısı		12		
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,56		
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,67		

Tablo 4.13'e bakıldığında 12 uzman tarafından değerlendirilen ölçeğin 8 maddesi (5, 15, 19, 21, 22, 31, 42 ve 50. maddeler) KGO değerleri 0,56'dan düşük olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla ölçek formunda 42 madde kalmıştır. Tablo 4.14'te ölçek maddeleri, bu maddelerin dinleme becerisinin ve eleştirel düşünmenin hangi aşamasına ait olduğu, KGO değeri verilmiştir.

Tablo 4.14.

Eleştirel Yazma Ölçeği Yazma Becerisi Aşaması, Eleştirel Düşünme Aşaması ve KGO

	Dil becerisi aşaması	Eleştirel düşünme becerisi aşaması	KGO
1. Yazdıklarımı kendi kriterlerime göre puanlama yaparak arşivlerim.	Yayınlama/ paylaşım		0,67
2. Farklı yönleriyle ilgili sorular sorduğum kavramları net cevaplar verebildikten sonra yazılarımda kullanırım.	Taslak	Açıklama	1,00
3. Yazma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.	Hazırlık	Akıl yürütme	0,83
4. Yazımda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.	Taslak	Akıl yürütme	1,00

Tablo 4.14. (Devamı)

5. Yazma konumuyla ilgili görüşleri derinlemesine tartışırım.	Taslak	Akıl yürütme	0,17
6. Yazımda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.	Taslak	Akıl yürütme	0,83
7. Yazılarımda olay-zaman-mekân-kişi arasında ilişki kurabilirim.	Taslak	Akıl yürütme	1,00
8. Yayınlayacağım/paylaşacağım yazıları okuyacak kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.	Düzenleme	Akıl yürütme	1,00
9. Yazdığım kurmaca metinlerin kendi içinde tutarlı olmasına özen gösteririm.	Taslak	Değerlendirme (öze dönük)	1,00
10 Yazım bitimce değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	Taslak	Değerlendirme (dışa dönük)?	0,67
11 Yazımı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin yazımın içeriği dışında ayrıntılar içermesi beni rahatsız etmez.	Taslak	Değerlendirme (dışa dönük)	0,67
12 Yazdığım konunun ahlaki boyutunu göz ardı etmem.	Taslak	Değerlendirme (öze dönük)	1,00
13 Yazıyı oluşturan parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.	Taslak	Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
14 Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekân-kişi ilişkilerinin tutarlılığını kontrol ederim.	Düzenleme	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
15 Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekân-kişi ilişkilerindeki çelişkilerin kurgudan mı yoksa benim hatalarımdan mı kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.	Düzenleme	Değerlendirme (öze dönük)	0,50
16 Yazma konumun kendi barındırdığı çelişkileri fark ederim.	Hazırlık	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
17 Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi ne derece desteklediğini belirlemeye çalışırım.	Düzenleme	Değerlendirme (dışa dönük)	0,83
18 Yazdıklarımı değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.	Düzenleme	Değerlendirme (dışa dönük)	1,00
19 Yazımda belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların yazımı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.	Düzenleme	Değerlendirme (öze dönük)	0,33
20 Yazılarımda konuyu işlerken düştüğüm çelişkileri fark edemem.	Düzenleme	Değerlendirme (öze dönük) Farkına varma	1,00

Tablo 4.14. (Devamı)

21	Yazılarımı okurken ortaya koyduklarımı doğrulayıp doğrulayamadığımı kontrol ederim.	Düzenleme	Değerlendirme (öze dönük)	0,50
22	Yazdıklarımı değerlendirirken bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığımı kontrol ederim.	Düzenleme	Değerlendirme (öze dönük)	0,33
23	Yazma amacımın yazımın ana düşüncesinin örtüşme seviyesini değerlendiririm.	Düzenleme	Değerlendirme (öze dönük)	0,67
24	Arşivimdeki yazılarımı okuyarak kendi gelişimimi gözlemlerim.	Yayınlama/ paylaşım	Değerlendirme (öze dönük)	1,00
25	Yazmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını karşılaştırma yaparak seçerim.	Hazırlık	Düzenleme (dışa dönük)	0,83
26	Yazacağım konuyu tam anlamıyla kapsayacak ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.	Hazırlık	Düzenleme (dışa dönük)	1,00
27	Yazacağım konunun farklı boyutlarını belirlemeye gerek duymam.	Hazırlık	Düzenleme (dışa dönük)	0,83
28	Yazacağım konularla ilgili önyargılarımı belirlemeye çalışırım.	Hazırlık	Düzenleme (öze dönük)	0,67
29	Yazmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri sınıflandırırım.	Hazırlık	Düzenleme (dışa dönük)	1,00
30	Yazma konumuyla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.	Hazırlık	Düzenleme (öze dönük)	1,00
31	Yazımda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklarım.	Taslak	Düzenleme (dışa dönük)	0,50
32	Yazılarımı okuyacak kişilerin doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.	Taslak	Düzenleme (dışa dönük)	1,00
33	Kanıt olarak sunulmuş bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak yazılarımda aktarırım.	Taslak	Düzenleme (dışa dönük)	0,83
34	Yazma konumda hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.	Düzenleme	Düzenleme Değerlendirme (öze dönük)	1,00
35	Yazımda belirsiz, yeterince açıklamadan bıraktığım yerleri düzeltilirim.	Düzenleme	Düzenleme (öze dönük)	1,00

Tablo 4.14. (Devamı)

36	Paylaştığım yazılarım hakkında yapılan değerlendirmeler üstüne düşünerek onlardan yazma becerimi geliştirmek için faydalanırım.	Yayınlama/ paylaşım	Düzenleme (öze dönük)	1,00
37	Kendi değerlendirme kriterlerimle arkadaşlarımla karşılaştırarak gerekli olan düzeltmeleri/geliştirmeleri yaparım.	Yayınlama/ paylaşım	Düzenleme (öze dönük)	0,83
38	Üslubumun yazıyı paylaşacağım kişilere uygunluğunu denetlerim.	Düzenleme	Paylaşma	0,83
39	Yazımda düzeltilecek tüm noktalar gerektiği gibi düzeltilmeden yazıyı paylaşmam.	Yayınlama/ paylaşım	Paylaşma	1,00
40	Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.	Düzeltilme	Uygulama	1,00
41	Noktalamayla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.	Düzeltilme	Uygulama	1,00
42	Yazma konum için kullanabileceğim birden fazla anlatım biçimini belirleyerek en uygun olanı, aralarında kıyaslama yaparak seçerim.	Hazırlık	Yaratıcı düşünme Akıl yürütme	0,50
43	Yazma konumla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.	Taslak	Yaratıcı düşünme	1,00
44	Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.	Düzenleme	Yaratıcı düşünme Akıl yürütme	0,83
45	Yazdığım konu için kullandığım anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	Düzenleme	Yaratıcı düşünme	0,83
46	Yazma konumla ilgili yeterli birikime ulaşana kadar yazıyı kaleme almam.	Hazırlık	Yeterlilik	0,67
47	Yazma konumla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.	Hazırlık	Yeterlilik Çıkarım yapma	1,00
48	Herhangi bir ortamda (internet, okul gazetesi, dergi vb.) paylaşacak kadar yazılarıma güvenmem.	Yayınlama/ paylaşım	Yeterlilik	0,83
49	Yazmam için verilen konunun önem derecesini belirleyebilirim.	Hazırlık	Yorumlama	1,00
50	Yazımda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.	Hazırlık	Yorumlama Akıl yürütme	0,33

4.2. Nicel Araştırmaya Ait Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan eleştirel temel dil becerileri ölçeklerine yapı geçerliliği bağlamında faktör analizi uygulanmadan önce ölçeklerde yer alan maddelerin işlerliğinin denetlenmesi için pilot uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulamayla eleştirel temel dil becerileri ölçeklerindeki hangi maddelerin işler olduklarının, hangilerinin işler olmadıklarının belirlenmesine yönelik bir madde analizi yapılmıştır.

Pilot uygulamada en az 300 kişilik bir örneklem hedeflenmiş ve taslak ölçekler 330 ortaokul öğrencisine ulaştırılmıştır. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri Erzurum ili merkezinde farklı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler örnekleme yer alan öğrencilerin hepsine elden ulaştırılmıştır.

Yapılan görüşmeler ile öğrencilere ulaştırılan ölçeklerden 306 adeti geri dönmüş ve yapılan değerlendirmeler neticesinde 306'sı da geçerli sayılmıştır. Pilot uygulama Mayıs 2015'te gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere ait demografik bilgiler istatistik programına girilerek işlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.15'te sunulmuştur:

Tablo 4.15.

Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	145	47
Erkek	161	53
Toplam	306	100
Öğrenim düzeyi		
Beşinci sınıf	76	25
Altıncı sınıf	82	27
Yedinci sınıf	82	27
Sekizinci sınıf	66	21
Toplam	306	100
Okulun şekli		
Özel okul	86	28
Devlet okulu	220	72
Toplam	306	100

Daha önce de belirtildiği gibi eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinde yer alan maddelere faktör analizi yapılmadan önce taslak ölçeklerdeki maddelerin işlevliklerini tespit etmek için madde analizleri yapılmıştır.

4.2.1. Eleştirel dinleme ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları

Eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin güvenilirlik ve geçerlilik işlemleri yapılırken faktör analizi öncesinde her bir ölçekte yer alan maddelerin işlevliklerinin tespit edilip daha sağlam maddelerle faktör analizinin yapılabilmesi için her bir ölçeğe madde analizi uygulanmıştır. Madde analizine ilişkin bulgulara geçmeden önce ise her bir taslak ölçeğin puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere değinilmiştir.

Tablo 4.16'da Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin taslak formunda yer alan maddeler verilmiştir.

Tablo 4.16.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Taslak Formu

-
1. Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi soruları sorabileceğimi belirlemeye çalışırım.
 2. Konuşmacının kullandığı düşünceyi geliştirme yollarının ana fikri ne kadar destelediğini belirlemeye çalışırım.
 3. Dinlediğim konuyla ilgili bildiklerim, dinleme öncesi araştırmalarda öğrendiklerim ve dinleme sırasında öğrendiklerimi karşılaştırarak üçünün tutarlılığına bakarım.
 4. Konuşmacıda dikkatimi çeken diksiyon kusurlarını yapıp yapmadığımı düşünürüm.
 5. Dinlediğim konuşmayı değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
 6. Dinleyeceğim konuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
 7. Konuşmacının güvenilirliğini konuşmanın güvenilirliğine garanti olarak görürüm.
 8. Sorular sorarak konuşmacının gerçek amacını belirleyebilirim.
 9. Anlamadığım kısımların konuşmacının üslubuyla ilgisi olup olmadığına bakarım.
 10. Konuşmacının kelime hazinesine bakarak konuşma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
 11. Konuşmada belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmayı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
 12. Konuşmacıyla ilgili olumsuz eleştirilerden kendi konuşmamı geliştirmek için faydalanırım.
 13. Konuşmacının kullandığı jest-mimiklerin konuşmanın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
 14. Konuşma kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmayla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
 15. Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmanın konuşmacısıyla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
 16. Dinlediğim konuşmadan hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
 17. Dinleyeceğim konunun ahlaki boyutunu önemserim.
 18. Konuşmayı ve konuşmacıyı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
 19. Konuşmacının iddialarının tutarlılığını değerlendiririm.
 20. Benimle aynı fikirde olmayan diğer dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
 21. Benimle konuşan kişinin bana fiziksel temaslarının uygunluğunu değerlendirebilirim.
 22. Konuşma ve konuşmacıyla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.
 23. Konuşmacının, doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnellliğini kontrol ederim.
-

Tablo 4.16. (Devamı)

24.	Konuşmacıya sorduğum sorulara aldığım cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek dinlememe devam ederim.
25.	Konuşmacının varsayım, kişisel yorum, inanç gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
26.	Dinlemeyi değerlendirirken yaptığım yanlışların sonuca etkisini belirleyerek çıkarımlarımı düzeltirim.
27.	Üstüne düşünmediğim konularda dinlediğim şeyler hakkında ön yargılı olabilirim.
28.	Konunun dinlemeye değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
29.	Konuşmanın tamamını değerlendirdiğimde konuşmacının düşünme yapısından kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
30.	Doğru kabul edilse de ikna olmadığım konuların her yönüyle değerlendirilmesini talep ederim.
31.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları konuşmacıya sorarım.
32.	Konuşmayı değerlendirirken düşüğüm çelişkileri/ tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.
33.	Konuşmacının daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.
34.	Medyada yer verilen kişi veya ürünlerin tanıtıldığı gibi olmayabileceğini göz önünde bulundururum.
35.	Konuşmacının anlattıklarının olan şeyler mi, kurgu mu olduğunun farkındayım.

Tablo 4.17’de Eleştirel Dinleme Ölçeği’ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.17.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel İstatistikler	
N	306
Mean	160,4000
Std. Error of Median	2,17065
Median	165,00
Mode	152
Std. Deviation	25,91526
Variance	755,982
Skewness	,010
Kurtosis	,049
Range	92,00
Minimum	95,00
Maksimum	187,00
Sum	50301,00

Tablo 4.17’de betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Dinleme Ölçeği’nde 39 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 39, en yüksek puan ise 195’tir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamı için dizi genişliğinin $(195-39)= 156$ olması beklenirken bu pilot uygulamada dizi genişliğinin 92 olduğu görülmektedir. Şu halde, taslak ölçeğin beklenen ranjın bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak pilot uygulamada elde edilen puanların ortalaması 160.4, ortancası 165 ve modu 152 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjın 92, standart sapmanın ise 25,91 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılış derecesini göstererek pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Likert tarafından

özgün olarak iki ayrı “madde analizi” önerilmiştir: Birincisi korelasyonlara dayalı analiz, ikincisi ise “iç tutarlık ölçütü”ne (t-test) dayalı analizdir.

Her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyonların hesaplanması, Likert tarafından önerilen ilk nesnel denetimdir. Bir madde için bu yolla hesaplanan korelasyon katsayısının işareti eksi, değeri sıfır veya sıfıra yakın ise bu maddenin diğer maddelerle ölçülmek istenen beceriyi ölçmede yetersiz kaldığını gösterir. Ölçek puanı (diğer maddelerin oluşturduğu toplam) ile ilişkisi düşük maddeler, nihai ölçekle ölçülmek istenenin ölçülmesine pek az katkıda bulunabilir. Aynı durum bir maddenin diğer maddelerle ilişkisi bakımından da geçerlidir. Madde-toplam puan korelasyon katsayısı 0.30’un altındaysa bu maddeler sorunlu maddeler olarak düşünülmüş ve ölçekten çıkarılması bazı şartlara bağlı olarak önerilmiştir. Eğer bu sorunlu maddeler düzeltilebilir bir nitelikte değil ve ölçekteki madde çeşitliliğini azaltmıyorsa ölçekten çıkarılır. Madde-toplam puan korelasyon katsayısı negatif bir değere sahipse hiç düşünülmeden bu madde ölçekten elenir.

Tablo 4.18.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde	X	SS	r
Madde 1	4,67	0,75	,256
Madde 2	4,70	0,67	,379
Madde 3	4,62	0,75	,391
Madde 4	3,90	1,24	,451
Madde 5	3,90	0,80	,467
Madde 6	3,57	0,88	,445
Madde 7	2,67	0,81	,395
Madde 8	2,68	0,84	,397
Madde 9	3,87	1,22	,133
Madde 10	2,65	0,83	,458
Madde 11	2,65	0,82	,434
Madde 12	2,70	0,80	,385
Madde 13	2,69	0,82	,487
Madde 14	4,02	1,19	,409
Madde 15	3,90	1,15	,255
Madde 16	3,74	1,31	,371
Madde 17	3,82	1,24	,354
Madde 18	4,25	1,08	,350
Madde 19	3,90	1,27	,430
Madde 20	4,05	1,27	,335
Madde 21	1,35	0,95	-,068
Madde 22	4,38	0,79	,370
Madde 23	4,33	0,95	,382
Madde 24	3,83	1,35	,348
Madde 25	4,06	1,26	,449
Madde 26	4,52	0,87	,355

Tablo 4.18. (Devamı)

Madde 27	4,59	0,76	,354
Madde 28	4,48	0,91	,330
Madde 29	4,33	0,97	,378
Madde 30	4,47	0,86	,328
Madde 31	3,58	1,42	,359
Madde 32	2,14	0,81	-,072
Madde 33	2,07	0,86	,378
Madde 34	2,07	0,62	,472
Madde 35	3,15	1,54	,399
Madde 36	3,44	1,31	,312
Madde 37	4,16	0,98	,367
Madde 38	3,67	1,16	,354
Madde 39	3,90	1,18	,469

Madde puanları dizisi ile ölçek puanı dizisi arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 4.18’de verilmiştir. Görüldüğü gibi en yüksek ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde 13. madde, en düşük ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde ise 32. maddedir. Bir diğer ifadeyle katılımcı tepkilerine dayalı kestirilen ölçek değerlerine göre ölçülmek istenen özelliği en iyi ölçen madde 13. madde iken en az ölçen madde 32. maddedir.

Tablo 4.18’deki değerlere bakıldığında korelasyon değerlerinin -0.072 ile 0.487 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. İki maddenin (Madde 21 ve Madde 32) ise negatif değerli korelasyon çıkardığı anlaşılmıştır. Korelasyon değeri negatif olan iki maddenin yanında 3 maddenin korelasyon değerinin 0.30’dan az olduğu ortaya çıkmıştır (Madde 1, Madde 9 ve Madde 15).

Çalışmada ayrıca her maddenin ayırt etme gücü analiz edilmiştir. Ayırma analizinde (discrimination index), normal dağılım gösteren grupta kişilerin toplam puanları yüksekten düşüğe doğru sıraya dizilir ve Truman Kelley kuralı gereğince ilk % 27’lik dilim üst ve son % 27’lik dilim ise alt grup olarak alınır. Üst gruptaki

cevaplayıcılar, ölçeğin tümüyle ölçülmek istenen yeteneğe (eleştirel düşünme) olumlu yönde sahip olanları, alt gruptaki cevaplayıcılar da olumsuz yönde sahip olanla gösterir. Her maddeye ait tepki dağılımı için de dağılımın üst ucundaki grubun ölçülen yeteneğe olumlu derecede sahip olanları, alt ucundakilerin ise olumsuz derecede sahip olanları göstermesi beklenir. Eğer bir madde bu iki gruptaki tepkileri birbirinden ayırt etmiyorsa, ilgili yeteneğe olumlu derecede sahip olanlar ile olumsuz derecede sahip olanları ayırt edemiyor demektir.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'ndeki her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup (yüksek eleştirel dinleme düzeyi) ile alt % 27'sine giren grubu (düşük eleştirel dinleme düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bunun için söz konusu iki uç grubun toplam puanları t test tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.19'da Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin her maddesinin puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki anlamlılığın ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.19.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin t Testi Sonuçları

Madde	Grup	N	X	S	S.d.	t	p																																																																																
Madde 1	Üst	82	3,50	,769	75	1,104	,122																																																																																
	Alt	82	3,42	,325				Madde 2	Üst	82	4,50	1,552	75	4,841	,000	Alt	82	3,30	1,314	Madde 3	Üst	82	4,85	,654	75	3,200	,003	Alt	82	3,10	1,264	Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	5,177	,000	Alt	82	2,28	,987	Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	3,592	,002	Alt	82	2,65	1,225	Madde 6	Üst	82	4,74	,207	75	3,097	,011	Alt	82	4,36	1,365	Madde 7	Üst	82	3,14	1,302	75	4,703	,000	Alt	82	2,47	1,021	Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000
Madde 2	Üst	82	4,50	1,552	75	4,841	,000																																																																																
	Alt	82	3,30	1,314				Madde 3	Üst	82	4,85	,654	75	3,200	,003	Alt	82	3,10	1,264	Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	5,177	,000	Alt	82	2,28	,987	Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	3,592	,002	Alt	82	2,65	1,225	Madde 6	Üst	82	4,74	,207	75	3,097	,011	Alt	82	4,36	1,365	Madde 7	Üst	82	3,14	1,302	75	4,703	,000	Alt	82	2,47	1,021	Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000	Alt	82	3,28	1,014								
Madde 3	Üst	82	4,85	,654	75	3,200	,003																																																																																
	Alt	82	3,10	1,264				Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	5,177	,000	Alt	82	2,28	,987	Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	3,592	,002	Alt	82	2,65	1,225	Madde 6	Üst	82	4,74	,207	75	3,097	,011	Alt	82	4,36	1,365	Madde 7	Üst	82	3,14	1,302	75	4,703	,000	Alt	82	2,47	1,021	Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000	Alt	82	3,28	1,014																				
Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	5,177	,000																																																																																
	Alt	82	2,28	,987				Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	3,592	,002	Alt	82	2,65	1,225	Madde 6	Üst	82	4,74	,207	75	3,097	,011	Alt	82	4,36	1,365	Madde 7	Üst	82	3,14	1,302	75	4,703	,000	Alt	82	2,47	1,021	Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000	Alt	82	3,28	1,014																																
Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	3,592	,002																																																																																
	Alt	82	2,65	1,225				Madde 6	Üst	82	4,74	,207	75	3,097	,011	Alt	82	4,36	1,365	Madde 7	Üst	82	3,14	1,302	75	4,703	,000	Alt	82	2,47	1,021	Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000	Alt	82	3,28	1,014																																												
Madde 6	Üst	82	4,74	,207	75	3,097	,011																																																																																
	Alt	82	4,36	1,365				Madde 7	Üst	82	3,14	1,302	75	4,703	,000	Alt	82	2,47	1,021	Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000	Alt	82	3,28	1,014																																																								
Madde 7	Üst	82	3,14	1,302	75	4,703	,000																																																																																
	Alt	82	2,47	1,021				Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000	Alt	82	3,28	1,014																																																																				
Madde 8	Üst	82	4,46	,365	75	4,824	,000																																																																																
	Alt	82	3,28	1,014																																																																																			

Tablo 4.19. (Devamı)

Madde 9	Üst	82	3,22	1,985	75	1,145	,131
	Alt	82	3,13	,874			
Madde 10	Üst	82	4,12	,201	75	3,592	,000
	Alt	82	2,87	1,145			
Madde 11	Üst	82	4,32	,320	75	2,502	,032
	Alt	82	4,02	,382			
Madde 12	Üst	82	3,42	1,789	75	3,547	,000
	Alt	82	2,29	1,990			
Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	4,658	,000
	Alt	82	2,29	,337			
Madde 14	Üst	82	4,35	1,747	75	5,598	,000
	Alt	82	3,25	,325			
Madde 15	Üst	82	3,65	1,014	75	,343	,178
	Alt	82	3,56	1,920			
Madde 16	Üst	82	3,18	,302	75	4,752	,000
	Alt	82	2,68	,330			
Madde 17	Üst	82	3,42	1,254	75	2,070	,041
	Alt	82	3,11	,741			
Madde 18	Üst	82	4,47	1,335	75	6,150	,000
	Alt	82	3,52	1,310			
Madde 19	Üst	82	3,37	,220	75	5,899	,000
	Alt	82	2,20	,224			
Madde 20	Üst	82	3,72	1,552	75	7,366	,000
	Alt	82	2,37	,365			
Madde 21	Üst	82	4,20	1,320	75	7,203	,000
	Alt	82	3,31	,214			
Madde 22	Üst	82	3,21	1,325	75	4,821	,000
	Alt	82	2,22	,413			
Madde 23	Üst	82	4,70	,985	75	6,536	,000
	Alt	82	3,39	1,320			
Madde 24	Üst	82	3,01	,364	75	4,698	,000
	Alt	82	2,11	1,652			
Madde 25	Üst	82	3,24	,335	75	4,529	,000
	Alt	82	2,37	,963			
Madde 26	Üst	82	3,88	1,320	75	3,458	,009
	Alt	82	3,42	,987			
Madde 27	Üst	82	3,21	1,241	75	2,418	,035
	Alt	82	3,00	,754			
Madde 28	Üst	82	3,63	1,982	75	2,701	,039
	Alt	82	3,02	,914			
Madde 29	Üst	82	3,77	1,214	75	4,509	,000
	Alt	82	2,38	,355			
Madde 30	Üst	82	3,04	1,225	75	4,000	,000
	Alt	82	1,37	,998			

Tablo 4.19. (Devamı)

Madde 31	Üst	82	3,37	1,250	75	4,799	,000
	Alt	82	2,14	,989			
Madde 32	Üst	82	3,98	,324	75	2,351	,041
	Alt	82	3,03	1,320			
Madde 33	Üst	82	3,82	,874	75	2,152	,042
	Alt	82	3,74	1,363			
Madde 34	Üst	82	4,05	1,521	75	4,921	,000
	Alt	82	3,67	,731			
Madde 35	Üst	82	4,33	1,224	75	4,477	,000
	Alt	82	3,90	1,260			
Madde 36	Üst	82	3,42	,985	75	4,313	,000
	Alt	82	2,07	,337			
Madde 37	Üst	82	3,44	1,241	75	4,102	,000
	Alt	82	2,32	,778			
Madde 38	Üst	82	3,77	1,222	75	2,905	,037
	Alt	82	3,31	1,255			
Madde 39	Üst	82	3,30	,963	75	6,425	,000
	Alt	82	3,74	,221			

Tablo 4.19’da t test sonuçları verilmiştir. Tablo 4.19’da, üst ve alt eleştirel dinleme düzeyleri ayrılarak her grubun cevaplayıcı sayısı (N), ortalaması (X), standart sapması (S), serbestlik derecesi (s.d.), t istatistiği (t Value) ve bunun manidarlık düzeyi (p) verilmiştir. Tablodaki test sonuçlarına göre karar verebilmek için p ya da t değerlerine bakılır. 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ ise gruplar arasındaki fark önemlidir. Bir başka deyişle ilgili madde, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27’sine giren grup (üst eleştirel dinleme düzeyi) ile alt % 27’sine giren grubu (alt eleştirel dinleme düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmektedir.

Tablo 4.19’a bakıldığında 1, 9 ve 15. maddelerin manidarlık değerinin 0,05’ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayılarının da 0,30’dan düşük olması, bu maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini işaret etmektedir. T testi sonuçlarına bağlı olarak taslak ölçekten 1, 9 ve 15. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Hem madde analizi hem de t testi sonuçlarına bağlı olarak yapılan pilot uygulama neticesinde taslak ölçekten 1, 9, 15, 21 ve 32. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece İkinci Taslak ölçekte 34 madde yer almıştır.

Ölçekte kalan 34 maddenin en düşük madde - toplam korelasyonu 0,32 olmuş, bu maddelerin t değerleri ise 2,070 ile 7,366 arasında değişmiştir. Ayrıca, havuzdaki 39 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,813$ iken, sonuçta ölçekte kalan 34 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,84$ olmuştur. Bu şekilde oldukça yüksek güvenilirliğe sahip 34 maddelik yeni bir ölçeğe ulaşıldığı düşünülmüştür.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin ikinci taslak formu Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Konuşmacının kullandığı düşünceyi geliştirme yollarının ana fikri ne kadar destelediğini belirlemeye çalışırım.
2.	Dinlediğim konuyla ilgili bildiklerim, dinleme öncesi araştırmalarda öğrendiklerim ve dinleme sırasında öğrendiklerimi karşılaştırarak üçünün tutarlılığına bakarım.
3.	Konuşmacıda dikkatimi çeken diksiyon kusurlarını yapıp yapmadığımı düşünürüm.
4.	Dinlediğim konuşmayı değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
5.	Dinleyeceğim konuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
6.	Konuşmacının güvenilirliğini konuşmanın güvenilirliğine garanti olarak görürüm.
7.	Sorular sorarak konuşmacının gerçek amacını belirleyebilirim.
8.	Konuşmacının kelime hazinesine bakarak konuşma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
9.	Konuşmada belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmayı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
10.	Konuşmacıyla ilgili olumsuz eleştirilerden kendi konuşmamı geliştirmek için faydalanırım.
11.	Konuşmacının kullandığı jest-mimiklerin konuşmanın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
12.	Konuşma kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmayla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
13.	Dinlediğim konuşmadan hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.

Tablo 4.20. (Devamı)

14.	Dinleyeceğim konunun ahlaki boyutunu önemserim.
15.	Dinleyeceğim konuyla ilgili bilgi toplarken konunun kendinden kaynaklanan çelişkileri not alırım.
16.	Konuşmayı ve konuşmacıyı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
17.	Konuşmacının iddialarının tutarlılığını değerlendiririm.
18.	Benimle aynı fikirde olmayan diğer dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
19.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularının fikrimi etkilemesine izin vermem.
20.	Benimle konuşan kişinin bana fiziksel temaslarının uygunluğunu değerlendirebilirim.
21.	Konuşma ve konuşmacıyla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.
22.	Konuşmacının, doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnelliğini kontrol ederim.
23.	Konuşmacıya sorduğum sorulara aldığım cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek dinlememe devam ederim.
24.	Konuşmacının varsayım, kişisel yorum, inanç gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
25.	Dinlemeyi değerlendirirken yaptığım yanlışların sonuca etkisini belirleyerek çıkarımlarımı düzeltirim.
26.	Üstüne düşünmediğim konularda dinlediğim şeyler hakkında ön yargılı olabilirim.
27.	Konunun dinlemeye degecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
28.	Doğru kabul edilse de ikna olmadığım konuların her yönüyle değerlendirilmesini talep ederim.
29.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları konuşmacıya sorarım.
30.	Konuşmayı değerlendirirken düştüğüm çelişkileri/ tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.
31.	Dinlerken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
32.	Konuşmacının daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.
33.	Medyada yer verilen kişi veya ürünlerin tanıtıldığı gibi olmayabileceğini göz önünde bulundururum.
34.	Konuşmacının anlattıklarının olan şeyler mi, kurgu mu olduğunun farkındayım.

Tablo 4.20’de görülen Eleştirel Dinleme Ölçeği’nin nihai taslağına ulaşıldıktan sonra ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır

Faktör analizi

Pilot uygulama ve bu uygulamayla ilgili madde analizi işlemleri sonucunda 34 maddelik ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin faktör analizlerinin yapılabilmesi için en az 700 kişilik bir ana örneklem hedeflenmiş ve ölçekler 790 ortaokul öğrencisine ulaştırılmıştır. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri Erzurum ili merkezinde farklı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler örnekleme yer alan öğrencilerin hepsine elden ulaştırılmıştır.

Öğrencilere ulaştırılan ölçeklerden 781 adeti geri dönmüş ve yapılan değerlendirmeler neticesinde 776'sı geçerli sayılmıştır. Ana örneklem uygulaması Mayıs-Haziran 2015'te gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere ait demografik bilgiler istatistik programına girilerek işlenmiş ve elde edilen veriler

Tablo 4.21'de sunulmuştur:

Tablo 4.21.

Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	357	46
Erkek	419	54
Toplam	776	100
Öğrenim düzeyi		
Beşinci sınıf	188	25
Altıncı sınıf	203	27
Yedinci sınıf	200	26
Sekizinci sınıf	185	22
Toplam	776	100
Okulun şekli		
Özel okul	209	27
Devlet okulu	567	73
Toplam	776	100

Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.22.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel İstatistikler	
N	776
Mean	150,4000
Std. Error of Median	3,14420
Median	152,00
Mode	146
Std. Deviation	32,41574
Variance	814,452
Skewness	,159
Kurtosis	,082
Range	98,00
Minimum	92,00
Maksimum	160,00
Sum	116710,4

Tablo 4.22’de betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Dinleme Ölçeği’nde 34 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170’tir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamaları için dizi genişliğinin $(170-34)= 136$ olması beklenirken ana örneklem uygulamasında dizi genişliğinin 98 olduğu görülmektedir. Şu halde, ölçeğin beklenen ranjin bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak ana örneklem uygulamasında elde edilen puanların ortalaması 150,4, ortancası 152 ve modu 146 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjin 98, standart sapmanın ise 32,41 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini göstererek örneklem uygulamasına katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Eleştirel dinleme ölçeği 776 kişilik ana örnekleme uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bunun için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Balcı, 2013; Kalaycı, 2005; Sevim, 2014).

Tablo 4.23'te Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin KMO ve Barlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.23.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	
			,805
Bartlett's Sphericity	Test of	Yaklaşık Ki-Kare Serbestlik derecesi	16521,33
		Anlamlılık düzeyi	,004

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik tablosuna bakılmıştır. 0 ila 1 arasında değişen örneklem değerinin yüksek çıkması (0, 750) “ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi bir şekilde tahmin edilebileceği” anlamına gelmektedir. Küresellik test sonucunda (Bartlett's Test of Sphericity) anlamlılık değerinin 0.04 olması faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir.

KMO değerinin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumu, korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğunu ve bu değerlere dayalı olarak faktör analizi yapılamayacağını anlamını taşır. Bartlett küresellik testi, ki-kare istatistik değerini verir. Bu testte anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğunu gösterir (Özgüven, 2012). Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunun büyüklüğü faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun bilinmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranına bakılmış ve ölçeğin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir:

Tablo 4.24.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları

Faktörler	Öz değer	Varyans (%)	Yığılmalı varyans (%)
1. Faktör	4,521	18,552	18,552
2. Faktör	2,852	12,214	30,766
3. Faktör	2,120	11,630	42,396

Tablo 4.24'e bakıldığında üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarının % 42,396 yani kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir.

Açıklanan varyans miktarı işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.25'te gösterilmiştir:

Tablo 4.25.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
5	,750		
6	,742		
14	,716		
15	,621		
16	,634		
26	,653		
27	,783		
3		,623	
4		,620	
8		,605	
9		,550	
10		,530	
11		,523	
12		,545	,539
13		,517	
21		,510	
25		,503	
29		,635	
30		,647	
31		,660	
34		,661	

Tablo 4.25. (Devamı)

1		,708
2	,674	,681
7		,673
17		,673
18		,675
19		,661
20		,635
22		,623
23		,610
24		,570
28		,585
32		,550
33	,719	,726

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin içinde buldukları faktörlerde yüksek değerlere ($> ,45$) sahip oldukları belirlenmiştir. Tablo 4.25'e bakıldığında 3 maddenin (2, 12, 33) birden fazla faktörden yük aldığı ve yer aldıkları faktörlerdeki yük faktörleri %10'dan daha düşük olduğundan bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçekte 3 faktörde toplam 31 madde kalmıştır.

Eleştirel dinleme ölçeğine tekrar faktör analizinin yapılabilmesi için veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bunun için yine Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Balcı, 2013; Kalaycı, 2005; Sevim, 2014).

Tablo 4.26'da Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin KMO ve Bartlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.26.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	,821
Bartlett's Sphericity	Test of	Yaklaşık Ki-Kare	12347,174
		Serbestlik derecesi	1540
		Anlamlılık düzeyi	,001

KMO testi, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunu belirler. 0 ile 1 arasında değişen test değerinin yüksek çıkması (0.821) ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir.

KMO değerinin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumu, korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğunu ve bu değerlere dayalı olarak faktör analizi yapılamayacağını göstermektedir. Bartlett küresellik testi, ki-kare istatistik değerini verir. Bu testte anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 4.26'da görüldüğü üzere KMO test sonucunun 0.821 ve Bartlett anlamlılık değerinin 0.01 olması faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir.

Analiz sonucunda, maddelerin faktör yüklerini gösteren Tablo 4.27 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.27.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
5	,762		
6	,750		
14	,726		
15	,670		
16	,652		
26	,660		
27	,793		
3		,660	
4		,653	
8		,635	
9		,590	
10		,565	
11		,553	
13		,540	
21		,560	
25		,530	
29		,675	
30		,674	
31		,690	
34		,681	

Tablo 4.27. (Devamı)

1	,720
7	,696
17	,687
18	,695
19	,680
20	,660
22	,635
23	,630
24	,595
28	,595
32	,570

Tablo 4.27 değerlendirildiğinde ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin alt boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler Tablo 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4.28.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Madde numarası
1. Dinleme öncesi	7	5, 6, 14, 15, 16, 26, 27
2. Dinleme sonrası	13	3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 21, 25, 29, 31, 30, 34
3. Dinleme sırası	11	1, 7, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 32

Tablo 4.28'e bakıldığında birinci faktörün 7, ikinci faktörün 13, üçüncü faktörün 11 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddeler belirlendikten sonra bu maddeler incelenmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut dinleme öncesi, ikinci alt boyut dinleme sırası, üçüncü alt boyut dinleme sonrası olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik analizleri

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin güvenirliliği değerlendirilirken önce madde analizi yapılmış, sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.29'da ölçeğin bütününe ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri verilmiştir:

Tablo 4.29.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri

Madde numarası	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt Edicilik	p
5	846	0.606	0.000	0.302	0.000	5.329	0.000
6	846	0.640	0.000	0.505	0.000	12.308	0.000
14	846	0.770	0.000	0.673	0.000	9.308	0.000
15	846	0.512	0.000	0.314	0.000	5.637	0.000
16	846	0.543	0.000	0.321	0.000	7.806	0.000
26	846	0.565	0.000	0.407	0.000	9.358	0.000
27	846	0.506	0.000	0.495	0.000	8.527	0.000
3	846	0.430	0.000	0.423	0.000	8.639	0.000
4	846	0.610	0.000	0.450	0.000	8.439	0.000
8	846	0.726	0.000	0.477	0.000	16.412	0.000
9	846	0.452	0.000	0.410	0.000	7.630	0.000
10	846	0.670	0.000	0.423	0.000	8.527	0.000
11	846	0.516	0.000	0.336	0.000	5.329	0.000
13	846	0.706	0.000	0.452	0.000	12.308	0.000
21	846	0.698	0.000	0.621	0.000	11.308	0.000
25	846	0.540	0.000	0.440	0.000	7.987	0.000
29	846	0.530	0.000	0.480	0.000	6.638	0.000
30	846	0.621	0.000	0.510	0.000	8.635	0.000
31	846	0.515	0.000	0.420	0.000	7.639	0.000
34	846	0.528	0.000	0.507	0.000	8.630	0.000
1	846	0.535	0.000	0.507	0.000	8.031	0.000
7	846	0.578	0.000	0.560	0.000	8.439	0.000
17	846	0.541	0.000	0.510	0.000	8.639	0.000
18	846	0.529	0.000	0.420	0.000	7.630	0.000
19	846	0.535	0.000	0.490	0.000	5.801	0.000
20	846	0.620	0.000	0.570	0.000	7.630	0.000
22	846	0.308	0.000	0.151	0.000	5.527	0.040
23	846	0.730	0.000	0.589	0.000	7.174	0.000
24	846	0.786	0.000	0.440	0.000	13.478	0.000
28	846	0.542	0.000	0.410	0.000	15.308	0.000
32	846	0.642	0.000	0.583	0.000	12.652	0.000

Tablo 4.29'daki madde toplam korelasyonlarına bakıldığında en düşük değere sahip olan maddenin 22. madde olduğu ve değerinin de 0,308 olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Madde toplam korelasyonu, madde kalan korelasyonundan büyük olmalıdır. Madde kalan korelasyonu için hesaplanan katsayı, Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısıdır ve bu değer en az 0,20 ya da 0,25 olması beklenir. Bu değerden düşük katsayıya sahip olan madde ölçekten çıkarılır (Tavşancıl, 2006). Tablo 4.29'daki madde kalan korelasyonlarına bakıldığında en düşük değer 22. maddeye ait olduğu ve onun da değerinin 0,151 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 22. madde ölçekten çıkarılmıştır. 22. maddenin ölçekten çıkarılmasıyla birlikte geriye 30 madde kalmıştır.

Ölçekteki maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin tespit edilebilmesi içinse ölçekten alınan toplam puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır; testten en yüksek puanı alan %27'lik kısmı üst grubu, en düşük puan alan %27'lik kısmı ise alt grubu oluşturur, her madde için hesaplanan madde ortalamaları arasındaki fark, bağımsız örneklemelerde t-testi ile analiz edilir. T-testi analiziyle elde edilen t değerleri maddelerin ayırt etme gücünü gösterir. Bu değer arttıkça maddenin ayırt edicilik gücü de artmış olur (Tavşancıl, 2006). Buna göre ölçekteki en ayırt edici maddenin 8. madde, en düşük ayırt ediciliğe sahip maddenin ise 5. madde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunduğu için tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Maddelerin her birinin varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 4.30'da gösterilmiştir:

Tablo 4.30.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alpha	0,852	p<0,05
Spearman-Brown	0,819	p<0,05
Guttman	0,837	p<0,05

Tablo 4.30'a bakıldığında Cronbach Alpha değerinin 0,852, Spearman-Brown değerinin 0,819 ve Guttman değerinin 0,837 olduğu anlaşılmaktadır. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0,80 değerinden büyük olduğu için Eleştirel Dinleme Ölçeği'nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Özer ve Dönmez, 2013). Yani Eleştirel Dinleme Ölçeği'ndeki maddelerin hepsi aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Eleştirel Dinleme Ölçeği'ne uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra soruları dinleme aşamalarına uygun olarak düzenlenen ölçeğin nihai şekli Tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31.

Eleştirel Dinleme Ölçeği

Alt boyutlar	İkinci Taslak ölçekteki Madde No	Nihai ölçekteki Madde No	Ölçek Maddeleri
DİNLEME ÖNCESİ	5	1.	Dinleyeceğim konuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
	6	2.	Konuşmacının güvenilirliğini konuşmanın güvenilirliğine garanti olarak görürüm.
	14	3.	Dinleyeceğim konunun ahlaki boyutunu önemserim.
	15	4.	Dinleyeceğim konuyla ilgili bilgi toplarken konunun kendinden kaynaklanan çelişkileri not alırım.
	16	5.	Konuşmayı ve konuşmacıyı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
	26	6.	Üstüne düşünmediğim konularda dinlediğim şeyler hakkında ön yargılı olabilirim.
	27	7.	Konunun dinlemeye değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
DİNLEME SIRASI	1	8.	Konuşmacının kullandığı düşünceyi geliştirme yollarının ana fikri ne kadar destelediğini belirlemeye çalışırım.
	7	9.	Sorular sorarak konuşmacının gerçek amacını belirleyebilirim.
	17	10.	Konuşmacının iddialarının tutarlılığını değerlendiririm.
	18	11.	Benimle aynı fikirde olmayan diğer dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
	19	12.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularının fikrimi etkilemesine izin vermem.
	20	13.	Benimle konuşan kişinin bana fiziksel temaslarının uygunluğunu değerlendirebilirim.
	23	14.	Konuşmacıya sorduğum sorulara aldığım cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek dinlememe devam ederim.
	24	15.	Konuşmacının varsayım, kişisel yorum, inanç gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
	28	16.	Doğru kabul edilse de ikna olmadığım konuların her yönüyle değerlendirilmesini talep ederim.
	32	17.	Konuşmacının daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.
	1	18.	Konuşmacının kullandığı düşünceyi geliştirme yollarının ana fikri ne kadar destelediğini belirlemeye çalışırım.

Tablo 4.31. (Devamı)

		3	19.	Konuşmacıda dikkatimi çeken diksiyon kusurlarını yapıp yapmadığımı düşünürüm.
DİNLEME SONRASI	4	20.	Dinlediğim konuşmayı değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.	
	8	21.	Konuşmacının kelime hazinesine bakarak konuşma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.	
	9	22.	Konuşmada belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmayı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.	
	10	23.	Konuşmacıyla ilgili olumsuz eleştirilerden kendi konuşmamı geliştirmek için faydalanırım.	
	11	24.	Konuşmacının kullandığı jest-mimiklerin konuşmanın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.	
	13	25.	Konuşma kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmayla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.	
	21	26.	Dinlediğim konuşmadan hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.	
	25	27.	Konuşma ve konuşmacıyla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.	
	29	28.	Dinlemeyi değerlendirirken yaptığım yanlışların sonuca etkisini belirleyerek çıkarımlarımı düzeltirim.	
	30	29.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları konuşmacıya sorarım.	
	31	30.	Konuşmayı değerlendirirken düştüğüm çelişkileri/tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.	

4.2.2. Eleştirel konuşma ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları

Faktör analizi öncesinde Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin taslak formuna madde analizi uygulanmıştır. Madde analizine ilişkin bulgulara geçmeden önce taslak ölçeğin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.32 'de Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin taslak formunda yer alan maddeler verilmiştir.

Tablo 4.32.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Konuşmamı dinleyecek kişilerin, doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
2.	Konuşmamda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
3.	Konuşma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
4.	Konuşmamda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
5.	Konuşma taslağımın bütününe okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde derinlemesine düşünme gereği duyarım.
6.	Yapacağım konuşmayı dinleyecek kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.
7.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularına dikkatli cevaplar verebilirim.
8.	Konuşmamda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklarım.
9.	Konuşmamın ana fikriyle ilgili sorular sorarak seçtiğim üslubun dinleyicilere uygunluğunu kontrol ederim.
10.	Dinleyici sorularına bakarak konuşmamda hangi bölümleri yeteri kadar açıklayamadığımı belirleyebilirim.
11.	Konuşurken doğru mesafede olup olmadığını kontrol etme gereği duymam.
12.	Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
13.	Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
14.	Konuşma konumuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
15.	Konuşma konumuyla ilgili görüşleri her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.
16.	Konuşmam bitince konuşmamı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
17.	Konuşmamı desteklemek için seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriğini tam olarak yansıtmaya özen gösteririm.
18.	Parçaların da bütününe mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
19.	Benimle aynı fikirde olmayan dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
20.	Konuşmamın ahlak kurallarına uymasını önemserim.
21.	Konuşurken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
22.	Konuşmamda belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmamı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
23.	Konuşmamın tamamını değerlendirdiğimde düşünme yapımdan kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
24.	Konuşurken kullandığım jest-mimiklerin konuşmamın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.

Tablo 4.32. (Devamı)

25.	Konuştuğularımı değerlendirenken bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığımı kontrol ederim.
26.	Konuşmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını seçerim.
27.	Hazırlıksız konuşmalarda yeterli bilgimin olmadığı durumlarda iyi bir dinleyici olmayı tercih ederim.
28.	Konuşacağım konuyu tam anlamıyla kapsayan ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
29.	Konuşma konumuyla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
30.	Karşılıklı konuşmalarda diğer konuşmacıyı/ konuşmacıları dinleyerek konuşmama yön verebilirim.
31.	Sorduğum sorulara gelen cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek konuşmama devam ederim.
32.	Karşıt görüşü savunan kişilerle konuşurken onların ortaya koyduğu verilere göre konuşmamın içeriğini düzenlerim.
33.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğunu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.
34.	Diğer derslerde öğrendiğim şeyleri de konuşmamda kullanırım.
35.	Konuşmam için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam konuşmanın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
36.	Konuşma konumuyla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
37.	Konuşma konumuyla ilgili yeterli birikime ulaşana kadar konuşma taslağını yazmam.
38.	Topluluk karşısında konuşacak kadar konuşmalarına güvenmem.
39.	Hakkında konuşacağım konunun önem derecesini belirleyebilirim.
40.	Konuşmamda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.
41.	Konuştuğum konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım.

Tablo 4.33'te Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.33.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel İstatistikler	
N	306
Mean	148,320
Std. Error of Median	3,21542
Median	160,00
Mode	149
Std. Deviation	23,25988
Variance	736,665
Skewness	,013
Kurtosis	,045
Range	111,00
Minimum	82,00
Maksimum	193,00
Sum	45385,92

Tablo 4.33'te betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Konuşma Ölçeği'nde 41 madde bulunduğu göre alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsaması için dizi genişliğinin $(205-41)= 164$ olması beklenirken bu pilot uygulamada dizi genişliğinin 111 olduğu görülmektedir. Şu halde, taslak ölçeğin beklenen ranjin bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezî yığılma ölçüleri olarak pilot uygulamada elde edilen puanların ortalaması 148.32, ortancası 160 ve modu 149 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezî yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjin 111, standart sapmanın ise 23,25 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılış derecesini göstererek pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin öncelikle madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tablo 4.34'te ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.34.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde	X	SS	r
Madde 1	3,14	0,80	,421
Madde 2	3,60	1,21	,356
Madde 3	4,21	0,81	,463
Madde 4	3,52	0,85	,582
Madde 5	3,98	0,66	,385
Madde 6	3,38	1,54	,455
Madde 7	2,80	1,31	,356
Madde 8	3,96	0,98	,230
Madde 9	3,34	1,87	,350
Madde 10	2,59	0,93	,485
Madde 11	3,11	0,76	,385
Madde 12	1,97	0,91	,382
Madde 13	3,30	0,20	,348
Madde 14	4,41	0,86	,449
Madde 15	3,98	1,42	,156
Madde 16	4,32	0,81	,354
Madde 17	3,03	0,86	,330
Madde 18	4,98	0,62	,215
Madde 19	4,30	1,54	,328
Madde 20	4,85	1,25	,359
Madde 21	3,72	0,97	,378
Madde 22	4,38	1,98	,278
Madde 23	4,33	1,32	,472
Madde 24	3,44	0,87	,399
Madde 25	4,16	0,76	-,125
Madde 26	3,67	0,91	,355
Madde 27	4,14	0,76	,354
Madde 28	4,27	0,91	,330
Madde 29	2,44	1,50	-,080
Madde 30	3,96	0,86	,328
Madde 31	3,21	1,24	,359
Madde 32	3,96	0,18	-,110
Madde 33	2,85	1,54	,356
Madde 34	2,30	1,31	,424
Madde 35	3,98	0,76	,382
Madde 36	3,44	0,91	,325
Madde 37	4,50	0,97	,201
Madde 38	3,97	0,86	,361
Madde 39	3,20	1,42	,423
Madde 40	4,85	1,86	,366
Madde 41	3,73	0,42	,420

Madde puanları dizisi ile ölçek puanı dizisi arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 4.34'te verilmiştir. Tablo 4.34'te de

görüldüğü gibi en yüksek ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde 4. madde, en düşük ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde ise 25. maddedir. Bir diğer ifadeyle katılımcı tepkilerine dayalı kestirilen ölçek değerlerine göre ölçülmek istenen özelliği en iyi ölçen madde 4. madde iken en az ölçen madde 25. maddedir.

Tablo 4.34'teki değerlere bakıldığında korelasyon değerlerinin -0.125 ile 0.582 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Üç maddenin (Madde 25 ve Madde 29, Madde 32) ise negatif değerli korelasyon çıkardığı anlaşılmıştır. Korelasyon değeri negatif olan 3 maddenin yanında 5 maddenin korelasyon değerinin 0.30'dan az olduğu ortaya çıkmıştır (Madde 8, Madde 15, Madde 18, Madde 22 ve Madde 37).

Çalışmada ayrıca her maddenin ayırt etme gücü analiz edilmiştir. Eleştirel Konuşma Ölçeği'ndeki her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup (yüksek eleştirel konuşma düzeyi) ile alt % 27'sine giren grubu (düşük eleştirel konuşma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bunun için söz konusu iki uç grubun toplam puanları t test tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.35'te Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin her maddesinin puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.35.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin t Testi Sonuçları

Madde	Grup	N	X	S	S.d.	t	p
Madde 1	Üst	82	4,12	,201	83	3,592	,001
	Alt	82	2,87	1,145			
Madde 2	Üst	82	3,14	1,302	83	4,703	,000
	Alt	82	2,47	1,021			
Madde 3	Üst	82	3,46	,365	83	4,824	,002
	Alt	82	3,08	1,014			
Madde 4	Üst	82	3,42	1,985	83	1,145	,000
	Alt	82	3,13	,874			
Madde 5	Üst	82	3,74	,207	83	3,097	,005
	Alt	82	3,56	1,365			
Madde 6	Üst	82	3,65	,769	83	1,104	,020
	Alt	82	3,50	,325			
Madde 7	Üst	82	4,50	1,552	83	4,841	,000
	Alt	82	3,30	1,314			
Madde 8	Üst	82	3,38	1,874	83	,977	,212
	Alt	82	3,28	,987			
Madde 9	Üst	82	4,85	,654	83	3,200	,000
	Alt	82	3,10	1,264			
Madde 10	Üst	82	3,00	1,365	83	3,592	,010
	Alt	82	2,65	1,225			
Madde 11	Üst	82	3,18	,302	83	4,752	,000
	Alt	82	2,68	,330			
Madde 12	Üst	82	3,42	1,254	83	2,070	,000
	Alt	82	2,31	,741			
Madde 13	Üst	82	4,47	1,335	83	6,150	,000
	Alt	82	3,52	1,310			
Madde 14	Üst	82	3,37	,220	83	5,899	,000
	Alt	82	2,20	,224			
Madde 15	Üst	82	3,42	1,552	83	1,366	,230
	Alt	82	3,34	,365			
Madde 16	Üst	82	4,32	,320	83	2,502	,000
	Alt	82	3,02	,382			
Madde 17	Üst	82	3,42	1,789	83	3,547	,011
	Alt	82	3,19	1,990			
Madde 18	Üst	82	3,89	,852	83	,658	,310
	Alt	82	3,82	,337			
Madde 19	Üst	82	4,35	1,747	83	5,598	,000
	Alt	82	3,25	,325			

Tablo 4.35. (Devamı)

Madde 20	Üst	82	3,65	1,014	83	,1343	,000
	Alt	82	2,31	1,920			
Madde 21	Üst	82	3,88	1,320	83	3,458	,000
	Alt	82	2,42	,987			
Madde 22	Üst	82	3,11	1,241	83	2,418	,140
	Alt	82	3,00	,754			
Madde 23	Üst	82	3,63	1,982	83	2,701	,000
	Alt	82	2,02	,914			
Madde 24	Üst	82	3,77	1,214	83	4,509	,000
	Alt	82	2,38	,355			
Madde 25	Üst	82	3,04	1,225	83	4,000	,000
	Alt	82	1,37	,998			
Madde 26	Üst	82	4,20	1,320	83	7,203	,009
	Alt	82	3,31	,214			
Madde 27	Üst	82	3,51	1,325	83	4,821	,035
	Alt	82	3,22	,413			
Madde 28	Üst	82	3,70	,985	83	4,529	,020
	Alt	82	3,39	1,320			
Madde 29	Üst	82	3,01	,364	83	4,799	,000
	Alt	82	2,11	1,652			
Madde 30	Üst	82	3,24	,335	83	1.569	,000
	Alt	82	2,37	,963			
Madde 31	Üst	82	3,42	1,224	83	4,562	,000
	Alt	82	2,07	1,260			
Madde 32	Üst	82	3,44	,985	83	2,356	,007
	Alt	82	2,32	,337			
Madde 33	Üst	82	3,77	1,241	83	2,369	,032
	Alt	82	3,31	,778			
Madde 34	Üst	82	3,30	1,222	83	4,550	,000
	Alt	82	1,74	,755			
Madde 35	Üst	82	3,47	1,250	83	5,655	,000
	Alt	82	1,55	,989			
Madde 36	Üst	82	3,37	,324	83	6,425	,000
	Alt	82	2,14	1,320			
Madde 37	Üst	82	3,98	1,523	83	,223	,250
	Alt	82	3,93	,589			

Tablo 4.35. (Devamı)

Madde 38	Üst	82	3,92	,852	83	3,458	,037
	Alt	82	3,64	,446			
Madde 39	Üst	82	4,05	,963	83	4,696	,000
	Alt	82	2,67	,221			
Madde 40	Üst	82	4,33	,874	83	4,100	,000
	Alt	82	2,90	1,256			
Madde 41	Üst	82	4,80	1,320	83	2,447	,000
	Alt	82	3,51	,569			

Tablo 4.35'te t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.35'te, üst ve alt eleştirel konuşma düzeyleri ayrılarak her grubun cevaplayıcı sayısı (N), ortalaması (X), standart sapması (S), serbestlik derecesi (s.d.), t istatistiği (t Value) ve bunun manidarlık düzeyi (p) verilmiştir. Tablodaki test sonuçlarına göre karar verebilmek için p ya da t değerlerine bakılır. 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ ise gruplar arasındaki fark önemlidir. Bir başka deyişle ilgili madde, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup (üst eleştirel Konuşma düzeyi) ile alt % 27'sine giren grubu (alt eleştirel Konuşma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmektedir.

Tablo 4.35'e bakıldığında 8, 15, 18, 22 ve 37. maddelerin manidarlık değerinin 0,05'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayılarının da 0,30'dan düşük olması, bu maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini işaret etmektedir. T testi sonuçlarına bağlı olarak taslak ölçekten 8, 15, 18, 22 ve 37. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. 25, 29 ve 32. maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayıları negatif olduğu için bu maddelerin de ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

Hem madde analizi hem de t testi sonuçlarına bağlı olarak yapılan pilot uygulama neticesinde taslak ölçekten 8, 15, 18, 22, 25, 29, 32 ve 37. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece İkinci Taslak ölçekte 33 madde yer almıştır.

Ölçekte kalan 33 maddenin en düşük madde - toplam korelasyonu 0,325 olmuş, bu maddelerin t değerleri ise 1,104 ile 7,203 arasında değişmiştir. Ayrıca, havuzdaki 41 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,803$ iken, sonuçta ölçekte kalan 33 maddenin iç tutarlılığı

$\alpha = 0,865$ olmuştur. Bu şekilde oldukça yüksek güvenirliğe sahip 33 maddelik yeni bir ölçeğe ulaşıldığı düşünülmüştür.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin İkinci Taslak formu Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Konuşmamı dinleyecek kişilerin, doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
2.	Konuşmamda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
3.	Konuşma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
4.	Konuşmamda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
5.	Konuşma taslağımın bütünü okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde derinlemesine düşünme gereği duyarım.
6.	Yapacağım konuşmayı dinleyecek kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.
7.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularına dikkatli cevaplar verebilirim.
8.	Konuşmamda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/gerekçeleriyle açıklarım.
9.	Dinleyici sorularına bakarak konuşmamda hangi bölümleri yeteri kadar açıklayamadığımı belirleyebilirim.
10.	Konuşurken doğru mesafede olup olmadığını kontrol etme gereği duymam.
11.	Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
12.	Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarında uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
13.	Konuşma konuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
14.	Konuşmam bitince konuşmamı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
15.	Konuşmamı desteklemek için seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriğini tam olarak yansıtmaya özen gösteririm.
16.	Benimle aynı fikirde olmayan dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
17.	Konuşmamın ahlak kurallarına uymasını önemserim.
18.	Konuşurken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
19.	Konuşmamın tamamını değerlendirdiğimde düşünme yapımdan kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.

Tablo 4.36. (Devamı)

20.	Konuşurken kullandığım jest-mimiklerin konuşmamın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
21.	Konuşmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını seçerim.
22.	Hazırlıksız konuşmalarda yeterli bilgimin olmadığı durumlarda iyi bir dinleyici olmayı tercih ederim.
23.	Konuşacağım konuyu tam anlamıyla kapsayan ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
24.	Karşılıklı konuşmalarda diğer konuşmacıyı/ konuşmacıları dinleyerek konuşmama yön verebilirim.
25.	Sorduğum sorulara gelen cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek konuşmama devam ederim.
26.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğunu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.
27.	Diğer derslerde öğrendiğim şeyleri de konuşmamda kullanırım.
28.	Konuşmam için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam konuşmanın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
29.	Konuşma konuyla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
30.	Topluluk karşısında konuşacak kadar konuşmalarına güvenmem.
31.	Hakkında konuşacağım konunun önem derecesini belirleyebilirim.
32.	Konuşmamda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.
33.	Konuştüğüm konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım.

Tablo 4.36'da görülen Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin nihai taslağına ulaşıldıktan sonra ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi

Pilot uygulama ve bu uygulamayla ilgili madde analizi işlemleri sonucunda 33 maddelik ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin faktör analizlerinin yapılabilmesi için en az 700 kişilik bir ana örneklem hedeflenmiş ve ölçekler 795 ortaokul öğrencisine ulaştırılmıştır. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri Erzurum ili merkezinde farklı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler örnekleme yer alan öğrencilerin hepsine elden ulaştırılmıştır.

Öğrencilere ulaştırılan ölçeklerden 783 adeti geri dönmüş ve yapılan değerlendirmeler neticesinde 779'u geçerli sayılmıştır. Ana örneklem uygulaması Mayıs-Haziran 2015'te gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere ait demografik bilgiler istatistik programına girilerek işlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.37'de sunulmuştur:

Tablo 4.37.

Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	359	46
Erkek	420	54
Toplam	779	100
Öğrenim düzeyi		
Beşinci sınıf	187	24
Altıncı sınıf	204	26
Yedinci sınıf	200	26
Sekizinci sınıf	188	24
Toplam	779	100
Okulun şekli		
Özel okul	208	27
Devlet okulu	571	73
Toplam	779	100

Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.38.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel istatistikler	
N	779
Mean	145,752
Std. Error of Median	3,85574
Median	147,00
Mode	145
Std. Deviation	31,41722
Variance	823,120

Tablo 4.38. (Devamı)

Skewness	,185
Kurtosis	,071
Range	110,00
Minimum	82,00
Maksimum	152,00
Sum	113540,808

Tablo 4.38’de betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Konuşma Ölçeği’nde 33 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165’tir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsaması için dizi genişliğinin $(165-33)= 132$ olması beklenirken ana örneklem uygulamasında dizi genişliğinin 110 olduğu görülmektedir. Şu halde, ölçeğin beklenen ranjin bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak ana örneklem uygulamasında elde edilen puanların ortalaması 145.7, ortancası 147 ve modu 145 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjin 110, standart sapmanın ise 31,4 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini göstererek örneklem uygulamasına katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Eleştirel Konuşma Ölçeği 779 kişilik ana örnekleme uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Tablo 4.39’da Eleştirel Konuşma Ölçeği’nin KMO ve Bartlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.39.

Eleştirel Konuşma Ölçeği’nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	,784
Bartlett's Sphericity	Test of	Yaklaşık Ki-Kare	13217,17
		Serbestlik derecesi	1025
		Anlamlılık düzeyi	,002

Tablo 4.38'e bakıldığında KMO değerinin (0, 784), çalışma grubu büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu, Bartlett değerlerinin anlamlılığının da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösterdiği anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun bilinmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranına bakılmış ve ölçeğin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir:

Tablo 4.40.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları

Faktörler	Öz değer	Varyans (%)	Yığılmalı varyans (%)
1. Faktör	3,228	20,482	20,482
2. Faktör	2,426	14,322	34,804
3. Faktör	2,012	13,850	48,654

Tablo 4.40'abakıldığında üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarının % 48,654 yani kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir.

Açıklanan varyans miktarı işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.41'de gösterilmiştir:

Tablo 4.41.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
1	,623		
2	,659		
7	,674		
8	,748		
9	,690		
10	,735		
17	,810		
18	,723		
24	,852		
25	,765		
27	,750		
29	,879		
33	,793		
3		,613	
4		,584	
5		,643	
6		,554	
13		,520	
14		,697	
15		,540	
21		,630	,637
22		,702	
23		,720	
26		,533	
28		,525	
30		,665	
31		,514	
32		,508	
11			,542
12			,585
16			,570
19			,610
20			,550

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin içinde buldukları faktörlerde yüksek değerlere ($> ,45$) sahip oldukları belirlenmiştir. Tablo 4.41'e

bakıldığında 1 maddenin (21. madde) birden fazla faktörden yük aldığı ve yer aldığı faktörlerdeki yük faktörleri 0,10'dan daha düşük olduğundan bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçekte 3 faktörde toplam 32 madde kalmıştır.

Eleştirel konuşma ölçeğine tekrar faktör analizinin yapılabilmesi için veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bunun için yine Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Balcı, 2013; Kalaycı, 2005; Sevim, 2014).

Tablo 4.42'de Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.42.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	
			,801
Bartlett's Sphericity	Test of	Yaklaşık Ki-Kare Serbestlik derecesi	13235,07
		Anlamlılık düzeyi	,002

KMO testi, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunu belirler. 0 ila 1 arasında değişen test değerinin yüksek çıkması (0.801) ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir.

KMO değerinin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumu, korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğunu ve bu değerlere dayalı olarak faktör analizi yapılamayacağını göstermektedir. Bartlett küresellik testi, ki-kare istatistik değerini verir. Bu testte anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 4.42'de görüldüğü üzere KMO test sonucunun 0.801 ve Bartlett anlamlılık değerinin 0.02 olması faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir.

Analiz sonucunda, maddelerin faktör yüklerini gösteren Tablo 4.43 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.43.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
1	,632		
2	,661		
7	,684		
8	,751		
9	,702		
10	,738		
17	,815		
18	,732		
24	,861		
25	,778		
27	,755		
29	,893		
33	,797		
3		,624	
4		,596	
5		,664	
6		,571	
13		,525	
14		,699	
15		,551	
22		,720	
23		,726	
26		,541	
28		,532	
30		,675	
31		,532	
32		,518	
11			,556
12			,605
16			,590
19			,615
20			,560

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin içinde buldukları faktörlerde yüksek değerlere (> ,45) sahip oldukları belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin alt boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler Tablo 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Madde numarası
1. Konuşma sırası	13	1, 2, 7, 8, 9, 10, 17, 18, 24, 25, 27, 29, 33
2. Konuşma öncesi	14	3, 4, 5, 6, 13, 14, 15, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 32
3. Konuşma sonrası	5	11, 12, 16, 19, 20

Tablo 4.44'e bakıldığında birinci faktörün 14, ikinci faktörün 13, üçüncü faktörün 5 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddeler belirlendikten sonra bu maddeler incelenmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut konuşma öncesi, ikinci alt boyut konuşma sırası, üçüncü alt boyut konuşma sonrası olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik analizleri

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin güvenirliliği değerlendirilirken önce madde analizi yapılmış, sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.45.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri

Madde numarası	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt Edicilik	p
29	779	0543	0.000	0321	0.000	7.806	0.000
24	779	0512	0.000	0314	0.000	5.637	0.000
17	779	0528	0.000	0507	0.000	8.630	0.000
33	779	0515	0.000	0420	0.000	7.639	0.000
25	779	0621	0.000	0510	0.000	8.635	0.000
27	779	0506	0.000	0495	0.000	8.527	0.000
8	779	0606	0.000	0302	0.000	5.329	0.000
10	779	0640	0.000	0505	0.000	12.308	0.000
18	779	0770	0.000	0673	0.000	9.308	0.000
9	779	0565	0.000	0407	0.000	9.358	0.000
7	779	0670	0.000	0423	0.000	6.638	0.000
2	779	0516	0.000	0336	0.000	5.329	0.000
1	779	0706	0.000	0452	0.000	10.985	0.000
23	779	0698	0.000	0621	0.000	11.308	0.000
22	779	0540	0.000	0440	0.000	7.987	0.000
14	779	0530	0.000	0480	0.000	8.031	0.000
30	779	0430	0.000	0323	0.000	8.639	0.000
5	779	0610	0.000	0450	0.000	8.439	0.000
3	779	0726	0.000	0477	0.000	17.325	0.000
4	779	0452	0.000	0410	0.000	7.630	0.000
6	779	0620	0.000	0570	0.000	8.527	0.000
15	779	0317	0.000	0185	0.000	5.852	0.000
26	779	0730	0.000	0589	0.000	7.174	0.000
28	779	0542	0.000	0410	0.000	16.522	0.000

Tablo 4.45. (Devamı)

13	779	0786	0.000	0440	0.000	12.478	0.000
31	779	0535	0.000	0507	0.000	15.652	0.000
32	779	0529	0.000	0420	0.000	7.630	0.000
19	779	0541	0.000	0410	0.000	8.639	0.000
12	779	0578	0.000	0510	0.000	8.439	0.000
16	779	0535	0.000	0490	0.000	4.320	0.000
20	779	0642	0.000	0583	0.000	7.630	0.000
11	779	0627	0.000	0520	0.000	10.471	0.000

Tablo 4.45'teki madde toplam korelasyonlarına bakıldığında en düşük değere sahip olan maddenin 15. madde olduğu ve değerinin de 0,317 olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçekteki maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin tespit edilebilmesi içinse ölçekten alınan toplam puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanır; testten en yüksek puanı alan %27'lik kısmı üst grubu, en düşük puan alan %27'lik kısmı ise alt grubu oluşturur, her madde için hesaplanan madde ortalamaları arasındaki fark, bağımsız örneklemelerde t-testi ile analiz edilir. T-testi analiziyle elde edilen t değerleri maddelerin ayırt etme gücünü gösterir. Bu değer arttıkça maddenin ayırt edicilik gücü de artmış olur (Tavşancıl, 2006). Buna göre ölçekteki en ayırt edici maddenin 3. madde, en düşük ayırt ediciliğe sahip maddenin ise 15. madde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunduğu için tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Maddelerin her birinin varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 4.46'da gösterilmiştir:

Tablo 4.46.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alpha	0,890	p<0,05
Spearman-Brown	0,874	p<0,05
Guttman	0,882	p<0,05

Tablo 4.46'ya bakıldığında Cronbach Alpha değerinin 0,890, Spearman-Brown değerinin 0,874 ve Guttman değerinin 0,882 olduğu anlaşılmaktadır. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0,80 değerinden büyük olduğu için Eleştirel Konuşma Ölçeği'nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Özer ve Dönmez, 2013). Yani Eleştirel Konuşma Ölçeği'ndeki maddelerin hepsi aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Eleştirel Konuşma Ölçeği'ne uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra ölçeğin nihai şekli Tablo 4.47'de verilmiştir.

Tablo 4.47.

Eleştirel Konuşma Ölçeği

Alt boyutlar	Taslak ölçekteki Madde No	Nihai ölçekteki Madde No	Ölçek Maddeleri
KONUŞMA SIRASI	1	1.	Konuşmamı dinleyecek kişilerin, doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
	2	2.	Konuşmamda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
	7	3.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularına dikkatli cevaplar verebilirim.
	8	4.	Konuşmamda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklarım.
	9	5.	Dinleyici sorularına bakarak konuşmamda hangi bölümleri yeteri kadar açıklayamadığımı belirleyebilirim.
	10	6.	Konuşurken doğru mesafede olup olmadığını kontrol etme gereği duymam.
	17	7.	Konuşmamın ahlak kurallarına uymasını önemserim.
	18	8.	Konuşurken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
	24	9.	Karşılıklı konuşmalarda diğer konuşmacıyı/ konuşmacıları dinleyerek konuşmama yön verebilirim.
	25	10.	Sorduğum sorulara gelen cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek konuşmama devam ederim.
	27	11.	Diğer derslerde öğrendiğim şeyleri de konuşmamda kullanırım.
	29	12.	Konuşma konuyla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
	33	13.	Konuştuğum konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım.

Tablo 4.47. (Devamı)

KONUŞMA ÖNCESİ	3	14.	Konuşma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
	4	15.	Konuşmamda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
	5	16.	Konuşma taslağımın bütünü okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde derinlemesine düşünme gereği duyarım.
	6	17.	Yapacağım konuşmayı dinleyecek kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.
	13	18.	Konuşma konumuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
	14	19.	Konuşmam bitince konuşmamı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
	15	20.	Konuşmamı desteklemek için seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriğini tam olarak yansıtmasına özen gösteririm.
	22	21.	Hazırlıksız konuşmalarda yeterli bilgimin olmadığı durumlarda iyi bir dinleyici olmayı tercih ederim.
	23	22.	Konuşacağım konuyu tam anlamıyla kapsayan ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
	26	23.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğunu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.
	28	24.	Konuşmam için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam konuşmanın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
	30	25.	Topluluk karşısında konuşacak kadar konuşmalarına güvenmem.
	31	26.	Hakkında konuşacağım konunun önem derecesini belirleyebilirim.
	32	27.	Konuşmamda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.
KONUŞMA SONRASI	11	28.	Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
	12	29.	Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
	16	30.	Benimle aynı fikirde olmayan dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
	19	31.	Konuşmamın tamamını değerlendirdiğimde düşünme yapımdan kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
	20	32.	Konuşurken kullandığım jest-mimiklerin konuşmamın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.

4.2.3. Eleştirel görsel okuma ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları

Faktör analizi öncesinde Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin taslak formuna madde analizi uygulanmıştır. Madde analizine ilişkin bulgulara geçmeden önce taslak ölçeğin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.48'de Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin taslak formunda yer alan maddeler verilmiştir.

Tablo 4.48.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Görselin vermeyi amaçladığı mesajı tam olarak ifade etmesini önemli bulurum.
2.	Görselde karşılaştırma yapılırken önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama durumunu değerlendiririm.
3.	Okuyacağım görsel metnin benzerlerini okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.
4.	Görselleri desteklemek için kullanılan cümlelerin görselin mesajının önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
5.	Okuyacağım görsel metinle ilgili cevap arayacağım temel bir soru cümlesi belirlerim.
6.	İlgili konunun neden görselle ifade edildiğini tahmin etmeye çalışırım.
7.	Metni desteklemek için kullanılan görsellerin ana fikirle ne derce bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
8.	Görseli oluşturan unsurların bütünle tutarlılığına bakarım.
9.	İncelediğim görselin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.
10.	Görsel kurgulanırken ortaya çıkan hataları kendimin de yapıp yapmadığımı düşünürüm.
11.	Görsellerle ilgili başvuracağım kaynakların güvenirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
12.	Görseldeki unsurların bütününe bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
13.	Görsel metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak görselin konunun hangi bölümlerini içermediğini anlayamaya çalışırım.
14.	Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
15.	Görselle gerçekler arasında belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların, görselin genel mesajını nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
16.	Görseldeki kişilerin buldukları yer, giyindikleri kıyafet vb. unsurlara bakarak hangi kültüre ait bir görsel olduğunu belirleyebilirim.

Tablo 4.48. (Devamı)

-
17. Yazarın fikrini görsellerle anlatabilme durumuna bakarak görsel sunu hazırlama becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
 18. Görseli değerlendirerek neler kazandığımı anlamaya çalışırım.
 19. Okuyacağım görsel metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
 20. Mesajı kuvvetlendirmek amacıyla görsellerin ahlak kurallarının dışına çıkmasını hoş görebilirim.
 21. Tarafsız değerlendirmeler yapabilmek için görselde önyargıların oluşturduğu unsurları belirlemeye çalışırım.
 22. Görselde bilgi-görsel-içerik-şekil-fon bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
 23. Görselde genel mantığa uymayan kısımları yeniden gözden geçirerek öğretmenlerime sorarım.
 24. Görsellerle ortaya konulan iddiaların tutarlılığını değerlendiririm.
 25. Görsellerin (grafik), doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnelliğini kontrol ederim.
 26. Okuma öncesi ruhsal durumumu kontrol ederek kendimi motive ederim.
 27. Okuyacağım görsel metinle ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
 28. Okuma sırasında sorduğum sorulara görsel metinde bulabildiğim cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek okumaya devam ederim.
 29. Görselde varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadeleri ayırt edebilirim.
 30. Bir görseli incelerken duygularımın aklımın önüne geçtiği olur.
 31. Görsellerle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi hazırladığım görselleri geliştirmek için faydalanırım.
 32. Görseli değerlendirirken düştüğüm tutarsızlıkları giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.
 33. Okuyacağım görsel metnin zaman ayırmaya değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
 34. Görselde doğruların arasına gizlenmiş yanlışları fark edebilirim./ Görselde sevilen ünlü kişiler kullanılarak doğru gösterilmeye çalışılan mesajları fark edebilirim.
 35. Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren görsellerin bulunduğu kaynakların bilmediğim konulardaki görsellerini de inandırıcı bulurum.
 36. Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
 37. Görsellerin daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.
 38. Görselde belirsiz, yeterince açıklamadan bırakılan yerleri metnin genel anlamından yola çıkarak tamamlamaya çalışırım.
 39. Verilmeye çalışılan mesajın farklı görsellerle sunulmasının nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
 40. Hoşuma gitmese de doğruların dile getirilmesini isterim.
 41. Görsellerin içine gizlenen reklam, siyasi propaganda vb. unsurları belirlemeye çalışırım.
 42. Sanal ortamdaki görsellerin karşımdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.
-

Tablo 4.49’da Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği’ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.49.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel istatistikler	
N	306
Mean	148,3200
Std. Error of Median	3,02152
Median	153,00
Mode	154
Std. Deviation	19,65235
Variance	853,325
Skewness	,017
Kurtosis	,037
Range	96,00
Minimum	83,00
Maksimum	179,00
Sum	45385,92

Tablo 4.49’da betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği’nde 42 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 210’dur. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamaları için dizi genişliğinin $(210-42)= 168$ olması beklenirken bu pilot uygulamada dizi genişliğinin 96 olduğu görülmektedir. Şu halde, taslak ölçeğin beklenen ranjın bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak pilot uygulamada elde edilen puanların ortalaması 148.3, ortancası 153 ve modu 154 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjın 96, standart sapmanın ise

19,65 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini göstererek pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin öncelikle madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tablo 4.50'de ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.50.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde	X	SS	r
Madde 1	3,44	1,54	,420
Madde 2	2,50	1,31	,483
Madde 3	3,97	0,98	,365
Madde 4	3,20	1,87	,449
Madde 5	4,85	0,93	,420
Madde 6	3,21	0,80	-,027
Madde 7	3,96	1,21	,330
Madde 8	2,85	0,81	,398
Madde 9	2,30	0,85	,328
Madde 10	3,98	0,66	,359
Madde 11	2,67	0,81	,421
Madde 12	4,14	1,86	,356
Madde 13	4,27	0,85	,463
Madde 14	2,44	1,63	,602
Madde 15	3,96	1,25	,385
Madde 16	3,72	0,76	,455
Madde 17	4,38	1,20	,356
Madde 18	4,33	0,17	,470
Madde 19	3,44	1,86	,428
Madde 20	2,16	1,37	,485
Madde 21	4,32	0,91	,359
Madde 22	3,03	0,76	,442
Madde 23	4,98	0,91	,356
Madde 24	4,30	1,39	,424
Madde 25	2,85	0,86	,230
Madde 26	3,11	0,97	,470
Madde 27	3,85	1,08	,435
Madde 28	3,30	1,32	-,105

Tablo 4.50. (Devamı)

Madde 29	3,25	0,87	,377
Madde 30	2,98	0,76	,420
Madde 31	3,38	1,91	,378
Madde 32	2,80	0,97	,392
Madde 33	3,96	0,86	,472
Madde 34	3,34	1,42	,205
Madde 35	2,59	1,86	,558
Madde 36	4,04	1,45	,382
Madde 37	3,54	0,52	,194
Madde 38	4,02	1,54	,382
Madde 39	4,85	1,78	,246
Madde 40	3,54	0,76	,480
Madde 41	3,25	0,67	,328
Madde 42	2.25	0,78	,420

Madde puanları dizisi ile ölçek puanı dizisi arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 4.50’de verilmiştir. Tablo 4.50’de de görüldüğü gibi en yüksek ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde 14. madde, en düşük ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde ise 28. maddedir. Bir diğer ifadeyle katılımcı tepkilerine dayalı kestirilen ölçek değerlerine göre ölçülmek istenen özelliği en iyi ölçen madde 14. madde iken en az ölçen madde 28. maddedir.

Tablo 4.50’deki değerlere bakıldığında korelasyon değerlerinin -0.105 ile 0. 602 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. İki maddenin (Madde 6 ve Madde 28) ise negatif değerli korelasyon çıkardığı anlaşılmıştır. Korelasyon değeri negatif olan 2 maddenin yanında (Madde 6, Madde 28), 4 maddenin korelasyon değerinin 0.30’dan az olduğu ortaya çıkmıştır (Madde 25, Madde 34 ve Madde 37 ve Madde 39).

Çalışmada ayrıca her maddenin ayırt etme gücü analiz edilmiştir. Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği’ndeki her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27’sine giren grup (yüksek eleştirel görsel okuma düzeyi) ile alt % 27’sine giren grubu (düşük eleştirel görsel okuma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bunun için söz konusu iki uç grubun toplam puanları t test tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.51’de Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin her maddesinin puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.51.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Madde	Grup	N	X	S	S.d.	t	p
Madde 1	Üst	82	3,42	,769	77	4,752	,001
	Alt	82	3,13	,325			
Madde 2	Üst	82	4,74	1,552	77	2,070	,000
	Alt	82	3,36	1,314			
Madde 3	Üst	82	3,42	,654	77	6,150	,002
	Alt	82	2,90	1,264			
Madde 4	Üst	82	4,12	1,874	77	5,899	,000
	Alt	82	3,87	,987			
Madde 5	Üst	82	3,44	1,365	77	,866	,182
	Alt	82	3,77	1,225			
Madde 6	Üst	82	3,46	,201	77	-2,502	,005
	Alt	82	4,28	1,145			
Madde 7	Üst	82	4,50	1,302	77	3,547	,000
	Alt	82	3,30	1,021			
Madde 8	Üst	82	3,42	,365	77	2,658	,000
	Alt	82	2,31	1,014			
Madde 9	Üst	82	3,47	1,985	77	1,598	,314
	Alt	82	3,42	,874			
Madde 10	Üst	82	4,37	,207	77	3,343	,000
	Alt	82	2,20	1,365			
Madde 11	Üst	82	3,72	,320	77	3,592	,000
	Alt	82	2,37	,382			
Madde 12	Üst	82	4,85	1,789	77	4,703	,000
	Alt	82	3,10	1,990			
Madde 13	Üst	82	4,32	,852	77	4,824	,000
	Alt	82	3,52	,337			
Madde 14	Üst	82	2,42	1,747	77	1,245	,000
	Alt	82	1,29	,325			
Madde 15	Üst	82	3,89	1,014	77	3,097	,000
	Alt	82	3,19	1,920			
Madde 16	Üst	82	3,21	,302	77	1,804	,000
	Alt	82	2,28	,330			

Tablo 4.51. (Devamı)

Madde 17	Üst	82	3,36	1,254	77	4,841	,011
	Alt	82	2,65	,741			
Madde 18	Üst	82	3,18	1,335	77	3,200	,000
	Alt	82	2,68	1,310			
Madde 19	Üst	82	3,51	,220	77	5,177	,000
	Alt	82	3,00	,224			
Madde 20	Üst	82	3,63	1,552	77	3,592	,000
	Alt	82	2,02	,365			
Madde 21	Üst	82	3,77	1,320	77	4,509	,000
	Alt	82	2,38	,214			
Madde 22	Üst	82	4,05	1,325	77	4,000	,000
	Alt	82	3,45	,413			
Madde 23	Üst	82	3,65	,985	77	7,203	,000
	Alt	82	2,31	1,320			
Madde 24	Üst	82	3,88	,364	77	3,458	,000
	Alt	82	2,42	1,652			
Madde 25	Üst	82	4,40	,335	77	2,418	,000
	Alt	82	3,99	,632			
Madde 26	Üst	82	3,01	1,852	77	2,701	,009
	Alt	82	2,81	,953			
Madde 27	Üst	82	3,24	1,014	77	1.569	,035
	Alt	82	2,37	,935			
Madde 28	Üst	82	3,04	1,982	77	-,562	,001
	Alt	82	3,37	,856			
Madde 29	Üst	82	4,20	1,014	77	3,356	,000
	Alt	82	3,11	,963			
Madde 30	Üst	82	3,31	1,358	77	4,821	,000
	Alt	82	2,42	,783			
Madde 31	Üst	82	3,47	,324	77	4,529	,000
	Alt	82	2,55	1,320			
Madde 32	Üst	82	3,37	1,523	77	4,799	,007
	Alt	82	2,94	,589			
Madde 33	Üst	82	3,98	,852	77	5,655	,000
	Alt	82	3,43	,446			
Madde 34	Üst	82	3,42	,963	77	6,425	,010
	Alt	82	3,04	,221			
Madde 35	Üst	82	3,42	,874	77	2,369	,000
	Alt	82	2,07	1,256			
Madde 36	Üst	82	3,44	1,224	77	4,550	,000
	Alt	82	3,12	1,260			

Tablo 4.51. (Devamı)

Madde 37	Üst	82	3,77	,985	77	4,696	,000
	Alt	82	3,01	,337			
Madde 38	Üst	82	3,30	1,241	77	4,100	,017
	Alt	82	3,14	,778			
Madde 39	Üst	82	3,80	1,222	77	1,223	,000
	Alt	82	3,11	1,205			
Madde 40	Üst	82	3,33	1,250	77	1,856	,000
	Alt	82	2,90	,989			
Madde 41	Üst	82	3,05	2,021	77	3,458	,000
	Alt	82	2,67	,658			
Madde 42	Üst	82	3,85	3,652	77	2,447	,000
	Üst	82	1,63	2,652			

Tablo 4.51’de t test sonuçları verilmiştir. Tablo 4.51’de, üst ve alt eleştirel konuşma düzeyleri ayrılarak her grubun cevaplayıcı sayısı (N), ortalaması (X), standart sapması (S), serbestlik derecesi (s.d.), t istatistiği (t Value) ve bunun manidarlık düzeyi (p) verilmiştir. Tablodaki test sonuçlarına göre karar verebilmek için p ya da t değerlerine bakılır. 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ ise gruplar arasındaki fark önemlidir. Bir başka deyişle ilgili madde, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27’sine giren grup (üst eleştirel görsel okuma düzeyi) ile alt % 27’sine giren grubu (alt eleştirel görsel okuma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmektedir.

Tablo 4.51’e bakıldığında 5 ve 9. maddelerin manidarlık değerinin 0,05’ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. T testi sonuçlarına bağlı olarak taslak ölçekten 5. ve 9. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir.

6 ve 28. maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayıları negatif; 25, 34, 37 ve 39. maddeler 0.30’dan küçük oldukları için bu maddelerin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

Hem madde analizi hem de t testi sonuçlarına bağlı olarak yapılan pilot uygulama neticesinde taslak ölçekten 5, 6, 9, 25, 28, 34, 37, 39. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece İkinci Taslak ölçekte 34 madde yer almıştır.

Ölçekte kalan 34 maddenin en düşük madde - toplam korelasyonu 0,328 olmuş, bu maddelerin t değerleri ise 1,223 ile 7,203 arasında değişmiştir. Ayrıca, havuzdaki 42

maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,819$ iken, sonuçta ölçekte kalan 34 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,841$ olmuştur. Bu şekilde oldukça yüksek güvenirliğe sahip 34 maddelik yeni bir ölçüğe ulaşıldığı düşünülmüştür.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin İkinci Taslak formu Tablo 4.52'de verilmiştir.

Tablo 4.52.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği' nin İkinci Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Görselin vermeyi amaçladığı mesajı tam olarak ifade etmesini önemli bulurum.
2.	Görselde karşılaştırma yapılırken önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama durumunu değerlendiririm.
3.	Okuyacağım görsel metnin benzerlerini okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.
4.	Görselleri desteklemek için kullanılan cümlelerin görselin mesajının önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
5.	Metni desteklemek için kullanılan görsellerin ana fikirle ne derce bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
6.	Görseli oluşturan unsurların bütünle tutarlılığına bakarım.
7.	Görsel kurgulanırken ortaya çıkan hataları kendimin de yapıp yapmadığımı düşünürüm.
8.	Görsellerle ilgili başvuracağım kaynakların güvenirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
9.	Görseldeki unsurların bütününe bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
10.	Görsel metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak görselin konunun hangi bölümlerini içermediğini anlayamaya çalışırım.
11.	Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
12.	Görselle gerçekler arasında belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların, görselin genel mesajını nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
13.	Görseldeki kişilerin buldukları yer, giyindikleri kıyafet vb. unsurlara bakarak hangi kültüre ait bir görsel olduğunu belirleyebilirim.
14.	Yazarın fikrini görsellerle anlatabilme durumuna bakarak görsel sunu hazırlama becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
15.	Görseli değerlendirerek neler kazandığımı anlamaya çalışırım.
16.	Okuyacağım görsel metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
17.	Mesajı kuvvetlendirmek amacıyla görsellerin ahlak kurallarının dışına çıkmasını hoş görebilirim.

Tablo 4.52. (Devamı)

18.	Tarafsız değerlendirmeler yapabilmek için görselde önyargıların oluşturduğu unsurları belirlemeye çalışırım.
19.	Görselde bilgi-görsel-içerik-şekil-fon bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
20.	Görselde genel mantığa uymayan kısımları yeniden gözden geçirerek öğretmenlerime sorarım.
21.	Görsellerle ortaya konulan iddiaların tutarlılığını değerlendiririm.
22.	Okuma öncesi ruhsal durumumu kontrol ederek kendimi motive ederim.
23.	Okuyacağım görsel metinle ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
24.	Görselde varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadeleri ayırt edebilirim.
25.	Bir görseli incelerken duygularımın aklımın önüne geçtiği olur.
26.	Görsellerle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi hazırladığım görselleri geliştirmek için faydalanırım.
27.	Görseli değerlendirirken düşüğüm tutarsızlıkları giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.
28.	Okuyacağım görsel metnin zaman ayırmaya degecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
29.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren görsellerin bulunduğu kaynakların bilmediğim konulardaki görsellerini de inandırıcı bulurum.
30.	Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
31.	Görselde belirsiz, yeterince açıklamadan bırakılan yerleri metnin genel anlamından yola çıkarak tamamlamaya çalışırım.
32.	Hoşuma gitmese de doğruların dile getirilmesini isterim.
33.	Görsellerin içine gizlenen reklam, siyasi propaganda vb. unsurları belirlemeye çalışırım.
34.	Sanal ortamdaki görsellerin karşımdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.

Tablo 4.52'de görülen Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin nihai taslağına ulaşıldıktan sonra ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi

Pilot uygulama ve bu uygulamayla ilgili madde analizi işlemleri sonucunda 34 maddelik ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin faktör analizlerinin yapılabilmesi için en az 700 kişilik bir ana örneklem hedeflenmiş ve ölçekler 792 ortaokul öğrencisine ulaştırılmıştır. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri Erzurum ili merkezinde farklı

ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler örnekleme yer alan öğrencilerin hepsine elden ulaştırılmıştır.

Öğrencilere ulaştırılan ölçeklerden 785 adeti geri dönmüş ve yapılan değerlendirmeler neticesinde 783'ü geçerli sayılmıştır. Ana örneklem uygulaması Mayıs-Haziran 2015'te gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere ait demografik bilgiler istatistik programına girilerek işlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.53'te sunulmuştur:

Tablo 4.53.

Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	360	46
Erkek	423	54
Toplam	783	100
Öğrenim düzeyi		
Beşinci sınıf	190	24
Altıncı sınıf	205	26
Yedinci sınıf	200	26
Sekizinci sınıf	189	24
Toplam	783	100
Okulun şekli		
Özel okul	205	26
Devlet okulu	578	74
Toplam	783	100

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 4.54'te verilmiştir:

Tablo 4.54.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel İstatistikler	
N	783
Mean	151,7212
Std. Error of Median	3,20742
Median	150,00
Mode	152
Std. Deviation	17,12120
Variance	965,419
Skewness	,520
Kurtosis	,057
Range	104,00
Minimum	81,00
Maksimum	160,00
Sum	118797,6996

Tablo 4.54'te betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nde 34 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'tir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamı için dizi genişliğinin $(170-34)= 136$ olması beklenirken ana örneklem uygulamasında dizi genişliğinin 104 olduğu görülmektedir. Şu halde, ölçeğin beklenen ranjin bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak ana örneklem uygulamasında elde edilen puanların ortalaması 151.7, ortancası 150 ve modu 152 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjin 104, standart sapmanın ise 17,1 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılış derecesini göstererek örneklem uygulamasına katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin madde analizi işlemleri tamamlandıktan sonra geriye kalan 34 maddeye faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Tablo 4.55'te Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Barlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.55.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	
			,896
Bartlett's Sphericity	Test of	Yaklaşık Ki-Kare Serbestlik derecesi Anlamlılık düzeyi	136254,20 1985 ,007

Tablo 4.55'e bakıldığında KMO değerinin (0, 896), çalışma grubu büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu, Bartlett değerlerinin anlamlılığının da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösterdiği anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubunun büyüklüğü faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun bilinmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranına bakılmış ve ölçeğin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir:

Tablo 4.56.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları

Faktörler	Öz değer	Varyans (%)	Yığılmalı varyans (%)
1. Faktör	5,452	18,582	18,582
2. Faktör	3,358	15,320	33,902
3. Faktör	2,874	13,637	47,539
4.Faktör	2,230	12,379	59,918

Tablo 4.56'ya bakıldığında üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarının % 59,918 yani kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir.

Açıklanan varyans miktarı işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.57'de gösterilmiştir:

Tablo 4.57.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
34	,669			
28	,661			
19	,645			
33	,633			
13	,625			
11	,624			
12	,609			
17	,557			
10	,549			
5	,533			
4	,517			
1	,510			
24		,745		
2		,737		
9		,718		
14		,706		
18		,693		

Tablo 4.57. (Devamı)

6	,726	
7	,708	
16	,681	
15	,675	
22	,673	
20	,635	
21	,623	
25	,610	
26	,585	
27	,570	
30	,550	
32	,538	
31	,525	
29	,501	
23		661
8		622
3		609

Tablo 4.57’de görüldüğü gibi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin içinde buldukları faktörlerde yüksek değerlere ($> ,45$) sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4.58.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği’nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Madde numarası
1. Görsel	12	34, 28, 9, 33, 13, 11, 12, 17, 10, 5, 4, 1
2. Yazar	5	24, 2, 19, 14, 18
3. Konu	14	6, 7, 16, 15, 22, 20, 21, 25, 26, 27, 30, 32, 31, 29
4. Okur	3	23, 8, 3

Tablo 4.58'e bakıldığında birinci faktörün 12, ikinci faktörün 5, üçüncü faktörün 14, dördüncü faktörün 3 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddeler belirlendikten sonra bu maddeler incelenmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut görsel, ikinci alt boyut yazar, üçüncü alt boyut konu ve dördüncü alt boyut okur olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik analizleri

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin güvenirliği değerlendirilirken önce madde analizi yapılmış, sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.59.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri

Madde numarası	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt Edicilik	p
4	783	0670	0.000	0423	0.000	6.638	0.000
1	783	0516	0.000	0352	0.000	5.329	0.000
24	783	0706	0.000	0452	0.000	18.241	0.000
2	783	0698	0.000	0621	0.000	11.308	0.000
9	783	0540	0.000	0434	0.000	7.987	0.000
34	783	0543	0.000	0321	0.000	7.806	0.000
28	783	0512	0.000	0314	0.000	5.637	0.000
19	783	0528	0.000	0507	0.000	8.630	0.000
33	783	0515	0.000	0420	0.000	7.639	0.000
13	783	0621	0.000	0510	0.000	8.635	0.000
15	783	0620	0.000	0532	0.000	8.527	0.000
22	783	0517	0.000	0385	0.000	7.325	0.000
20	783	0730	0.000	0589	0.000	7.174	0.000
21	783	0542	0.000	0410	0.000	16.522	0.000

Tablo 4.59. (Devamı)

25	783	0786	0.000	0440	0.000	12.478	0.000
14	783	0530	0.000	0480	0.000	5.014	0.000
18	783	0430	0.000	0423	0.000	7.852	0.000
6	783	0610	0.000	0450	0.000	8.439	0.000
7	783	0726	0.000	0477	0.000	17.325	0.000
16	783	0452	0.000	0410	0.000	9.320	0.000
11	783	0506	0.000	0495	0.000	10.527	0.000
12	783	0606	0.000	0302	0.000	5.329	0.000
17	783	0640	0.000	0505	0.000	12.308	0.000
10	783	0770	0.000	0673	0.000	9.308	0.000
5	783	0565	0.000	0407	0.000	8.258	0.000
31	783	0535	0.000	0490	0.000	4.320	0.000
29	783	0642	0.000	0583	0.000	7.630	0.000
23	783	0627	0.000	0520	0.000	10.471	0.000
32	783	0578	0.000	0560	0.000	8.214	0.000
26	783	0535	0.000	0507	0.000	12.652	0.000
27	783	0529	0.000	0420	0.000	7.630	0.000
30	783	0541	0.000	0510	0.000	8.639	0.000
8	783	0780	0.000	0505	0.000	6.308	0.000
3	783	0752	0.000	0673	0.000	9.308	0.000

Tablo 4.59'daki madde toplam korelasyonlarına bakıldığında en düşük değere sahip olan maddenin 18. madde olduğu ve değerinin de 0,430 olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçekteki maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin tespit edilebilmesi içinse ölçekten alınan toplam puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanır; testten en yüksek puanı alan %27'lik kısmı üst grubu, en düşük puan alan %27'lik kısmı ise alt grubu oluşturur, her madde için hesaplanan madde ortalamaları arasındaki fark, bağımsız örneklemelerde t-testi ile analiz edilir. T-testi analiziyle elde edilen t değerleri

maddelerin ayırt etme gücünü gösterir. Bu değer arttıkça maddenin ayırt edicilik gücü de artmış olur (Tavşancıl, 2006). Buna göre ölçekteki en ayırt edici maddenin 24. madde, en düşük ayırt ediciliğe sahip maddenin ise 31. madde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunduğu için tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Maddelerin her birinin varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 4.59'da gösterilmiştir:

Tablo 4.60.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alpha	0,841	p<0,05
Spearman-Brown	0,810	p<0,05
Guttman	0,820	p<0,05

Tablo 4.60'a bakıldığında Cronbach Alpha değerinin 0,841, Spearman-Brown değerinin 0,810 ve Guttman değerinin 0,820 olduğu anlaşılmaktadır. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0,80 değerinden büyük olduğu için Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Özer ve Dönmez, 2013). Yani Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ndeki maddelerin hepsi aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği'ne uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra ölçeğin nihai şekli Tablo 4.61'de verilmiştir.

Tablo 4.61.

Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği

Alt boyutlar	Taslak ölçekteki Madde No	Nihai ölçekteki Madde No	Ölçek Maddeleri
GÖRSEL	1	1	Görselin vermeyi amaçladığı mesajı tam olarak ifade etmesini önemli bulurum.
	4	2	Görselleri desteklemek için kullanılan cümlelerin görselin mesajının önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
	5	3	Metni desteklemek için kullanılan görsellerin ana fikirle ne derce bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
	10	4	Görsel metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak görselin konunun hangi bölümlerini içermediğini anlayamaya çalışırım.
	11	5	Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
	12	6	Görselle gerçekler arasında belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların, görselin genel mesajını nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
	13	7	Görseldeki kişilerin buldukları yer, giyindikleri kıyafet vb. unsurlara bakarak hangi kültüre ait bir görsel olduğunu belirleyebilirim.
	17	8	Mesajı kuvvetlendirmek amacıyla görsellerin ahlak kurallarının dışına çıkmasını hoş görebilirim.
	19	9	Görselde bilgi-görsel-içerik-şekil-fon bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
	28	10	Okuyacağım görsel metnin zaman ayırmaya değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
	33	11	Görsellerin içine gizlenen reklam, siyasi propaganda vb. unsurları belirlemeye çalışırım.
	34	12	Sanal ortamdaki görsellerin karşıdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.
YAZAR	2	13	Görselde karşılaştırma yapılırken önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama durumunu değerlendiririm.
	9	14	Görseldeki unsurların bütününe bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
	14	15	Yazarın fikrini görsellerle anlatabilme durumuna bakarak görsel sunu hazırlama becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
	18	16	Tarafsız değerlendirmeler yapabilmek için görselde önyargıların oluşturduğu unsurları belirlemeye çalışırım.
	24	17	Görselde varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadeleri ayırt edebilirim.

Tablo 4.61. (Devamı)

	6	18	Görseli oluşturan unsurların bütünle tutarlılığına bakarım.	
	7	19	Görsel kurgulanırken ortaya çıkan hataları kendimin de yapıp yapmadığımı düşünürüm.	
	15	20	Görseli değerlendirerek neler kazandığımı anlamaya çalışırım.	
	16	21	Okuyacağım görsel metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	
	20	22	Görselde genel mantığa uymayan kısımları yeniden gözden geçirerek öğretmenlerime sorarım.	
	21	23	Görsellerle ortaya konulan iddiaların tutarlılığını değerlendiririm.	
	22	24	Okuma öncesi ruhsal durumumu kontrol ederek kendimi motive ederim.	
KONU	25	25	Bir görseli incelerken duygularımın aklımın önüne geçtiği olur.	
	26	26	Görsellerle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi hazırladığım görselleri geliştirmek için faydalanırım.	
	27	27	Görseli değerlendirirken düştüğüm tutarsızlıkları giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.	
	29	28	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren görsellerin bulunduğu kaynakların bilmediğim konulardaki görsellerini de inandırıcı bulurum.	
	30	29	Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.	
	31	30	Görselde belirsiz, yeterince açıklamadan bırakılan yerleri metnin genel anlamından yola çıkarak tamamlamaya çalışırım.	
	32	31	Hoşuma gitmese de doğruların dile getirilmesini isterim.	
	OKUR	3	32	Okuyacağım görsel metnin benzerlerini okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.
		8	33	Görsellerle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
		23	34	Okuyacağım görsel metinle ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.

4.2.4. Eleştirel yazma ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları

Faktör analizi öncesinde Eleştirel Yazma Ölçeği'nin taslak formuna madde analizi uygulanmıştır. Madde analizine ilişkin bulgulara geçmeden önce taslak ölçeğin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.62'de Eleştirel Yazma Ölçeği'nin taslak formunda yer alan maddeler verilmiştir.

Tablo 4.62.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Farklı yönleriyle ilgili sorular sorduğum kavramları net cevaplar verebildikten sonra yazılarımda kullanırım.
2.	Yazma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
3.	Yazımda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
4.	Yazımda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
5.	Yazılarımda olay-zaman-mekan-kişi arasında ilişki kurabilirim.
6.	Yayınlayacağım/paylaşacağım yazıları okuyacak kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.
7.	Yazdığım kurmaca metinlerin kendi içinde tutarlı olmasına özen gösteririm.
8.	Yazım bitince değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
9.	Yazımı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin yazımın içeriği dışında ayrıntılar içermesi beni rahatsız etmez.
10.	Yazdığım konunun ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
11.	Yazıyı oluşturan parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
12.	Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekan-kişi ilişkilerinin tutarlılığını kontrol ederim.
13.	Yazma konumun kendi barındırdığı çelişkileri fark ederim.
14.	Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi ne derece desteklediğini belirlemeye çalışırım.
15.	Yazdıklarımı değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
16.	Yazılarımda konuyu işlerken düştüğüm çelişkileri fark edemem.
17.	Yazma amacımla yazımın ana düşüncesinin örtüşme seviyesini değerlendiririm.
18.	Arşivimdeki yazılarımı okuyarak kendi gelişimimi gözlemlerim.
19.	Yazmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını karşılaştırma yaparak seçerim.
20.	Yazacağım konuyu tam anlamıyla kapsayacak ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
21.	Yazacağım konunun farklı boyutlarını belirlemeye gerek duymam.
22.	Yazacağım konularla ilgili önyargılarımı belirlemeye çalışırım.
23.	Yazmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri sınıflandırırım.

Tablo 4.62. (Devamı)

-
24. Yazma konumla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
 25. Yazılarımı okuyacak kişilerin doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
 26. Kanıt olarak sunulmuş bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak yazılarımda aktarırım.
 27. Yazma konumda hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
 28. Yazımda belirsiz, yeterince açıklamadan bıraktığım yerleri düzeltirim.
 29. Paylaştığım yazılarım hakkında yapılan değerlendirmeler üstüne düşünerek onlardan yazma becerimi geliştirmek için faydalanırım.
 30. Kendi değerlendirme kriterlerimle arkadaşlarımla karşılaştırarak gerekli olan düzeltmeleri/geliştirmeleri yaparım.
 31. Üslubumun yazıyı paylaşacağı kişilere uygunluğunu denetlerim.
 32. Yazımda düzeltilecek tüm noktalar gerektiği gibi düzeltilmeden yazıyı paylaşmam.
 33. Yazdıklarımı kendi kriterlerime göre puanlama yaparak arşivlerim.
 34. Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
 35. Noktalama ile ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
 36. Yazma konumla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
 37. Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
 38. Yazdığım konu için kullandığım anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini tahmin etmeye çalışırım.
 39. Yazma konumla ilgili yeterli birikime ulaşana kadar yazıyı kaleme almam.
 40. Yazma konumla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
 41. Herhangi bir ortamda (internet, okul gazetesi, dergi vb.) paylaşacak kadar yazılarıma güvenmem.
 42. Yazmam için verilen konunun önem derecesini belirleyebilirim.
-

Tablo 4.63'te Eleştirel Yazma Ölçeği'ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.63.

Eleştirel Yazma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel İstatistikler	
N	306
Mean	177,5300
Std. Error of Median	1,03254
Median	149,00
Mode	162
Std. Deviation	16,63254
Variance	751,365
Skewness	,012
Kurtosis	,039
Range	99,00
Minimum	82,00
Maksimum	181,00
Sum	54324,18

Tablo 4.63'te betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Yazma Ölçeği'nde 42 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 210'dur. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamaları için dizi genişliğinin $(210-42)= 168$ olması beklenirken bu pilot uygulamada dizi genişliğinin 99 olduğu görülmektedir. Şu halde, taslak ölçeğin beklenen ranjın bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak pilot uygulamada elde edilen puanların ortalaması 177.5, ortancası 149 ve modu 162 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjın 99, standart sapmanın ise 16,63 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini göstererek pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Eleştirel Yazma Ölçeği'nin öncelikle madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tablo 4.64'te ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.64.

Eleştirel Yazma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde	X	SS	r
Madde 1	3,43	1,49	,356
Madde 2	3,30	1,45	,379
Madde 3	3,44	1,49	,398
Madde 4	4,90	0,94	,458
Madde 5	4,90	0,80	,195
Madde 6	2,63	0,88	,395
Madde 7	4,42	0,81	,395
Madde 8	4,48	0,84	,497
Madde 9	2,83	0,99	,323
Madde 10	4,46	0,88	,358
Madde 11	4,46	1,89	,339
Madde 12	4,30	0,81	,385
Madde 13	4,49	0,89	,387
Madde 14	2,04	1,18	,178
Madde 15	2,90	1,23	,355
Madde 16	3,33	0,81	,378
Madde 17	3,84	1,94	,359
Madde 18	2,46	1,08	,350
Madde 19	4,90	1,95	,330
Madde 20	2,06	1,05	,395
Madde 21	4,36	0,95	,368
Madde 22	3,38	1,59	,234
Madde 23	3,33	0,95	-,208
Madde 24	3,83	1,85	,338
Madde 25	3,04	0,94	,399
Madde 26	2,64	0,85	,256
Madde 27	2,69	1,54	,359
Madde 28	3,38	0,91	,130
Madde 29	3,32	0,95	,378
Madde 30	3,23	0,84	,448
Madde 31	3,68	1,49	,359
Madde 32	4,13	0,81	,373
Madde 33	4,02	0,84	,378

Tablo 4.64. (Devamı)

Madde 34	4,03	1,49	,373
Madde 35	3,16	1,54	,399
Madde 36	2,33	1,81	,383
Madde 37	3,56	0,97	,425
Madde 38	3,87	1,79	,394
Madde 39	2,80	0,61	,423
Madde 40	4,02	0,94	,314
Madde 41	3,25	1,04	,391
Madde 42	3,66	0,93	,383

Madde puanları dizisi ile ölçek puanı dizisi arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 4.64'te verilmiştir. Tablo 4.64'te de görüldüğü gibi en yüksek ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde 8. madde, en düşük ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde ise 23. maddedir. Bir diğer ifadeyle katılımcı tepkilerine dayalı kestirilen ölçek değerlerine göre ölçülmek istenen özelliği en iyi ölçen madde 8. madde iken en az ölçen madde 23. maddedir.

Tablo 4.64'teki değerlere bakıldığında korelasyon değerlerinin -0.208 ile 0.497 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Bir maddenin (Madde 23) ise negatif değerli korelasyon çıkardığı anlaşılmıştır. Korelasyon değeri negatif olan bu maddenin yanında 5 maddenin korelasyon değerinin 0.30'dan az olduğu ortaya çıkmıştır (Madde 5, Madde 14, Madde 22, Madde 26 ve Madde 28).

Çalışmada ayrıca her maddenin ayırt etme gücü analiz edilmiştir. Eleştirel Yazma Ölçeği'ndeki her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup (yüksek eleştirel Yazma düzeyi) ile alt % 27'sine giren grubu (düşük eleştirel Yazma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bunun için söz konusu iki uç grubun toplam puanları t test tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.65'te Eleştirel Yazma Ölçeği'nin her maddesinin puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki anlamlılığın ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.65.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığına İlişkin T Testi Sonuçları

Madde	Grup	N	X	S	S.d.	t	p																																																																																																																																																																																																																				
Madde 1	Üst	82	4,32	,769	75	7,604	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	2,50	,325				Madde 2	Üst	82	3,50	1,552	75	4,846	,000	Alt	82	2,30	1,314	Madde 3	Üst	82	4,85	,654	75	5,800	,000	Alt	82	4,10	1,264	Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	2,677	,021	Alt	82	3,28	,987	Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	1,598	,102	Alt	82	3,12	1,225	Madde 6	Üst	82	3,27	,201	75	5,598	,000	Alt	82	2,78	1,145	Madde 7	Üst	82	4,13	1,302	75	4,705	,000	Alt	82	3,37	1,021	Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000	Alt	82	3,08	1,014	Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000
Madde 2	Üst	82	3,50	1,552	75	4,846	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	2,30	1,314				Madde 3	Üst	82	4,85	,654	75	5,800	,000	Alt	82	4,10	1,264	Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	2,677	,021	Alt	82	3,28	,987	Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	1,598	,102	Alt	82	3,12	1,225	Madde 6	Üst	82	3,27	,201	75	5,598	,000	Alt	82	2,78	1,145	Madde 7	Üst	82	4,13	1,302	75	4,705	,000	Alt	82	3,37	1,021	Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000	Alt	82	3,08	1,014	Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724								
Madde 3	Üst	82	4,85	,654	75	5,800	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	4,10	1,264				Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	2,677	,021	Alt	82	3,28	,987	Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	1,598	,102	Alt	82	3,12	1,225	Madde 6	Üst	82	3,27	,201	75	5,598	,000	Alt	82	2,78	1,145	Madde 7	Üst	82	4,13	1,302	75	4,705	,000	Alt	82	3,37	1,021	Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000	Alt	82	3,08	1,014	Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																				
Madde 4	Üst	82	3,21	1,874	75	2,677	,021																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,28	,987				Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	1,598	,102	Alt	82	3,12	1,225	Madde 6	Üst	82	3,27	,201	75	5,598	,000	Alt	82	2,78	1,145	Madde 7	Üst	82	4,13	1,302	75	4,705	,000	Alt	82	3,37	1,021	Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000	Alt	82	3,08	1,014	Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																
Madde 5	Üst	82	3,36	1,365	75	1,598	,102																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,12	1,225				Madde 6	Üst	82	3,27	,201	75	5,598	,000	Alt	82	2,78	1,145	Madde 7	Üst	82	4,13	1,302	75	4,705	,000	Alt	82	3,37	1,021	Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000	Alt	82	3,08	1,014	Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																												
Madde 6	Üst	82	3,27	,201	75	5,598	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	2,78	1,145				Madde 7	Üst	82	4,13	1,302	75	4,705	,000	Alt	82	3,37	1,021	Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000	Alt	82	3,08	1,014	Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																								
Madde 7	Üst	82	4,13	1,302	75	4,705	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,37	1,021				Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000	Alt	82	3,08	1,014	Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																				
Madde 8	Üst	82	3,46	,365	75	4,884	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,08	1,014				Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000	Alt	82	3,11	,874	Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																
Madde 9	Üst	82	4,42	1,985	75	6,645	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,11	,874				Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000	Alt	82	4,06	1,365	Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																												
Madde 10	Üst	82	3,39	,207	75	3,725	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	4,06	1,365				Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000	Alt	82	3,16	,382	Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																								
Madde 11	Üst	82	3,54	,320	75	4,508	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,16	,382				Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000	Alt	82	3,09	1,990	Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																				
Madde 12	Üst	82	2,94	1,789	75	5,547	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,09	1,990				Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000	Alt	82	2,29	,337	Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																
Madde 13	Üst	82	3,89	,852	75	6,658	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	2,29	,337				Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090	Alt	82	3,20	,325	Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																												
Madde 14	Üst	82	3,65	1,747	75	1,598	,090																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,20	,325				Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000	Alt	82	2,31	1,920	Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																																								
Madde 15	Üst	82	4,05	1,014	75	3,545	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	2,31	1,920				Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000	Alt	82	2,79	,330	Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																																																				
Madde 16	Üst	82	3,21	,302	75	4,758	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	2,79	,330				Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040	Alt	82	2,66	1,041	Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																																																																
Madde 17	Üst	82	3,18	1,254	75	2,070	,040																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	2,66	1,041				Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000	Alt	82	3,45	1,010	Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																																																																												
Madde 18	Üst	82	3,37	1,335	75	7,080	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,45	1,010				Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																																																																																								
Madde 19	Üst	82	4,08	1,220	75	5,899	,000																																																																																																																																																																																																																				
	Alt	82	3,20	,724																																																																																																																																																																																																																							

Tablo 4.65. (Devamı)

Madde 20	Üst	82	3,94	1,552	75	8,566	,000
	Alt	82	2,88	,365			
Madde 21	Üst	82	3,17	1,320	75	6,805	,000
	Alt	82	3,02	,214			
Madde 22	Üst	82	3,96	1,325	75	1,886	,142
	Alt	82	3,21	,413			
Madde 23	Üst	82	4,70	,985	75	1,556	,214
	Alt	82	3,19	1,320			
Madde 24	Üst	82	3,06	,364	75	1,698	,030
	Alt	82	2,66	1,652			
Madde 25	Üst	82	3,23	,335	75	7,589	,000
	Alt	82	2,37	,963			
Madde 26	Üst	82	4,88	1,320	75	5,458	,124
	Alt	82	3,32	,987			
Madde 27	Üst	82	4,16	1,241	75	4,468	,000
	Alt	82	3,00	,754			
Madde 28	Üst	82	3,63	1,982	75	1,706	,210
	Alt	82	2,02	,914			
Madde 29	Üst	82	3,77	1,214	75	5,509	,000
	Alt	82	2,38	,355			
Madde 30	Üst	82	4,04	1,225	75	3,860	,000
	Alt	82	3,54	,998			
Madde 31	Üst	82	4,27	1,250	75	5,799	,000
	Alt	82	2,96	,989			
Madde 32	Üst	82	3,89	,324	75	2,956	,000
	Alt	82	3,23	1,320			
Madde 33	Üst	82	3,42	,874	75	4,458	,000
	Alt	82	3,04	1,363			
Madde 34	Üst	82	2,95	1,521	75	4,786	,000
	Alt	82	3,21	,731			
Madde 35	Üst	82	4,63	1,224	75	4,977	,000
	Alt	82	3,90	1,260			
Madde 36	Üst	82	3,42	,985	75	4,861	,030
	Alt	82	2,17	,337			
Madde 37	Üst	82	4,04	1,225	75	3,860	,000
	Alt	82	3,54	,998			
Madde 38	Üst	82	4,27	1,250	75	5,799	,000
	Alt	82	2,96	,989			
Madde 39	Üst	82	3,89	,624	75	2,956	,000
	Alt	82	3,23	,320			
Madde 40	Üst	82	3,42	,874	75	4,458	,000
	Alt	82	3,04	,663			
Madde 41	Üst	82	3,42	,885	75	5,871	,000
	Alt	82	2,17	,337			
Madde 42	Üst	82	3,02	,1085	75	3,861	,000
	Alt	82	2,47	,337			

Tablo 4.65'te t test sonuçları verilmiştir. Tablo 4.65'te, üst ve alt eleştirel yazma düzeyleri ayrılarak her grubun cevaplayıcı sayısı (N), ortalaması (X), standart sapması (S), serbestlik derecesi (s.d.), t istatistiği (t Value) ve bunun manidarlık düzeyi (p) verilmiştir. Tablodaki test sonuçlarına göre karar verebilmek için p ya da t değerlerine bakılır. 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ ise gruplar arasındaki fark önemlidir. Bir başka deyişle ilgili madde, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup (üst eleştirel yazma düzeyi) ile alt % 27'sine giren grubu (alt eleştirel yazma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmektedir.

Tablo 4.65'e bakıldığında 5, 14, 22, 23, 26 ve 28. maddelerin manidarlık değerinin 0,05'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayılarının 0.30'dan küçük oldukları göz önünde bulundurulduğunda ölçekten çıkarılmaları uygun görülmüştür.

Hem madde analizi hem de t testi sonuçlarına bağlı olarak yapılan pilot uygulama neticesinde taslak ölçekten 5, 14, 22, 23, 26 ve 28. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece İkinci Taslak ölçekte 36 madde yer almıştır.

Ölçekte kalan 36 maddenin en düşük madde - toplam korelasyonu 0,314 olmuş, bu maddelerin t değerleri ise 1,556 ile 8,566 arasında değişmiştir. Ayrıca, havuzdaki 42 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,802$ iken, sonuçta ölçekte kalan 36 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,923$ olmuştur. Bu şekilde oldukça yüksek güvenilirliğe sahip 36 maddelik yeni bir ölçüğe ulaşıldığı düşünülmüştür.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin İkinci Taslak formu Tablo 4.66'da verilmiştir.

Tablo 4.66.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Farklı yönleriyle ilgili sorular sorduğum kavramları net cevaplar verebildikten sonra yazılarımda kullanırım.
2.	Yazma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
3.	Yazımda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
4.	Yazımda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
5.	Yayınlayacağım/paylaşacağım yazıları okuyacak kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.
6.	Yazdığım kurmaca metinlerin kendi içinde tutarlı olmasına özen gösteririm.
7.	Yazım bitince değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
8.	Yazımı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin yazımın içeriği dışında ayrıntılar içermesi beni rahatsız etmez.
9.	Yazdığım konunun ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
10.	Yazıyı oluşturan parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
11.	Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekan-kişî ilişkilerinin tutarlılığını kontrol ederim.
12.	Yazma konumun kendi barındırdığı çelişkileri fark ederim.
13.	Yazdıklarımı değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
14.	Yazılarımda konuyu işlerken düştüğüm çelişkileri fark edemem.
15.	Yazma amacımla yazımın ana düşüncesinin örtüşme seviyesini değerlendiririm.
16.	Arşivimdeki yazıları okuyarak kendi gelişimimi gözlemlerim.
17.	Yazmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını karşılaştırma yaparak seçerim.
18.	Yazacağım konuyu tam anlamıyla kapsayacak ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
19.	Yazacağım konunun farklı boyutlarını belirlemeye gerek duymam.
20.	Yazma konumla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
21.	Yazıları okuyacak kişilerin doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
22.	Yazma konumda hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
23.	Paylaştığım yazıları hakkında yapılan değerlendirmeler üstüne düşünerek onlardan yazma becerimi geliştirmek için faydalanırım.
24.	Kendi değerlendirme kriterlerimle arkadaşlarımla karşılaştırarak gerekli olan düzeltmeleri/geliştirmeleri yaparım.

Tablo 4.66. (Devamı)

-
25. Üslubumun yazıyı paylaşacağım kişilere uygunluğunu denetlerim.
 26. Yazımda düzeltmem gereken tüm noktaları gerektiği gibi düzeltmeden yazımı paylaşmam.
 27. Yazdıklarımı kendi kriterlerime göre puanlama yaparak arşivlerim.
 28. Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
 29. Noktalamayla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
 30. Yazma konumuyla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
 31. Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
 32. Yazdığım konu için kullandığım anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini tahmin etmeye çalışırım.
 33. Yazma konumuyla ilgili yeterli birikime ulaşana kadar yazıyı kaleme almam.
 34. Yazma konumuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
 35. Herhangi bir ortamda (internet, okul gazetesi, dergi vb.) paylaşacak kadar yazılarıma güvenmem.
 36. Yazmam için verilen konunun önem derecesini belirleyebilirim.
-

Tablo 4.66’da görülen Eleştirel Yazma Ölçeği’nin nihai taslağına ulaşıldıktan sonra ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi

Pilot uygulama ve bu uygulamayla ilgili madde analizi sonucunda 36 maddelik ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin faktör analizlerinin yapılabilmesi için en az 700 kişilik bir ana örneklem hedeflenmiş ve ölçekler 790 ortaokul öğrencisine ulaştırılmıştır. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri Erzurum ili merkezinde farklı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler örnekleme yer alan öğrencilerin hepsine elden ulaştırılmıştır.

Öğrencilere ulaştırılan ölçeklerden 786 adeti geri dönmüş ve yapılan değerlendirmeler neticesinde 785’i geçerli sayılmıştır. Ana örneklem uygulaması Mayıs-Haziran 2015’te gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere ait demografik bilgiler istatistik programına girilerek işlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.67’de sunulmuştur:

Tablo 4.67.

Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	361	46
Erkek	424	54
Toplam	785	100
Öğrenim düzeyi		
Beşinci sınıf	190	24
Altıncı sınıf	206	26
Yedinci sınıf	202	26
Sekizinci sınıf	187	24
Toplam	785	100
Okulun şekli		
Özel okul	209	27
Devlet okulu	567	73
Toplam	785	100

Tablo 4.68’de Eleştirel Yazma Ölçeği’ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.68.

Eleştirel Yazma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel İstatistikler	
N	785
Mean	159,1223
Std. Error of Median	1,85274
Median	157,00
Mode	158
Std. Deviation	15,10652
Variance	689,398
Skewness	,092
Kurtosis	,058
Range	102,00
Minimum	91,00
Maksimum	173,00
Sum	124911,0055

Tablo 4.68'de betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Yazma Ölçeği'nde 36 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180'dir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamı için dizi genişliğinin $(180-36)= 144$ olması beklenirken ana örneklem uygulamasında dizi genişliğinin 102 olduğu görülmektedir. Şu halde, ölçeğin beklenen ranjin bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak ana örneklem uygulamasında elde edilen puanların ortalaması 159.1, ortancası 157 ve modu 158 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjin 102, standart sapmanın ise 15,1 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılış derecesini göstererek örneklem uygulamasına katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin madde analizi işlemleri tamamlandıktan sonra geriye kalan 36 maddeye faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Tablo 4.69'da Eleştirel Yazma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.69.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	
			,812
Bartlett's Test of Sphericity	Yaklaşık Ki-Kare Serbestlik derecesi Anlamlılık düzeyi		183251,74 1452 ,010

Tablo 4.69'a bakıldığında KMO değerinin (0, 812), çalışma grubu büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu, Bartlett değerlerinin anlamlılığının da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösterdiği anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubunun büyüklüğü faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun bilinmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranına bakılmış ve ölçeğin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir:

Tablo 4.70.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları

Faktörler	Öz değer	Varyans (%)	Yığılmış varyans (%)
1. Faktör	4,745	12,252	12,252
2. Faktör	3,854	10,102	22,354
3. Faktör	3,207	9,657	32,011
4. Faktör	2,741	8,623	40,634
5. Faktör	2,363	7,358	47,992

Tablo 4.70'e bakıldığında üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarının % 47,992 yani kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir.

Açıklanan varyans miktarı işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.71'de gösterilmiştir:

Tablo 4.71.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
2	,777				
12	,654				
17	,627				
18	,682				
19	,743				
20	,749				
33	,716				
34	,723				
36	,739				
1		,603			
3		,551			
4		,529			
6		,631			
7		,650			
8		,695			
9		,702			
10		,517			
21		,674			
30		,741			
5			,691		
11			,683		
13			,675		
14			,592		
15			,580		
22			,631		
25			,642		
31			,562		
32			,653		

Tablo 4.71. (Devamı)

26	,752
28	,756
29	,741
16	,637
23	,613
24	,649
27	,594
35	,671

Tablo 4.71’de görüldüğü gibi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin içinde buldukları faktörlerde yüksek değerlere (> ,45) sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4.72.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Madde numarası
1. Hazırlık	9	2, 12, 17, 18, 19, 20, 33, 34, 36
2. Taslak	10	1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 21, 30
3. Düzenleme	9	5, 11, 13, 14, 15, 22, 25,31, 32
4. Düzeltme	3	26, 28, 29
5. Paylaşım	5	16, 23, 24, 27, 35

Tablo 4.72’ye bakıldığında birinci faktörün 9, ikinci faktörün 10, üçüncü faktörün 9, dördüncü faktörün 3 ve beşinci faktörün 5 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddeler belirlendikten sonra bu maddeler incelenmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut hazırlık,

ikinci alt boyut taslak, üçüncü alt boyut düzenleme, dördüncü alt boyut düzeltme ve beşinci alt boyut paylaşım olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik analizleri

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin güvenilirliği değerlendirilirken önce madde analizi yapılmış, sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.73.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri

Madde numarası	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt Edicilik	p
2	846	0685	0.000	0480	0.000	6.637	0.000
12	846	0430	0.000	0589	0.000	7.174	0.000
17	846	0695	0.000	0420	0.000	5.632	0.000
18	846	0640	0.000	0477	0.000	7.174	0.000
19	846	0736	0.000	0440	0.000	6.527	0.000
20	846	0546	0.000	0152	0.000	7.358	0.000
33	846	0542	0.000	0520	0.000	6.630	0.000
34	846	0693	0.000	0620	0.000	6.031	0.000
36	846	0690	0.000	0580	0.000	8.437	0.000
1	846	0506	0.000	0505	0.000	10.478	0.000
3	846	0725	0.000	0352	0.000	5.363	0.000
4	846	0530	0.000	0450	0.000	9.630	0.000
6	846	0522	0.000	0427	0.000	5.410	0.000
7	846	0692	0.000	0450	0.000	15.308	0.000
8	846	0790	0.000	0507	0.000	11.478	0.000
9	846	0709	0.000	0452	0.000	9.630	0.000
10	846	0762	0.000	0420	0.000	5.632	0.000
21	846	0530	0.000	0440	0.000	14.308	0.000
30	846	0455	0.000	0587	0.000	7.308	0.000
5	846	0629	0.000	0450	0.000	5.527	0.000
11	846	0546	0.000	0495	0.000	9.987	0.000
13	846	0640	0.000	0507	0.000	6.437	0.000
14	846	0652	0.000	0570	0.000	6.635	0.000
15	846	0323	0.000	0376	0.000	7.637	0.000
22	846	0520	0.000	0677	0.000	16.308	0.000
25	846	0490	0.000	0302	0.000	7.806	0.000
31	846	0652	0.000	0407	0.000	6.637	0.000
32	846	0603	0.000	0652	0.000	6.529	0.000
28	846	0542	0.000	0427	0.000	8.638	0.000

Tablo 4.73. (Devamı)

29	846	0752	0.000	0440	0.000	11.308	0.000
16	846	0590	0.000	0570	0.000	7.630	0.000
23	846	0724	0.000	0152	0.000	7.630	0.000
24	846	0755	0.000	0354	0.000	5.632	0.040
26	846	0543	0.000	0589	0.000	16.652	0.000
27	846	0732	0.000	0490	0.000	10.308	0.000
35	846	0323	0.000	0420	0.000	11.412	0.000

Tablo 4.73'teki madde toplam korelasyonlarına bakıldığında en düşük değere sahip olan maddenin 15. madde olduğu ve değerinin de 0,323 olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçekteki maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin tespit edilebilmesi içinse ölçekten alınan toplam puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır; testten en yüksek puanı alan %27'lik kısmı üst grubu, en düşük puan alan %27'lik kısmı ise alt grubu oluşturur, her madde için hesaplanan madde ortalamaları arasındaki fark, bağımsız örneklemelerde t-testi ile analiz edilir. T-testi analiziyle elde edilen t değerleri maddelerin ayırt etme gücünü gösterir. Bu değer arttıkça maddenin ayırt edicilik gücü de artmış olur (Tavşancıl, 2006). Buna göre ölçekteki en ayırt edici maddenin 26. madde, en düşük ayırt ediciliğe sahip maddenin ise 3. madde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunduğu için tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Maddelerin her birinin varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 4.74'te gösterilmiştir:

Tablo 4.74.

Eleştirel Yazma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alpha	0,923	p<0,05
Spearman-Brown	0,873	p<0,05
Guttman	0,890	p<0,05

Tablo 4.74'e bakıldığında Cronbach Alpha değerinin 0,923, Spearman-Brown değerinin 0,873 ve Guttman değerinin 0,890 olduğu anlaşılmaktadır. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0,80 değerinden büyük olduğu için Eleştirel Yazma Ölçeği'nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Özer ve Dönmez, 2013). Yani Eleştirel Yazma Ölçeği'ndeki maddelerin hepsi aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Eleştirel Yazma Ölçeği'ne uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra ölçeğin nihai şekli Tablo 4.75'te verilmiştir.

Tablo 4.75.

Eleştirel Yazma Ölçeği

Alt boyutlar	Taslak ölçekteki Madde No	Nihai ölçekteki Madde No	Ölçek Maddeleri
HAZIRLIK	2	1.	Yazma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
	12	2.	Yazma konumun kendi barındırdığı çelişkileri fark ederim.
	17	3.	Yazmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını karşılaştırma yaparak seçerim.
	18	4.	Yazacağım konuyu tam anlamıyla kapsayacak ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
	19	5.	Yazacağım konunun farklı boyutlarını belirlemeye gerek duymam.
	20	6.	Yazma konumla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
	33	7.	Yazma konumla ilgili yeterli birikime ulaşına kadar yazıyı kaleme almam.
	34	8.	Yazma konumla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
	36	9.	Yazmam için verilen konunun önem derecesini belirleyebilirim.

Tablo 4.75. (Devamı)

TASLAK	1	10.	Farklı yönleriyle ilgili sorular sorduğum kavramları net cevaplar verebildikten sonra yazılarımda kullandım.
	3	11.	Yazımda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
	4	12.	Yazımda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
	6	13.	Yazdığım kurmaca metinlerin kendi içinde tutarlı olmasına özen gösteririm.
	7	14.	Yazım bitimce değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
	8	15.	Yazımı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin yazımın içeriği dışında ayrıntılar içermesi beni rahatsız etmez.
	9	16.	Yazdığım konunun ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
	10	17.	Yazıyı oluşturan parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
	21	18.	Yazılarımı okuyacak kişilerin doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
	30	19.	Yazma konumla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
DÜZENLEME	5	20.	Yayınlayacağım/paylaşacağım yazıları okuyacak kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.
	11	21.	Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekan-kişi ilişkilerinin tutarlılığını kontrol ederim.
	13	22.	Yazdıklarımı değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
	14	23.	Yazılarımda konuyu işlerken düştüğüm çelişkileri fark edemem.
	15	24.	Yazma amacımın yazımın ana düşüncesinin örtüşme seviyesini değerlendiririm.
	22	25.	Yazma konumda hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
	25	26.	Üslubumun yazıyı paylaşacağım kişilere uygunluğunu denetlerim.
	31	27.	Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
	32	28.	Yazdığım konu için kullandığım anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini tahmin etmeye çalışırım.
	DÜZELTME	28	29.
29		30.	Noktalamayla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
26		31.	Yazımda düzeltmem gereken tüm noktaları gerektiği gibi düzeltmeden yazımı paylaşmam

Tablo 4.75. (Devamı)

YAYINLAMA/PAYLAŞIM	16	32.	Arşivimdeki yazılarımı okuyarak kendi gelişimimi gözlemlerim.
	23	33.	Paylaştığım yazılarım hakkında yapılan değerlendirmeler üstüne düşünerek onlardan yazma becerimi geliştirmek için faydalanırım.
	24	34.	Paylaştığım yazılarım hakkında yapılan değerlendirmeler üstüne düşünerek onlardan yazma becerimi geliştirmek için faydalanırım.
	27	35.	Yazdıklarımı kendi kriterlerime göre puanlama yaparak arşivlerim.
	35	36.	Herhangi bir ortamda (internet, okul gazetesi, dergi vb.) paylaşacak kadar yazılarıma güvenmem.

4.2.5. Eleştirel okuma ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları

Faktör analizi öncesinde Eleştirel Okuma Ölçeği'nin taslak formuna madde analizi uygulanmıştır. Madde analizine ilişkin bulgulara geçmeden önce taslak ölçeğin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.76'da Eleştirel Okuma Ölçeği'nin taslak formunda yer alan maddeler verilmiştir.

Tablo 4.76.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Taslak Formu

1.	Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi sorulara cevap arayarak okuyabileceğimi belirlemeye çalışırım.
2.	Yazarın örneklerinin ana fikirle ne derece bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
3.	Okurken yanlış bir yöntem izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okumama devam ederim.
4.	Yazarın kullandığı anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini değerlendiririm/ tahmin etmeye çalışırım.
5.	Okuduğum metnin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.
6.	Metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak yazarın konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.
7.	Metindeki ifadelere bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.

Tablo 4.76. (Devamı)

-
8. Yazarın seçtiği üslubun metnin anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
 9. Okuduğum metinde belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların metnin genelini nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
 10. Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
 11. Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
 12. Yazarın kelime hazinesine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
 13. Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm
 14. Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
 15. Okuyacağım metnin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
 16. Yazarın ortaya koyduğu iddialarla bu iddialara temel aldığı nedenlerin uyup uymadığını değerlendiririm.
 17. Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.
 18. Metinde olay-zaman-mekan-kişi bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
 19. Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.
 20. Yazarın konuyu işlerken düştüğü çelişkileri fark ederim.
 21. Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.
 22. Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları öğretmenlerime sorarım.
 23. Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.
 24. Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
 25. Metni değerlendirirken düştüğüm çelişkileri (tutarsızlıkları) giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.
 26. Okuyacağım metinle ilgili bildiklerim ile araştırma aşamasında ve metni okurken öğrendiklerim üstüne düşünerek bunları sentezlerim.
 27. Yazarın varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
 28. Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.
 29. Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.
 30. Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi okuduğum metinle karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
 31. Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
 32. Okuduğum metnin konusunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark edemem.
-

Tablo 4.76. (Devamı)

33.	Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlışı yaptığına dikkat ederim.
34.	Okurken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
35.	Yazarın konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.
36.	Yazarın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlar üretmeye çalışmam.
37.	Okuyacağım metnin konusuyla ilgili ön araştırma yapmaya gerek duymam.
38.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerimi gözden geçirirken konunun hangi yönleriyle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımı belirlerim.
39.	Yazarın anlattıklarının gerçek mi yoksa hayal dünyasına ait şeyler mi olduğunun farkındayım.
40.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.
41.	Sanal ortamdaki metinlerin karşımdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.
42.	Metinde hoşuma giden kısımlara odaklanırım.

Tablo 4.77’de Eleştirel Okuma Ölçeği’ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.77.

Eleştirel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel istatistikler	
N	306
Mean	185,250
Std. Error of Median	4,25478
Median	178,50
Mode	183
Std. Deviation	26,32560
Variance	801,362
Skewness	,017
Kurtosis	,39
Range	114,00
Minimum	81,00
Maksimum	195,00
Sum	56686,5

Tablo 4.77’de betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Okuma Ölçeği’nde 42 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 210’dur. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamaları için dizi genişliğinin $(210-42)= 168$ olması beklenirken bu pilot uygulamada dizi genişliğinin 114 olduğu görülmektedir. Şu halde, taslak ölçeğin beklenen ranjin bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezî yığılma ölçüleri olarak pilot uygulamada elde edilen puanların ortalaması 185.2, ortancası 178,5 ve modu 183 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezî yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjin 114, standart sapmanın ise 26,32 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini göstererek pilot uygulamaya katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Eleştirel Okuma Ölçeği’nin öncelikle madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tablo 4.78’de ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 4.78.

Eleştirel Okuma Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde	X	SS	r
Madde 1	3,46	1,49	,456
Madde 2	3,64	1,45	,479
Madde 3	3,03	1,49	,389
Madde 4	3,94	0,94	,152
Madde 5	2,60	0,80	,467
Madde 6	3,63	0,88	,459
Madde 7	4,83	0,81	,459
Madde 8	4,33	0,84	,205
Madde 9	2,94	0,99	,389
Madde 10	4,34	0,88	,408
Madde 11	4,03	1,89	,448
Madde 12	4,44	0,81	,485
Madde 13	3,09	0,89	,307
Madde 14	4,23	1,18	,409

Tablo 4.78. (Devamı)

Madde 15	4,32	1,23	,405
Madde 16	4,86	0,81	,119
Madde 17	3,31	1,94	,459
Madde 18	3,20	1,08	,320
Madde 19	3,30	1,95	,350
Madde 20	4,61	1,05	,359
Madde 21	2,33	0,95	,386
Madde 22	2,88	1,59	,470
Madde 23	3,20	0,95	,366
Madde 24	4,52	1,85	,383
Madde 25	4,66	0,94	,399
Madde 26	4,65	0,85	,353
Madde 27	4,78	1,54	,395
Madde 28	2,83	0,91	,309
Madde 29	2,40	0,95	,387
Madde 30	2,90	0,84	,484
Madde 31	4,33	1,49	,395
Madde 32	4,48	0,81	,384
Madde 33	2,64	0,84	,387
Madde 34	3,90	1,49	,337
Madde 35	3,90	1,54	,309
Madde 36	3,96	1,81	,338
Madde 37	2,46	0,97	,452
Madde 38	2,96	1,79	,349
Madde 39	3,24	0,61	,432
Madde 40	3,84	0,94	,341
Madde 41	4,38	1,04	,390
Madde 42	4,04	0,93	,124

Madde puanları dizisi ile ölçek puanı dizisi arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 4.78’de verilmiştir. Tablo 4.78’de de görüldüğü gibi en yüksek ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde 12. madde, en düşük ölçek değerine (madde-test korelasyonu) sahip madde ise 16. maddedir. Bir diğer ifadeyle katılımcı tepkilerine dayalı kestirilen ölçek değerlerine göre ölçülmek istenen özelliği en iyi ölçen madde 12. madde iken en az ölçen madde 16. maddedir.

Tablo 4.78’deki değerlere bakıldığında korelasyon değerlerinin 0.119 ile 0.485 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan analizde 4 maddenin korelasyon

değerinin 0.30'dan az olduğu ortaya çıkmıştır (Madde 4, Madde 8, Madde 16 ve Madde 42).

Çalışmada ayrıca her maddenin ayırt etme gücü analiz edilmiştir. Eleştirel Okuma Ölçeği'ndeki her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup (yüksek eleştirel Okuma düzeyi) ile alt % 27'sine giren grubu (düşük eleştirel Okuma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bunun için söz konusu iki uç grubun toplam puanları t test tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.79'da Eleştirel Okuma Ölçeği'nin her maddesinin puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki anlamlılığın ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.79.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığın İlişkin t Testi Sonuçları

Madde	Grup	N	X	S	S.d.	t	p
Madde 1	Üst	82	3,98	,976	79	6,406	,000
	Alt	82	2,92	,523			
Madde 2	Üst	82	3,56	1,525	79	5,684	,000
	Alt	82	3,02	1,143			
Madde 3	Üst	82	3,50	,645	79	4,080	,000
	Alt	82	2,13	1,246			
Madde 4	Üst	82	3,12	1,847	79	2,767	,052
	Alt	82	2,97	,978			
Madde 5	Üst	82	3,81	1,653	79	3,895	,000
	Alt	82	2,66	1,552			
Madde 6	Üst	82	3,73	,201	79	4,895	,000
	Alt	82	3,54	1,145			
Madde 7	Üst	82	4,02	1,202	79	5,407	,000
	Alt	82	3,02	1,012			
Madde 8	Üst	82	3,49	,364	79	5,848	,061
	Alt	82	2,88	1,004			
Madde 9	Üst	82	4,88	1,859	79	7,546	,000
	Alt	82	3,23	,877			

Tablo 4.79. (Devamı)

Madde 10	Üst	82	4,61	,702	79	3,527	,000
	Alt	82	3,00	1,056			
Madde 11	Üst	82	3,36	,320	79	5,805	,000
	Alt	82	2,20	,328			
Madde 12	Üst	82	3,77	1,798	79	4,745	,039
	Alt	82	2,83	1,099			
Madde 13	Üst	82	3,42	,825	79	7,865	,000
	Alt	82	2,05	,373			
Madde 14	Üst	82	3,50	1,477	79	4,895	,000
	Alt	82	3,20	,532			
Madde 15	Üst	82	4,58	1,104	79	2,454	,000
	Alt	82	4,01	1,290			
Madde 16	Üst	82	3,22	,306	79	5,875	,063
	Alt	82	3,29	,320			
Madde 17	Üst	82	3,63	1,054	79	3,700	,000
	Alt	82	3,21	,714			
Madde 18	Üst	82	3,72	1,445	79	7,800	,007
	Alt	82	2,87	1,410			
Madde 19	Üst	82	4,31	,440	79	4,988	,000
	Alt	82	3,73	,422			
Madde 20	Üst	82	4,64	1,525	79	7,665	,000
	Alt	82	3,80	,356			
Madde 21	Üst	82	3,71	1,302	79	6,508	,000
	Alt	82	3,20	,421			
Madde 22	Üst	82	4,36	1,253	79	7,688	,000
	Alt	82	2,90	,431			
Madde 23	Üst	82	3,24	1,320	79	3,655	,000
	Alt	82	3,17	,958			
Madde 24	Üst	82	4,24	,463	79	5,895	,000
	Alt	82	3,71	1,256			
Madde 25	Üst	82	2,64	,553	79	8,958	,000
	Alt	82	2,71	,693			
Madde 26	Üst	82	4,24	1,230	79	4,854	,000
	Alt	82	3,22	,978			
Madde 27	Üst	82	3,98	1,142	79	5,864	,000
	Alt	82	4,14	,745			
Madde 28	Üst	82	3,45	1,829	79	3,607	,000
	Alt	82	3,01	,941			
Madde 29	Üst	82	2,89	1,421	79	4,905	,000
	Alt	82	3,17	,533			

Tablo 4.79. (Devamı)

Madde 30	Üst	82	4,40	1,552	79	3,860	,000
	Alt	82	3,45	,899			
Madde 31	Üst	82	3,72	1,520	79	4,977	,000
	Alt	82	2,69	,898			
Madde 32	Üst	82	3,98	1,422	79	5,596	,000
	Alt	82	3,32	1,020			
Madde 33	Üst	82	4,42	,897	79	5,485	,000
	Alt	82	3,40	1,252			
Madde 34	Üst	82	3,59	1,152	79	3,768	,000
	Alt	82	2,12	,713			
Madde 35	Üst	82	3,69	,824	79	5,977	,000
	Alt	82	3,12	1,320			
Madde 36	Üst	82	4,70	,985	79	5,186	,000
	Alt	82	3,91	,337			
Madde 37	Üst	82	3,60	,895	79	5,186	,000
	Alt	82	2,66	,733			
Madde 38	Üst	82	3,32	,859	79	5,168	,000
	Alt	82	2,73	,733			
Madde 39	Üst	82	3,70	,824	79	5,632	,000
	Alt	82	3,52	1,352			
Madde 40	Üst	82	4,63	,985	79	6,743	,000
	Alt	82	3,74	,320			
Madde 41	Üst	82	3,78	1,980	79	3,632	,000
	Alt	82	2,98	1,369			
Madde 42	Üst	82	3,96	,841	79	3,630	,058
	Alt	82	2,62	,745			

Tablo 4.79’da t test sonuçları verilmiştir. Tablo 4.79’da, üst ve alt eleştirel okuma düzeyleri ayrılarak her grubun cevaplayıcı sayısı (N), ortalaması (X), standart sapması (S), serbestlik derecesi (s.d.), t istatistiği (t Value) ve bunun manidarlık düzeyi (p) verilmiştir. Tablodaki test sonuçlarına göre karar verebilmek için p ya da t değerlerine bakılır. 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ ise gruplar arasındaki fark önemlidir. Bir başka deyişle ilgili madde, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27’sine giren grup (üst eleştirel okuma düzeyi) ile alt % 27’sine giren grubu (alt eleştirel okuma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmektedir.

Tablo 4.79'a bakıldığında 4, 8, 16 ve 42. maddelerin manidarlık değerinin 0,05'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayılarının da 0,30'dan düşük olması, bu maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini işaret etmektedir. T testi sonuçlarına bağlı olarak taslak ölçekten 4, 8, 16 ve 42. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Hem madde analizi hem de t testi sonuçlarına bağlı olarak yapılan pilot uygulama neticesinde taslak ölçekten 4, 8, 16 ve 42. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece İkinci Taslak ölçekte 38 madde yer almıştır.

Ölçekte kalan 38 maddenin en düşük madde - toplam korelasyonu 0,307 olmuş, bu maddelerin t değerleri ise 2,454 ile 8,958 arasında değişmiştir. Ayrıca, havuzdaki 42 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,814$ iken, sonuçta ölçekte kalan 38 maddenin iç tutarlılığı $\alpha = 0,832$ olmuştur. Bu şekilde oldukça yüksek güvenirliğe sahip 38 maddelik yeni bir ölçüğe ulaşıldığı düşünülmüştür.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin İkinci Taslak formu Tablo 4.80'de verilmiştir.

Tablo 4.80.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin İkinci Taslak Formu

No	Maddeler
1.	Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi sorulara cevap arayarak okuyabileceğimi belirlemeye çalışırım.
2.	Yazarın örneklerinin ana fikirle ne derece bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
3.	Okurken yanlış bir yöntem izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okumama devam ederim.
4.	Okuduğum metnin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.
5.	Metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak yazarın konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.
6.	Metindeki ifadelerle bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
7.	Okuduğum metinde belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların metnin genelini nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
8.	Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
9.	Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
10.	Yazarın kelime hazinesine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
11.	Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm

Tablo 4.80. (Devamı)

-
12. Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
 13. Okuyacağım metnin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
 14. Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.
 15. Metinde olay-zaman-mekan-kişi bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
 16. Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.
 17. Yazarın konuyu işlerken düştüğü çelişkileri fark ederim.
 18. Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.
 19. Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları öğretmenlerime sorarım.
 20. Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.
 21. Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
 22. Metni değerlendirirken düştüğüm çelişkileri (tutarsızlıkları) giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.
 23. Okuyacağım metinle ilgili bildiklerim ile araştırma aşamasında ve metni okurken öğrendiklerim üstüne düşünerek bunları sentezlerim.
 24. Yazarın varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
 25. Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.
 26. Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.
 27. Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi okuduğum metinle karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
 28. Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
 29. Okuduğum metnin konusunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark edemem.
 30. Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlış yaptığına dikkat ederim.
 31. Okurken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
 32. Yazarın konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.
 33. Yazarın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlar üretmeye çalışmam.
 34. Okuyacağım metnin konusuyla ilgili ön araştırma yapmaya gerek duymam.
 35. Okuyacağım metinle ilgili bildiklerimi gözden geçirirken konunun hangi yönleriyle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımı belirlerim.
 36. Yazarın anlattıklarının gerçek mi yoksa hayal dünyasına ait şeyler mi olduğunun farkındayım.
 37. Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.
 38. Sanal ortamdaki metinlerin karşıdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.
-

Tablo 4.80’de görülen Eleştirel Okuma Ölçeği’nin nihai taslağına ulaşıldıktan sonra ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi

Pilot uygulama ve bu uygulamayla ilgili madde analizi işlemleri sonucunda 38 maddelik ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin faktör analizlerinin yapılabilmesi için en az 700 kişilik bir ana örneklem hedeflenmiş ve ölçekler 790 ortaokul öğrencisine ulaştırılmıştır. Eleştirel temel dil becerileri ölçekleri Erzurum ili merkezinde farklı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler örnekleme yer alan öğrencilerin hepsine elden ulaştırılmıştır.

Öğrencilere ulaştırılan ölçeklerden 781 adeti geri dönmüş ve yapılan değerlendirmeler neticesinde 781’i de geçerli sayılmıştır. Ana örneklem uygulaması Mayıs-Haziran 2015’te gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere ait demografik bilgiler istatistik programına girilerek işlenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.81’de sunulmuştur:

Tablo 4.81.

Ana Örneklem Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	359	46
Erkek	422	54
Toplam	781	100
Öğrenim düzeyi		
Beşinci sınıf	187	24
Altıncı sınıf	204	26
Yedinci sınıf	204	26
Sekizinci sınıf	186	24
Toplam	781	100
Okulun şekli		
Özel okul	211	27
Devlet okulu	570	73
Toplam	781	100

Tablo 4.82’de Eleştirel Okuma Ölçeği’ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir:

Tablo 4.82.

Eleştirel Okuma Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel istatistikler	
N	781
Mean	169,452
Std. Error of Median	3,74741
Median	167,50
Mode	170
Std. Deviation	29,12778
Variance	725,320
Skewness	,425
Kurtosis	,031
Range	110,00
Minimum	93,00
Maksimum	183,00
Sum	132342,012

Tablo 4.82’de betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Okuma Ölçeği’nde 38 madde bulunduğuna göre alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190’tir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamaları için dizi genişliğinin $(190-38)= 152$ olması beklenirken ana örneklem uygulamasında dizi genişliğinin 110 olduğu görülmektedir. Şu halde, ölçeğin beklenen ranjın bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak ana örneklem uygulamasında elde edilen puanların ortalaması 169.4, ortancası 167.5 ve

modu 170 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi yığılma ölçüleri etrafında nasıl dağıldığı hakkında bilgi veren dağılım ölçülerinden ranjin 110, standart sapmanın ise 29.1 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçüleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılış derecesini göstererek örneklem uygulamasına katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Eleştirel Okuma Ölçeği 779 kişilik ana örnekleme uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Tablo 4.83'te Eleştirel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.83.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	
			,842
Bartlett's Sphericity	Test of	Yaklaşık Ki-Kare	17145,10
		Serbestlik derecesi	1214
		Anlamlılık düzeyi	,005

Tablo 4.83'e bakıldığında KMO değerinin (0, 842), çalışma grubu büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu, Bartlett değerlerinin anlamlılığının da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösterdiği anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubunun büyüklüğü faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun bilinmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranına bakılmış ve ölçeğin dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir:

Tablo 4.84.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları

Faktörler	Öz değer	Varyans (%)	Yığılmalı varyans (%)
1. Faktör	4,547	18,652	18,652
2. Faktör	3,657	16,739	35,391
3. Faktör	2,752	14,637	50,028
4. Faktör	1,951	11,632	61,660

Tablo 4.84'e bakıldığında üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarının % 61,660 yani kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir.

Açıklanan varyans miktarı işleminden sonra maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.85'te gösterilmiştir:

Tablo 4.85.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
1	,755		,749	
11	,743			
19	,730			
23	,720			
29	,680			
2		,879		
7		,852	,855	
8		,810		
12		,793		
13		,765		
15		,720		
16		,702		
18		,697		
26		,665		
28		,659		
36		,623		
38		,611		

Tablo 4.85. (Devamı)

3		,640
4		,632
9		,615
21		,580
22		,550
25		,551
27	,545	,547
31		,521
33		,518
34		,514
35	,506	,510
5		,773
6		,735
10		,710
17	,701	,710
20		,657
24		,610
30		,580
32		,574
37		,552
14		,539

Tablo 4.85'te görüldüğü gibi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin içinde buldukları faktörlerde yüksek değerlere ($> ,45$) sahip oldukları belirlenmiştir. Tablo 4.85'e bakıldığında 5 maddenin (1, 7, 17, 27 ve 35. maddeler) birden fazla faktörden yük aldığı ve yer aldığı faktörlerdeki yük faktörleri 0,10'dan daha düşük olduğundan bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçekte 4 faktörde toplam 33 madde kalmıştır.

Eleştirel Okuma Ölçeği'ne tekrar faktör analizinin yapılabilmesi için veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bunun için yine Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Balcı, 2013; Kalaycı, 2005; Sevim, 2014).

Tablo 4.86'da Eleştirel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 4.86.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü	Çalışma grubu	Yeterliliği	
			,932
Bartlett's Test of Sphericity	Yaklaşık Ki-Kare		17931,08
	Serbestlik derecesi		1295
	Anlamlılık düzeyi		,000

KMO testi, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunu belirler. 0 ila 1 arasında değişen test değerinin yüksek çıkması (0.932) ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir.

KMO değerinin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumu, korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğunu ve bu değerlere dayalı olarak faktör analizi yapılamayacağını göstermektedir. Bartlett küresellik testi, ki-kare istatistik değerini verir. Bu testte anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 4.86'da görüldüğü üzere KMO test sonucunun 0.932 ve Bartlett anlamlılık değerinin 0.000 olması faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir.

Analiz sonucunda, maddelerin faktör yüklerini gösteren Tablo 4.87 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.87.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
11	,765			
19	,750			
23	,747			
29	,702			
2		,897		
8		,832		
12		,803		
13		,791		
15		,756		
16		,720		
18		,730		
26		,680		
28		,675		
36		,648		
38		,635		
3			,665	
4			,653	
9			,635	
21			,595	
22			,570	
25			,564	
31			,532	
33			,529	
34			,519	
5				,793
6				,753
10				,730
20				,668
24				,632
30				,590
32				,582
37				,572
14				,551

Tablo 4.87'de görüldüğü gibi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin içinde buldukları faktörlerde yüksek değerlere (> ,45) sahip oldukları belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Eleştirel Okuma Ölçeği'nin alt boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler Tablo 4.88'de gösterilmiştir.

Tablo 4.88.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Madde numarası
1.Konu	4	11, 19, 23, 29
2.Metin	11	2, 8, 12, 13, 15, 16, 18, 26, 28, 36, 38
3.Okuyucu	9	3, 4, 9, 21, 22, 25, 31, 33, 34,
4.Yazar	9	5, 6, 10, 20, 24, 30, 32, 37, 14

Tablo 4.88'e bakıldığında birinci faktörün 4, ikinci faktörün 11, üçüncü faktörün 9 maddeden ve dördüncü faktörün 9 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddeler belirlendikten sonra bu maddeler incelenmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut konu, ikinci alt boyut metin, üçüncü alt boyut okuyucu, dördüncü alt boyut ise yazar olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik analizleri

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin güvenilirliği değerlendirilirken önce madde analizi yapılmış, sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.89.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin Madde Analiz Değerleri

Madde numarası	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt Edicilik	p
11	846	0545	0.000	0478	0.000	8.703	0.000
19	846	0707	0.000	0542	0.000	10.306	0.000
23	846	0770	0.000	0370	0.000	8.748	0.000
29	846	0503	0.000	0540	0.000	13.308	0.000
2	846	0701	0.000	0550	0.000	12.380	0.000
8	846	0622	0.000	0427	0.000	4.837	0.000
12	846	0605	0.000	0504	0.000	7.474	0.000
13	846	0572	0.000	0534	0.000	6.360	0.000
15	846	0730	0.000	0540	0.000	8.063	0.000
16	846	0672	0.000	0340	0.000	5.236	0.000
18	846	0505	0.000	0380	0.000	4.736	0.000
26	846	0654	0.000	0125	0.000	10.385	0.000
28	846	0673	0.000	0502	0.000	8.527	0.000
36	846	0592	0.000	0408	0.000	4.510	0.000
38	846	0593	0.000	0520	0.000	6.032	0.000
3	846	0652	0.000	0620	0.000	6.634	0.000
4	846	0490	0.000	0572	0.000	7.724	0.000
9	846	0530	0.000	0489	0.000	8.714	0.000
21	846	0496	0.000	0520	0.000	5.265	0.000
22	846	0692	0.000	0540	0.000	5.725	0.000
25	846	0645	0.000	0392	0.000	10.978	0.000
31	846	0640	0.000	0407	0.000	7.437	0.000
33	846	0403	0.000	0562	0.000	5.952	0.000
34	846	0490	0.000	0203	0.000	7.680	0.000
5	846	0630	0.000	0575	0.000	14.380	0.000
6	846	0526	0.000	0370	0.000	8.653	0.000
10	846	0332	0.000	0367	0.000	7.367	0.000
20	846	0765	0.000	0304	0.000	16.380	0.000
24	846	0498	0.000	0520	0.000	6.015	0.000
30	846	0453	0.000	0492	0.000	9.874	0.000
32	846	0575	0.000	0345	0.000	5.632	0.040
37	846	0790	0.000	0460	0.000	4.630	0.000
14	846	0640	0.000	0410	0.000	8.437	0.000

Tablo 4.89'deki madde toplam korelasyonlarına bakıldığında en düşük değere sahip olan maddenin 10. madde olduğu ve değerinin de 0,332 olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçekteki maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin tespit edilebilmesi içinse ölçekten alınan toplam puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanır; testten en yüksek puanı alan %27'lik kısmı üst grubu, en düşük puan alan %27'lik kısmı ise alt grubu oluşturur, her madde için hesaplanan madde ortalamaları arasındaki fark, bağımsız örneklemelerde t-testi ile analiz edilir. T-testi analiziyle elde edilen t değerleri maddelerin ayırt etme gücünü gösterir. Bu değer arttıkça maddenin ayırt edicilik gücü de artmış olur (Tavşancıl, 2006). Buna göre ölçekteki en ayırt edici maddenin 20. madde, en düşük ayırt ediciliğe sahip maddenin ise 36. madde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunduğu için tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Maddelerin her birinin varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 4.90'da gösterilmiştir:

Tablo 4.90.

Eleştirel Okuma Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alpha	0,854	p<0,05
Spearman-Brown	0,837	p<0,05
Guttman	0,847	p<0,05

Tablo 4.90'a bakıldığında Cronbach Alpha değerinin 0,854, Spearman-Brown değerinin 0,837 ve Guttman değerinin 0,847 olduğu anlaşılmaktadır. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0,80 değerinden büyük olduğu için Eleştirel Okuma Ölçeği'nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Özer ve Dönmez, 2013). Yani Eleştirel Okuma Ölçeği'ndeki maddelerin hepsi aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Eleştirel Okuma Ölçeği'ne uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra ölçeğin nihai şekli Tablo 4.91'de verilmiştir.

Tablo 4.91.

Eleştirel Okuma Ölçeği

Alt boyutlar	Taslak ölçekteki Madde No	Nihai ölçekteki Madde No	Ölçek Maddeleri
KONU	11	1.	Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
	19	2.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları öğretmenlerime sorarım.
	23	3.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerim ile araştırma aşamasında ve metni okurken öğrendiklerim üstüne düşünerek bunları sentezlerim.
	29	4.	Okuduğum metnin konusunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark edemem.
METİN	2	5.	Yazarın örneklerinin ana fikirle ne derece bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
	8	6.	Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
	12	7.	Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
	13	8.	Okuyacağım metnin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
	15	9.	Metinde olay-zaman-mekan-kişi bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
	16	10.	Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.
	18	11.	Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.
	26	12.	Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.
	28	13.	Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
	36	14.	Yazarın anlattıklarının gerçek mi yoksa hayal dünyasına ait şeyler mi olduğunun farkındayım.
	38	15.	Sanal ortamdaki metinlerin karşıdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.

Tablo 4.91. (Devamı)

OKUR	3	16.	Okurken yanlış bir yöntem izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okumama devam ederim.
	4	17.	Okuduğum metnin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.
	9	18.	Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
	21	19.	Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
	22	20.	Metni değerlendirirken düşüğüm çelişkileri (tutarsızlıkları) giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.
	25	21.	Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.
	31	22.	Okurken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
	33	23.	Yazarın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlar üretmeye çalışmam.
	34	24.	Okuyacağım metnin konusuyla ilgili ön araştırma yapmaya gerek duymam.
YAZAR	5	25.	Metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak yazarın konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.
	6	26.	Metindeki ifadelerle bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
	10	27.	Yazarın kelime hazinesine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
	20	28.	Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.
	24	29.	Yazarın varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
	30	30.	Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlışı yaptığına dikkat ederim.
	32	31.	Yazarın konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.
	37	32.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.
	14	33.	Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eleştirel temel dil becerilerini ölçebilecek ölçekler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiş bu çalışmada güvenilir ve geçerli 5'li Likert tipi 5 adet ölçek geliştirilmiştir.

Karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desene göre yapılan bu araştırmada nitel ve nicel araştırma sıralı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme ve temel dil becerilerinin tamamı çalışma konusunun içine girdiğinden oldukça geniş bir literatür araştırmasını gerekli görülmüştür. Eleştirel temel dil becerilerine ait kavramlar literatürde yeterince açıklanmadığından ölçeklerin geliştirilmesinde temel alınacak bir modele de rastlanmamıştır. Bu zorluğun aşılabilmesi için eleştirel düşünme becerisi ve temel dil becerilerinin tüm yönleriyle iyice anlaşılması ve sentezlerinin yapılabilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öncelikle eleştirel düşünme becerisi için kapsamlı bir araştırma yapılmış ve elde edilen bulguların düzenli bir yapıya kavuşturulması için veri analizinin yapılması aşamasına gelinmiştir. Bu aşamada betimsel analiz yetersiz kalmış, konunun kendi yapısından kaynaklanan karmaşıklığın giderilebilmesi için başlıklar temalar altında toplanmıştır. Benzer çalışmalardan farklı olarak (Balım ve Taşkoyan, 2007; Karadeniz, 2014; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Ünal, 2006) içerik analizi ile ulaşılan bu başlıklar 13 maddeyle sınırlandırılmıştır. Ardından bu model temel dil becerilerine ayrı ayrı uygulanarak eleştirel dinleme/ okuma/ görsel okuma/ konuşma/ yazma becerilerinin kuramsal yapısı elde edilmiştir. Hem temel dil becerilerinin hem de

eleştirel düşünmenin mümkün olan en geniş çerçevesi düşünülerek oluşturulan yapı geliştirilen ölçeklerin soru havuzunun oluşturulmasında referans alınmıştır.

Her bir ölçek için ortaokul öğrencilerinin dikkat süreleri de göz önüne alınarak hedef 40 madde olarak belirlenmiştir. Soru havuzunun bu hedefin en az üç katı olması gerekliliği her bir ölçek için 120, toplamda 600 madde yazımı gibi bir zorluğu da beraberinde getirmiştir. Bu zorluk hem zaman hem konuların tamamına hâkimiyet gibi unsurları da içinde barındırmaktadır. Eleştirel dinleme (161 madde), eleştirel okuma (158 madde), eleştirel görsel okuma (148 madde), eleştirel konuşma (144 madde), eleştirel yazma ölçekleri (125 madde) için toplam 736 madde yazılmıştır. Hedeflenen 600 maddeyi aşması, soru havuzunun genişliğini göstermektedir. Soruların, çerçevesi oluşturulan eleştirel temel dil becerilerine uygun olmasına ve temel dil becerilerinin süreçlerini kapsamasına özellikle dikkat edilmiştir.

Soru havuzu oluşturulduktan sonra ölçekler, pilot uygulama için yüzey ve kapsam geçerliğine tabi tutulmuştur. Yüzey geçerliğinde araştırmacı ve onunla birlikte çalışan Türkçe ve Türk dili alanlarında amaçlı örneklem yoluyla seçilen dört uzman, 736 maddeyi dil ve anlam bakımından değerlendirerek ciddi emek ve zaman harcamışlardır. Ölçeklerin ortaokul öğrencilerine yönelik olması birtakım dil problemlerine sebep olmuşsa da çalışmayı engelleyici mahiyet kazanmadan çözülmüştür. İncelemede tekrar edilen, dil hataları bulunan, birden fazla şeyi ölçmeye çalışan ve tam olarak anlaşılmayan maddeler elenmiş; aynı şeyi ölçmeyi amaçlayan maddeler arasından ölçülmek istenen beceriyi en iyi şekilde ölçebileceği düşünülen maddeler seçilmiştir.

Yüzey geçerliği sağlanmış eleştirel dinleme (44 madde), eleştirel okuma (48 madde), eleştirel görsel okuma (48 madde), eleştirel konuşma (49 madde), eleştirel yazma (50 madde) ölçeklerinin toplamda 239 maddesi kapsam geçerliği sağlanmak üzere hakkında fikrine başvurulmak istenen 20 uzmandan sadece 12'si araştırmaya katılmayı kabul etmiş, 8'i 5 ölçek için zaman ayıramayacaklarını ifade ederek reddetmiştir.

İnceleme sonucunda elde edilen veriler Lawshe yöntemi olarak bilinen metotla analiz edilmiştir (Lawshe, 1975). Analiz sonucunda KGO değeri 12 uzman için

belirlenen 0,56'dan düşük olan maddeler elenmiş ve eleştirel dinleme ölçeğinde 39, eleştirel okuma ölçeğinde 42, eleştirel görsel okuma ölçeğinde 42, eleştirel konuşma ölçeğinde 41, eleştirel yazma ölçeğinde 42 madde kalmıştır.

Kapsam geçerliği sağlanan ölçme araçlarının yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Ölçeğin maddelerinin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Likert tarafından özgün olarak önerilen, korelasyonlara dayalı ve iç tutarlık ölçütüne (t-test) dayalı analizlerin her ikisi de yapılmıştır. Dört okulda ve 306 katılımcıyla gerçekleştirilen bu pilot uygulamada, katılımcılar olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden sistematik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Korelasyona dayalı ve iç tutarlık ölçütüne dayalı testlerin sonucunda madde-toplam puan korelasyon katsayıları 0,30'dan düşük olanlar ölçülmek istene özelliği yeterli düzeyde ölçmediği veya t testi sonucunda 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ değerini taşımayan maddeler toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup ile alt % 27'sine giren grubu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmediği için ölçekten çıkarılmıştır.

Madde analizleri tamamlanan ölçme araçlarının faktör ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için ana örneklem uygulamasına geçilmiştir. Çalışmanın çerçevesinin geniş tutulmasının zorlukları pilot uygulamada, özellikle ana örneklem uygulamasında kendini göstermiştir. Hem örneklem seçimi hem verilerin toplanması ve bunların 5 ölçek için ayrı ayrı yapılması sürecin uzamasına sebep olmuştur. Bir gün için yalnızca bir ölçek ve haftada iki ölçek uygulaması yapılarak öğrencilerin ölçeklerden sıkılıp okumdan doldurmaları ihtimalinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Uygulama Erzurum ilinde dört ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya eleştirel dinleme ölçeği için 776, eleştirel okuma ölçeği için 781, eleştirel görsel okuma ölçeği için 783, eleştirel konuşma ölçeği için 779 ve eleştirel yazma ölçeği için 785 ortaokul öğrencisinden oluşan bir örneklem seçilmiştir. Katılımcılar olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden sistematik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Eleştirel temel dil becerileri alanlarında ölçek geliştirme çalışması yapan Balım ve Taşköyan'ın (2007) 501, Karadeniz'in (2014) 1360, Ülper, Yaylı ve Karakaya'nın (2013) 518, Ünal'ın (2006) 76, Çam'ın (2006) 148, Karabay'ın (2013) 650 katılımcıdan oluşan örneklem üstünde uygulama yaptıkları düşünülürse araştırmanın örnekleminin ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir.

Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Bunun için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik tablosuna bakılmıştır. 0 ila 1 arasında değişen örneklem değerinin yüksek çıkması “ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi bir şekilde tahmin edilebileceği” anlamına gelmektedir. Küresellik test sonucunda (Bartlett's Test of Sphericity) anlamlılık değerinin <0.05 olması faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir.

KMO değerinin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumu, korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğunu ve bu değerlere dayalı olarak faktör analizi yapılamayacağını anlamını taşır. Bartlett küresellik testi, ki-kare istatistik değerini verir. Bu testte anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğunu gösterir (Özguven, 2012). Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunun büyüklüğünün 5 ölçek için de faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun bilinmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ölçeklerin açıklanan toplam varyans miktarına bakılmış ve faktör yapıları belirlenmiştir. Benzer araştırmalarda açıklanan toplam varyans oranlarının %30'la %53 arasında değiştiği görülmüştür (Karadeniz, 2014; Ünal, 2006; Karabay, 2013). Araştırmada eleştirel dinleme ölçeği için % 42, eleştirel okuma ölçeği için % 61, eleştirel görsel okuma ölçeği için % 59, eleştirel konuşma ölçeği için % 48 ve eleştirel yazma ölçeği için % 47 toplam varyans oranları belirlenmiştir. Bu değerlerin benzer çalışmalardakine yakın olduğu görülmektedir. Bahsi geçen çalışmalarda nihai ölçekler tek boyutlu olurken araştırmada geliştirilen eleştirel temel dil becerileri ölçekleri önceden geliştirilen eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik ölçme araçlarına benzer şekilde çok boyutlu olarak şekillenmiştir (Ennis ve Millman, 1985; Watson ve Glaser, 1941; akt. Aybek ve Çelik, 2007). Eleştirel dinleme, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma ölçekleri dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerilerinin süreçlerine uygun olarak boyutlanırken eleştirel okuma ve eleştirel görsel okuma ölçekleri okuma ve görsel okuma temel dil becerilerinin bileşenlerine uygun olarak boyutlandırılmıştır.

Alanda daha önce birebir örtüşen bir çalışma yapılmadığından bu bakımdan da önemli bir tespit olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu boyutların hem kuramsal çerçevenin bu tarz bileşenlerden oluşmasından hem de okullarda uygulanan programın içeriğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Faktörleri belirlenen ölçeklerin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin güvenirliği değerlendirilirken önce madde analizi yapılmış, sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmaya benzer ölçek geliştirme çalışmalarında Cronbach Alpha değerinin 0,75 ila 0,948 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Eleştirel dinleme ölçeği için 0,852, eleştirel okuma ölçeği için 0,854, eleştirel görsel okuma ölçeği için 0,841, eleştirel konuşma ölçeği için 0,890 ve eleştirel yazma ölçeği için 0,923 olarak tespit edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına göre yüksek düzeyde güvenirliğe sahip ölçekler olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm ölçeklerde Spearman-Brown ve Guttman İç Tutarlılık Katsayıları da 0,80 değerinin üstünde olması bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir (Özer ve Dönmez, 2013). Yani eleştirel temel dil becerileri ölçeklerindeki maddelerin hepsi kendi içinde aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Çalışmanın alanla ilgili bir açığı kapatabileceği inancının sağladığı motivasyon ve okullarda görevli Türkçe öğretmenlerinin bireysel gayretiyle gerçekleşen sürecin sonunda elde edilen veriler analiz edilerek yapı geçerliği ve güvenirlik sağlanan nihai ölçeklere ulaşılmıştır. Özetle araştırmanın sonucunda eleştirel temel dil becerilerini ölçmeye yönelik, güvenilir ve geçerli 5 ölçek geliştirildiği söylenebilir.

Ölçekler daha önce geliştirilen ölçeklerden farklı olarak temel dil becerileri süreçleri ve bileşenlerini de gözetken boyutlara sahip olması bakımından da önem arz etmektedir. Ölçeği kullanan öğretmen ya da araştırmacıya öğrencinin eleştirel düşünme becerisini dil becerisinin hangi aşamasında düşük ya da yüksek seviyede kullanabildiğini gösterebilecektir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın eleştirel düşünme ve eleştirel temel dil becerileri alanlarında faydalanılabilecek bir çalışma olabileceği araştırmacı tarafından öngörülmektedir.

Özellikle Türkçe eğitimi alanında önemli bir açığı gidermeyi amaç edinen araştırma, araştırmacılar için aşağıdaki hususlarda yol gösterici olabilir:

Araştırmada ortaya konan kuramsal çerçeve daha geniş bir bakış açısıyla geliştirilebilir ve oluşturulacak bir modelden hareketle eleştirel temel dil becerileri üzerine etkinlikler oluşturulabilir.

Geliştirilen eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin dili, seviyesi daha düşük ortaokul öğrencileri için daha rahat anlaşılabilir bir hale getirilebilir.

Araştırmada geliştirilen ölçme araçları kullanılarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel temel dil becerileri seviyeleri belirlenebilir.

Eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel temel dil becerileri arasındaki ilişkiye veya birbirlerine etkisi incelenebilir.

Diğer üst düzey düşünme becerileri içinde benzer çalışmalar gerçekleştirilerek yaratıcı dil becerileri, problem çözmeye dayalı dil beceriler vb. ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş Eğitim Yayıncılık.
- Afacan, Ö. (2012). *Nermi Uygur'un eğitim felsefesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağargün, M. Y. (2009). “*Düşünme*” üzerine düşünceler. <http://www.sdplatform.com/Dergi/287/Dusunme-uzerine-dusunceler.aspx> (erişim tarihi: 13.06.2015)
- Aka, A. (2010). Kimliğe teorik yaklaşımlar. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. C. 34. S. 1, 17-24
- Akar, Ü., (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyon.
- Akbiyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akbiyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(32), s. 90-99.
- Akgün Çıtak, E. ve Uysal, G. (2012). Kavram analizi: Eleştirel düşünme. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 2012;9 (3): 3-9
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.14, s.83-98
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları

Alkaya, F., (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Allahverdi, K. (2009). *John dewey'de eleştirel düşünme yaklaşım.*, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

Altuğ, B. (1995). *Gençlerde anne-baba tutumunun irdeleyici düşünme ve özdeğer duygusu gelişmesine etkileri*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Altunbay, M. (2011). *Sevinç çokum'un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Aral, H. (2005). *Devlet ve özel ortaöğretim okullarında öğretim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

Arda, B. (1996). Hastalık olgusunun tarihsel açıklanışında önemli bir kavram: "Etki göçü", *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, C. 4, S. 2, 1996 105 – 112

Arı, E. S. (2007). Satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve menşee ülke etkisinin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı

Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*. Çev. Saffet Babür (1988), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları

Askar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Oklun, S., Yaygın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi.

Aslan, H. (2012). *Gelecekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

- Aşkun, İ. C. (1995). Yönetim ve iletişim bağlamında yeni bir bilim alanı: *Yaşambilim Kurgu Dergisi*, S.13, s.1-31 Eskişehir
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75
- Ayaz Can, H. (2005). Altı şapkalı düşünme tekniğinin 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Watson- glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeği'nin üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf ingilizce bölümü öğretmen adayları üzerindeki güvenilirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 16, S. 1, 2007, s.101-112
- Aybek, B.(2006). *Konu Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık
- Aydın, M. ve Çelik T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 34. 169-181
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (sokrat) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 1, 55-80
- Aydın, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin empati becerileri, kişilik özellikleri ve anneden algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri ile ahlaki muhakeme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Azak, S. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözümede kullandıkları stratejilerin ve üstbilişsel davranışlarının belirlenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 146, 29-37,
- Baş, T. (2008). *Anket*. (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Feryal Matbaası: Ankara.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Beydemir, A. (2011). *İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (çev. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitimi Basımevi
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak türkçe öğretimi*. Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu. Ankara
- Buluş, M. (2003). Rasyonel-yaşantısal düşünme stilleri ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Ege Eğitim Dergisi*, (3), 1: 133-138
- Büyükkantarıcıoğlu, N. (2006). *Bilgi toplumu oluşturma bağlamında türk edebiyatı dersi üzerine düşünceler*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/nalan.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cabrera, G.A. (1992). A framework for evaluating the teaching of critical thinking. in r.n. cassel (ed). *Education*, 113(1): 59-63.
- Can, H. ve Semerci, N. (2007). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 32 (145). 39-52.

Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/1 Winter 2013, p. 1151-1169, Ankara

Cevizci A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayın.

Cevizci, A. (1998). *İlkçağ felsefesi tarihi*. Bursa: Asa Kitabevi.

Chang, E. A. (2002). *The efficacy of asynchronous online learning in the promotion of critical thinking in graduate education*. Yayınlanmamış doktora tezi. Columbia University, New York, USA.

Cihaner, C. (2007). *Eleştirel düşünme kazandırma yönüyle Bilgin Adalı'nın çocuk kitapları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Clifford, J. S., Baufof, M. M. ve Kurtz, J. E. (2004). Personality traits and critical thinking skills in college students: Empirical Tests of a two-factor theory. *Assessment*, Volume 11, No. 2, June 2004 169-176.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Anı:Ankara

Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çalışkan, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme yeteneğini artırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenime yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7/29 s. 503-518

Çekici, Y. E. (2014). *Rıfat ılgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin

Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çetin, F. (2011). *Örgütsel davranışların açıklanmasında örgütsel bağlılık, iş tatmini, kişilik ve örgüt kültürünün rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evren Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108

Çığrı Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak

Çıkrıkçı, N. (1996). *Eleştirel düşünme: bir ölçme aracı bir araştırma*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Çukurova Üniversitesi, Adana, 208-216.

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.

Çubukçu, Z. (2004). *Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6. İnönü Üniversitesi

Çubukçu, Z. (2007). Critical thinking dispositions of the turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. October 2006 vol: 5 issue: 4 ss:22-35.

Dağ, İ. (2005). Psikolojik test ve ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, C. 13 Ek S. 4, Aralık, 17-23.

Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

David, F. D. (2009). *Critical reading an evaluation of a teaching approach*. Proceedings of the 39th iee international conference on frontiers in education conference'de bildiri olarak sunuldu. Web: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818> adresinden 15 Mart 2010'da alınmıştır.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Demir, Ö. ve Erginsoy Osmanoğlu, D. (2013). Lise öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 3, sayı 1, 165-184

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005) *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. PegemA, Ankara

Deniz, E. (2009). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Deniz, E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, C. 38, S. 169, 407-419

Derelioğlu, Y. (28- 30 Eylül 2005). *Eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme ile Epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Descartes, R. (1986). *Aklını iyi kullanmak ve ilimlerde hakikatı aramak için metod üzerine konuşma* (çev. M. Karasan). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Application*, 2nd Ed., Applied Social Research Methods Series, Vol. 26, London: Sage Publications.

Dewey, J.(2007). *Deneyim ve eğitim*. Çev. Sinan Akıllı. (1. Basım). Ankara: ODTÜ Yayıncılık

Dil, S. (2001). *Hacettepe üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: ilköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice* 9 (2), Bahar/ Spring 2009, 633-689

Dinçer Göbel, Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Doğanay, A. (Ed.). (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995) Düşünmenin boyutları: program ve öğretim için bir model. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1. (11):25 -38.

Dragoni, L., Oh, I-S., VanKatwyk, P., Tesluk, P.E. (2011). Developing executive leaders: the relative importance of cognitive ability, personality and the accumulation of work experience in predicting strategic thinking competency. *Personnel Psychology*, 64, 829-864.

Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *International Journal of Social Science*, Volume 6, Issue 2, p. 351-365

Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 30

Dutoğlu, G., Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1)

Eldeleklioğlu, J. ve Özkılıç, R. (2008). Eleştirel düşünme eğitiminin pdr öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 25-36.

Ellis, H., C. ve Hunt, R., R. (1993). *Fundamentals of Cognitive Psychology*. Mc Graw Hill.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, Yıl: 6, S. 11

Erdemir, E. (2007). *İşe almada aday odaklılık: kavramsal çerçeve ve ölçek geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Ergat, E.,A. (2004). *J. locke ve berkeley’de dil, düşünce ve varlık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Erzurum

Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Eryılmaz, A., Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 11,S. 3,Aralık 2010, 189-203

Eşme, İ., (2005). *Türkiye’de fen eğitiminde sorunlar ve çözüm önerileri*. <http://nucleus.istanbul.edu.tr/~cfe/eğitim/>

Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Connecticut: Southern Connecticut State University.

Evcen, D. (2002). *Watson-glaser eleştirel akıl yürütme gücü testi'nin (form s) türkçeye uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Evren, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction – executive summary - *The Delphi*

Report. Millbrae, CA: The California Academic Pres. ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423. <http://ericir.syr.edu>.

Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. London: Basil Blackwell.

Gedik, H. (2013). Social studies teacher candidates' critical thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93 (2013) 1020 – 1024

Gelen, İ.,(1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gilstrap D. L., Dupree, J. (2008). A regression model of predictor variables on critical reflection in the classroom: integration of the critical incident questionnaire and the framework for reflective thinking. *The Journal of Academic Librarianship* Volume 34, Issue 6, November 2008, Pages 469-481.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11-26

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume 3, Issue 12, Summer 2010

Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 123-154. Ankara

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen düşünme faktörleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74

Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinin yordanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı Konuşma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2012). *Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. TÜBAR, 32, 127-146
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi-Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013b). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 2, S. 1, s. 1 – 17, Yaz 2013
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 3, S. 1, s. 1 - 27,
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003), *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1: 75-90.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hayran, İ. (2002). *İlköğretim öğretmenlerinin düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi/Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Heidegger, M. (2009). *Düşünmek ne demektir?* (çev. Rıdvan Şentürk). İstanbul: Paradigma Yayınları
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 1995, 21(5), s. 967-988.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*. 1(1), s. 104-121.
- Hinkin, T. R. and Schriesheim, C. A. (1989). Development and application of new scales to measure the French and Raven (1959) bases of social power. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74(4), August, pp. 561-567.

Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel beceri lerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.559b1ff4782876.52628071 (erişim tarihi: 11.06.2015)

Hunt, C. A. (2002). *Promoting critical thinking: an analysis of the instructional techniques with undergraduates in a university setting*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kansas State University. USA.

Işık, H. (2010). *Lise öğrencilerinin eleştirel okuma seviyeleri ve eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma sıklıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Ihsanoğlu, E. (1992). *Tanzimat öncesi ve Tanzimat dönemi Osmanlı bilim ve eğitim anlayışı*. H. D. Yıldız (Hazırlayan). 150. Yılında Tanzimat içinde (s. 335-355). Ankara: TTK Yayınları

İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin eriştiği, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kanlı, E. (2014). Bilimsel yaratıcılığın çağrışımsal temelleri: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, C. 4, S. 1, 37-50

Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).

Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 3, S. 1, s. 113 - 140, Yaz 2014

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/3 Summer 2010, 1566-1593

Karakaya, S. (2008). *Dindarlık ve kişilik arasındaki ilişki, allport ve fromm'un karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karataş, M. (2000). Astronomik hesaplar ışığında küsûf hadisleri. *Diyanet İlmî Dergi*, C. 36, S. 2

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme Murat Özbay. (Ed.). *Yazma Eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (s. 21-40)

Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaya, A. (2013), *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi

Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Kaya, H., İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Kayabaşı, Y. (1995). Kritik düşünme-I. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 208, 43-45.

Kayagil, S. ve Erdoğan, A. (2011). Bazı değişkenlerin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini yordama gücü. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.31, 321-334.

Kaynaradağ, A. (2002). *Türkiye’de cumhuriyet döneminde felsefe*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kazancı, O. (1989). *Öğretimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları

Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2 (1), 244-266.

Kelly, M. (2003). *An examination of the critical and creative thinking disposition of teacher education students*. Yayımlanmamış doktora tezi. University Of Massachusetts. USA.

Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1), 259-295

Kırkkılıç, H. A., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2014). *ÖABT Türkçe öğretmenliği konu kitabı*. Ankara: Data

Kızıltan, H. (2012). Hayalperest. *Psikeart*, S.23: 6-11, 2012.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili kadıköy ilçesi örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Komşu, U. C. (2011). Konfüçyüs ve sokrates’in eğitim felsefelerinin yetişkin eğitimi açısından karşılaştırılması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C. 12, S. 4, 25-54

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.

Kökdemir, D. (2000), *Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme*. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *PiVOLKA*, 2(4), 3-5.

Kökdemir, D. (2001). Psikolojiye giriş ve genel psikoloji derslerinin içeriğinin değiştirilmesi hakkında bir eleştirel yaklaşım. *Türk Psikologlar Derneği Türk Psikoloji Bülteni*, 1-3.

Köksal, H. (2005). *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.

Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21: 81-88

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kurt, A., A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34

Kurtlu, Y. (2013). *Klasik Türk edebiyatı metinlerinin sekizinci sınıf Türkçe dersi millî kültür teması çerçevesinde öğretilirliğinin incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf türkçe çalışma kitabındaki soruların eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 3, Number: 3

Küçükoğlu, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır

Küçüktepe, C. (2003). *Pedagojik konstruktivist yaklaşıma göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve kritik düşünme becerisine etkisi*.

Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (Second Edition).UK: Cambridge University Press

Locke, J. (2000). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme*. (2. Baskı). (Çev. Meral DELİKARA TOPÇU). Ankara: Öteki Yayınevi

Lumpkin, C. (1992). Effects of teaching critical thinking skills on the critical thinking ability, achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders. *Journal of Research in Education*. (2) Spring, 8–12.

MEB, (2005). *Dil ve anlatım ders, 9.-12. sınıflar öğretim programları*. Ankara: MEB Yayınları

MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 327-356

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB. (2006). *Sosyal bilgiler 6-7. sınıf programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB. (2015). 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>. (erişim tarihi: 27.08.2015)

Mecit, Ö. (2006). *The effect of 7e learning cycle model on the improvement of fifth grade students'critical thinking skills*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. London: Routledge Falmer.

Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş*. (Çev. S. Karakas ve R. Eski). Konya: Eğitim Kitabevi.

Munzur, F. (1999). *Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme (edebiyat 1 ve 2 örnekleri)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nosich, G., M. (2015). *Eleştirel düşünme rehberi*. (Çev. Birsal AYBEK). Ankara: Anı

Obay, M. (2009). Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Oflas, E. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van

Okçu, B. (2011). *Modsal betimlemeleri algılayabilme ve kullanabilme yeterliliklerini ölçebilmek amacıyla ölçek geliştirme ve bu ölçek ile öğrencilerin modsal betimlemelere dair düzeylerini belirleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum

Onan, B. (2003). Divanü Lügati't Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 239-253.

Onwuegbuzie, A. J. (2001). Critical thinking skills: a comparison of doctoral- and master's-level students. *College Student Journal*, Vol. 35 Issue 3, p477, 4p.

Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Orhan, S. (2010). *Altı sapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB. Yayınları

Öner, S., (1999). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Adana.

Öz, F. (2006), *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (3.Baskı). Ankara, Anı Yayınları.

Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Özdemir, S. (2005) *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (3), 297-314.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Özdere, Ö. (2011). *İlköğretim birinci kademe türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul

Özensoy, A., U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Özgür, N. (2007). *Öğretmen soruları eleştirel düşünmeye teşvik ediyorlar mı?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

Öztemel, K. (2009). *Ergenlerin çalışma anlayışının incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Öztürk, A. (2013). Machiavelli düşüncesinde cumhuriyetçi özgürlük ve kurucu lider imgesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(02), 181-204.

Öztürk, Ç. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı

Öztürk, E., Gök, S. ve Takımcıgil, S. (2013). Bulmaca temelli öğrenme1. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26

Öztürk, M. (2008). *John dewey'in eğitim felsefesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul

Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, Sivas.

Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Parlak Yılmaz, N. (2006). Açık Uçlu Öğrenme çevrelerine bilişsel katılımı desteklemede soruların kullanımı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1), 2006, 189-211

Per, M. (2010). *Resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin resimlerinde tercih ettikleri renkler ile kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Pintrich, P. R. (2000). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Research*, Vol.31 (6), 459-470.

Riley, J., Burrell, A., ve McCallum, B. (2004). Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools. *British Educational Research Journal*, 30(5).

Rone, M., Xiang, P. ve Writtenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching*, C.1, S.8, 2002, 29-40.

Royalty, J. (1995). The generalizability of critical thinking: paranormal beliefs versus statistical reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*. 156, 477-488.

Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sarıkaya, B. (2013). *Sevgi Soysal'ın öykülerinin II. kademe öğrencilerinin türkçe eğitimine katkısı açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.O. Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.30, s.193-200

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, C.28, S.127: 64-70.

Semerci, Ç. (2007). Developing A Reflective Thinking Tendency Scale For Teachers And Student Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1369-1376.

Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1071-1091.

Semerci, N. (2000). Kritik düşünme geliştirilebilir mi?. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 66, 30-34.

Senemoğlu, N. (2009), *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. (2013). *Sekizinci sınıf türkçe dersi kişisel gelişim temasının öğretiminde etkileşimli bilgisayar uygulamalarının etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/6, Spring 2014, 943-957.

Stephen, W. (2000). *Critical thinking ability as a predictor of succes in a large undergraduate course*. Yayımlanmamış doktora tezi. The University Of Tennessee

Sternberg R.J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 370–382.

Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight.

Stupnisky, R. H. , Renaud, R. D., Daniels L. M.,Haynes T. L. ve Perry R. P. (2008).The interrelation of first-year college students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research High Education*, 49, 513– 530.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Sünbül, A. M, Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin erişilerine etkisi*. XV. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Muğla.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi

Şahin, F. (2009). Yöneltil Güçlülük: *Etkili yönetim ve liderlik bileşeni olarak kavramsallaştırılması ve ölçülebilmesine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World Turks*, Vol 1, No 2, 69-89.

Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şenşekerci, E. ve Bilgin, A.(2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.

Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Taşdelen, V. (2012). Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 146, 20-28

Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi,

Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları (1923-2004)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tezbaşaran, A. A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 12, 22-25.

Timurtaş, F. K. (1986). *Yunus emre divanı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları

Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 27, 67-82

Tokyürek, T., (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Tosun, M., F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya

Tuğrul, B. (2002). Bloomun taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).

Tuna, S. (2006). *Vygotsky ve Piaget'de düşünme/düşünce-dil ilişkisi*. Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimler arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Tümkaya, S., Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 17, S. 2, 387-402.

Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*

Ungan, S. (2009). Dinleme Eğitimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde. (s. 135-161). Ankara: Pegem

Uygur, N. (1995). *Felsefenin çağrısı*. İstanbul: YKY

Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Uysal, M. (2010). *Hemşirelerin kişilik özellikleri ile karar stratejilerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Ülger, M. (2012) Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 146, 67-72

Ülken, H. Z. (2001), *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 14, S. 1, Nisan 2013, 85-100

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Ünal, F. T. ve Sever, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33.

Ünal, Ş. (2006), *Türkçe öğretimi*. 3.Baskı. Ankara, Nobel Yayınları.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. PegemA Yayıncılık, Ankara

Üstünlüoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim*, 31(331)17-24.

Vural Akar, R. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).

Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. Ankara: Hayat Yayınevi

Williams, K. A. (2002). *Measurement of critical thinking in college students: assessing the model*. Yayımlanmamış doktora tezi. James Madison University

Yağcı R. (2008), *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yahşi Cevher, Ö. (2008). *Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, C. 8, S. 2, 196-217.

Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi halk sağlığı hemşireliği programı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Yıldırım, H. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 19, S. 2, 523-540.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, H.İ. ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 28, S. 3, 165-187

Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın

Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Aydemir, Ö., Yılmaz, A., Kesebir, Ş., Ünal, Ö., Örek, A. ve Bilici, M. (2014). Dokuz tip mizaç ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği, *Eğitim ve Bilim*, C. 39, S. 171

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Denizli

Yurtsever, B. (2011). *Mimarlık eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin rolü: Birinci yıl tasarım eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Zahng, L. F., (2003). Contributions of thinking style to critical thinking disposition. *The Journal of Psychology*. 137(6), 517-544.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

EKLER

EK 1- Eleştirel Dinleme Ölçeği Soru Havuzu

No	Soru
1.	Öğrenmek için dinleyeceğim konularla ilgili ön araştırma yaparım.
2.	Dinleyeceğim konuyla ilgili bilgi edinirken karşılaştığım çelişkileri not ederim.
3.	Dinlemek üzere olduğum konuyla ilgili bildiklerimi gözden geçiririm.
4.	Dinlemeye başlamadan konuyla ilgili bildiklerimi gözden geçirirken konunun hangi yönleriyle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımı belirlerim.
5.	Dinleyeceğim konuyla ilgili iyi bildiğimi düşündüğüm kısımların konuyla bağlantısını belirlerim.
6.	Dinleyeceğim ilgili bildiklerimi sınıflandırırım.
7.	Dinleyeceğim konuyla ilgili günlük hayatımda karşılaştığım durumları hatırlamaya çalışırım.
8.	Dinleyeceğim konunun ne kadar önemli olduğunu belirleyebilirim.
9.	Konunun dinlemeye değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
10.	Üstüne düşünmediğim konularda dinlediğim şeyler hakkında ön yargılı olabilirim.
11.	Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi soruları sorabileceğimi belirlemeye çalışırım.
12.	Dinleyeceğim konuyla ilgili cevap arayacağım temel bir soru cümlesi belirlerim.
13.	Dinleyeceğim konuda merakımı tam anlamıyla ifade eden problem cümlesini soru olarak ifade ederim.
14.	Dinleyeceğim konu ile ilgili bilgimin yetersiz olabileceğini kabullenebilirim.
15.	Dinlerken cevap arayacağım konuyla alakalı sorular belirlerim.
16.	Dinleyeceğim konuyla ilgili önyargılarımı belirlemeye çalışırım.
17.	Dinleyeceğim konunun farklı yönlerinin neler olabileceğini belirlerim.
18.	Dinleyeceğim konuyla ilgili araştırmalarımda topladığım bilgilerin kaynağının güvenilir olmasına dikkat ederim.
19.	Dinleyeceğim konuyla ilgili araştırma yaparken bilgi kaynaklarının güvenilirliğini kontrol ederim.
20.	Dinleyeceğim konuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
21.	Dinleyeceğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri gözden geçiririm.
22.	Dinleyeceğim konuşmacı konuşmasına başlamadan önce konu hakkında yaptığım araştırmalarda elde ettiğim bilgiler üstüne derinlemesine düşünürüm.
23.	Dinleyeceğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri sınıflandırırım.
24.	Dinleyeceğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.

25.	Dinleyeceğim konuyla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
26.	Bildiklerimle yeni öğrendiklerimi ne derece bağdaştırabildiğime bakarım.
27.	Dinlediğim konuyla ilgili bildiklerim, dinleme öncesi araştırmalarda öğrendiklerim ve dinleme sırasında öğrendiklerimi <i>karşılaştırırım</i> .
28.	Dinlediğim konuyla ilgili bildiklerim, dinleme öncesi araştırmalarda öğrendiklerim ve dinleme sırasında öğrendiklerim arasındaki tutarlılığa bakarım.
29.	Dinlediğim konuyla ilgili bildiklerim, dinleme öncesi araştırmalarda öğrendiklerim ve dinleme sırasında öğrendiklerim arasındaki tutarsızlıkları gidermeye çalışırım.
30.	Dinleyeceğim konuyla ilgili kavramları belirlerim.
31.	Dinleyeceğim konuyla ilgili kavramları kendi kendime tanımlarım.
32.	Dinleyeceğim konuyla ilgili kavramları kendi kendime açıklarım.
33.	Dinleyeceğim konuyla ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.
34.	Dinleyeceğim konu için hangi anlatım biçimin kullanılabileceğini tahmin etmeye çalışırım.
35.	Konuşmacının konuyu destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak tahmin etmeye çalışırım.
36.	Konuşmacının ne tür görseller kullanması gerektiği ile ilgili fikir yürütürüm.
37.	Konuşmacının konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.
38.	Konuşmacının güvenilirliği ile ilgili bilgi edinmeye çalışırım.
39.	Konuşmacının güvenilirliğinin konuşmanın güvenilirliğine garanti olarak görürüm.
40.	Dinleme planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
41.	Konuşmayı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
42.	Konuşmacıyı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
43.	Dinleyeceğim konunun ahlaki boyutunu önemserim.
44.	Konuşmacının örneklerinin ana fikirle ne derece bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
45.	Konuşmacının iddialarını zihnimde sınıflandırmaya çalışırım.
46.	Konuşmacının iddialarının tutarlılığını değerlendiririm.
47.	Konuşmacının ortaya koyduğu iddiaların gerekçelerinin geçerliliğini değerlendiririm.
48.	Konuşmacıdan şüpheli olduğum kısımları “neyden”, “hangi açılardan” şüphelendiğimi izah ederek açıklamasını isterim.
49.	Bir konuyla ilgili kuşkuğularımı giderebilecek noktaları da açıklamasını isterim.
50.	Konuşmacının, doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnellliğini kontrol ederim.
51.	Kanıt olarak sunulmuş bilgilerin doğruluğunu sorgularım.
52.	Doğru kabul edilen ama benim ikna olmadığım konuları her yönüyle değerlendirilmesini talep ederim.
53.	Konuşmacının, daha önce herhangi birinin fark etmediği noktaları dile getirmesini önemli görürüm.

54.	Konuşmacının daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.
55.	Konuşmacının konuyla ilgili sorunlara farklı çözüm önerileri getirmesini beklerim
56.	Konuşmacının konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.
57.	Konuşmacının tartıştığı konuyu soru olarak ifade ederim.
58.	Konuşmacının tartıştığı konuyu tam olarak ifade etmesini isterim.
59.	Konuşmacının görüşleri hakkında derinlemesine düşünürüm.
60.	Konuşmacının konuyla ilgili görüşlerini her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.
61.	Konuşmayla ilgili soruları not ederek konuşmacının bu sorulara ne ölçüde cevap verebildiğini takip ederim.
62.	Sorduğum sorulara konuşmacının verdiği cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek dinlemeye devam ederim.
63.	Sorduğum sorulara aldığım cevapları sınıflandırarak bilgilerimi düzenlerim.
64.	Konuşmacıya sorduğum sorulara aldığım cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek dinlemeye devam ederim.
65.	Sorular sorarak konuşmacının gerçek amacını belirleyebilirim.
66.	Konuşmacının sorularıma verdiği cevaplara bakarak konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.
67.	Benimle aynı fikirde olmayan diğer dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
68.	Konuşmanın genelinin tutarlılığına bakarım.
69.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların tutarlılığını değerlendirmeye çalışırım.
70.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların güncelliğini değerlendirmeye çalışırım.
71.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların geçerliliğini değerlendirmeye çalışırım.
72.	Konuşmacıya sorular sorarak açıklamalarını genişletmesini sağlamaya çalışırım.
73.	Dinleme ortamında dikkatimi dağıtan unsurları belirleyerek müdahale ederim.
74.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularının fikrimi etkilemesine izin vermem.
75.	Haklı bir olumsuz eleştiriyi kabullenip fikrimi o yönde değiştirebilirim.
76.	Konuşmacının varsayım, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
77.	Dinlerken konuşmacıyla doğru mesafede olup olmadığını kontrol ederim.
78.	Konuşmacının benimle doğru mesafede olup olmadığını kontrol edebilirim.
79.	Benimle konuşan kişinin bana fiziksel temaslarının uygunluğunu değerlendirebilirim.
80.	Konuşmacının jest, mimikleriyle konuşması arasında tutarlılığı değerlendirmeye çalışırım.
81.	Anlamadığım kısımların konuşmacının üslubuyla ilgisi olup olmadığına bakarım.

82.	Anlamadığım kısımların konuşmanın hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
83.	Konuşmacının dinleyicilere sorduğu soruların konuşmanın ana fikriyle ilgisini kontrol ederim.
84.	Konuşmacının kelime hazine bakarak konuşma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
85.	Konuşmacının kullandığı kavramları farklı yönlerini de ortaya koyarak açıklamasını beklerim.
86.	Konuşmada yer alan bir varsayım olduğunda onu geçerlilik, güvenilirlik, kanıtlanabilirlik, güncellik vb. bakımdan değerlendirmeye çalışırım.
87.	Konuşmacının fikrini açıklamak/ kanıtlamak için kurduğu farklı bilim dallarını ilgilendiren konular arasında ilişkiyi değerlendiririm.
88.	Dinlerken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
89.	Konuşmacının karşılaştırma yaparken önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama durumunu değerlendiririm.
90.	Parçaların da bütününe mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
91.	Konuşmacının anlattıklarının olan şeyler mi, kurgu mu olduğunun farkındayım.
92.	Konuşmacının gerçeğin yanında hayalindeki dünyayı da yansıtmada bir sakınca görmem.
93.	Yalnızca gerçeğin anlatılmasını sıkıcı bulurum.
94.	Konuşulan konu hakkında tarafsız olabilirim.
95.	Dinlerken hoşuma giden kısımlara odaklanırım.
96.	Bir konuda yanlış da olsa hoşuma gitmeyen şeyleri kötülenmesinden rahatsız olmam.
97.	Hoşuma gitmese de doğruların dile getirilmesini isterim.
98.	Dinlediğim konuda hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
99.	Bir konuşmayı dinlerken duygularımın beni yanlış yönlendirmesine izin vermem.
100.	Bir konuşmayı dinlerken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
101.	Konuşmayı dinlerken hata yapmış olabileceğimi kabul ederim.
102.	Yaptığım hataları fark edebilirim.
103.	Yaptığım hataların sebebini düşünürüm.
104.	Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
105.	Konuşmada belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmayı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
106.	Dinleme planımda olup da uymadığım durumları tespit ederim.
107.	Dinleme planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun sebebini bulmaya çalışırım.
108.	Dinleme planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun ortaya ne gibi sonuçlar çıkardığını bulmaya çalışırım.
109.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları

	konuşmacıya sorarım.
110.	Dinlediğim konunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark ederim.
111.	Konuşmacının konuyu işlerken düştüğüm çelişkileri fark ederim.
112.	Konuşmanın tamamını değerlendirdiğimde konuşmacının düşünme yapısından kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
113.	Konuşmanın bütününe düşündüğümde genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde değerlendirme yaparım/ derinlemesine düşünme gereği duyarım.
114.	Konuşmacının ortaya koyduklarını doğrulayıp doğrulayamadığını kontrol ederim.
115.	Konuşmacının belirsiz, yeterince açıklamadan bıraktığı yerleri konuşma sonunda tamamlamasını isterim.
116.	Konuşmacının açıklamalarında hata yaptığı yerleri belirlemeye çalışırım.
117.	Konuşmacının sunacağı alternatifleri tahmin etmeye çalışırım.
118.	Konuşma ve konuşmacıyla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.
119.	Konuşmacıyla ilgili olumsuz eleştirilerden kendi konuşmamı geliştirmek için faydalanırım.
120.	Konuşmayı konuşmacının gözüyle değerlendirerek konuşmanın önemini anlamaya çalışırım.
121.	Konuşmayı konuşmacının gözüyle değerlendirerek konuşmacının bakış açısını anlamaya çalışırım.
122.	Konuşmayı konuşmacının gözüyle değerlendirerek konuşmacının amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.
123.	Yardımcı düşüncelerin ana düşüncüyü ne kadar desteklediğini belirlemeye çalışırım.
124.	Konuşmacının kullandığından farklı bir anlatım biçimi kullanılsa konuşmanın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
125.	Konuşmacının kullandığı anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini değerlendiririm/ tahmin etmeye çalışırım.
126.	Konuşmacının anlatım biçimine alternatifler düşünürüm.
127.	Konuşmacının anlatım biçimini uygun düşüncüyü geliştirme yollarıyla destekleyip desteklemediğini kontrol ederim.
128.	Konuşmacının tercih ettiği anlatım biçiminin yerine farklı bir anlatım biçimi seçseydi konuşmanın nasıl şekilleneceğini tahmin etmeye çalışırım.
129.	Konuşmacının tekrar ettiği dil hatalarını fark etmeye çalışırım.
130.	Konuşmacının tekrar ettiği diksiyon hatalarının sebebini bulmaya çalışırım.
131.	Konuşmacıda dikkatimi çeken diksiyon kusurlarını yapıp yapmadığımı düşünürüm.
132.	Konuşmacının kullandığı jest-mimiklerin konuşmanın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
133.	Konuşmacının tekrar ettiği jest-mimik hatalarını belirlerim.
134.	Belirlediğim tekrar eden jest-mimik yanlışlarının sebebini belirlemeye çalışırım.
135.	Konuşmacının beden dilini kullanırken tekrarladığı hataları yapıp yapmadığımı

	düşünürüm.
136.	Aynı durumlarda hata yapmamak için konuşmacının hangi durumlarda diksiyon hatasına düştüğüne dikkat ederim.
137.	Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmanın konuşmacısıyla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
138.	Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmanın konuşmacısıyla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
139.	Konuşmalarda takıldığım konularda soru soracak kadar öz güvenim vardır.
140.	Konuşmayla ilgili eleştirilerimi birkaç kere gözden geçirmeden konuşmacıya iletmem.
141.	Konuşmacıya soracağım soruların yeteri kadar açık olduğuna emin olmadan söz istemem.
142.	Konuşmayı değerlendirirken düştüğüm çelişkileri/ tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.
143.	Dinlerken tuttuğum notları arşivlerim.
144.	Konuşmacının kullandığı görsellerin konuşmanın önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
145.	Dinlerken aldığım notları tekrar okurum.
146.	Dinleme sırasındaki notlarımı okuyarak önceki bilgilerimle karşılaştırırım.
147.	Dinlediğim konuşmayı değerlendirerek neler kazandığımı anlamaya çalışırım.
148.	Dinlediğim konuşmayı değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
149.	Dinlediğim konuşmadan hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
150.	Dinlediğim konuyla ilgili değerlendirmelerime güvenirim.
151.	Dinlediklerimi değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
152.	Konuşmacının bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığını kontrol ederim.
153.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğunu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.
154.	Konuşmada doğruların arasına gizlenmiş yanlışları fark edebilirim.
155.	Birkaç doğruyu art arda sıralayan konuşmacıların diğer söylediklerini de doğru kabul ederim.
156.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren konuşmacının bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.
157.	Konuşan kişinin yaşıyla bana gösterdiği samimiyetin uygunluğunu değerlendiririm.
158.	Sanal ortamdaki konuşmalarda karşımdakinin bana kendini tanıttığı gibi bir kişi olmayabileceğini göz önünde bulundururum.
159.	Dinlemelerimi eleştirel olarak yapmaya istekliyimdir.
160.	Bütün dinlediklerime eleştirel yaklaşırım.
161.	Dinlediklerimle ilgili değerlendirmelerimde tarafsız olabilirim.

EK-2 Eleştirel Konuşma Ölçeği Soru Havuzu

No	Soru
1.	Yeterli bilgimin olmadığı durumlarda bilmediğimi söylerim.
2.	Konuşmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını seçerim.
3.	Konuşmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından seçerim.
4.	Konuşmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından rast gele seçerim.
5.	Konuşmam için verilen konunun önem derecesini belirleyebilirim.
6.	Konunun konuşmaya değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
7.	Üstüne düşünmediğim konularda konuşmam.
8.	Konuşacağım konuyu tam anlamıyla ifade eden problem cümlesi belirlerim.
9.	Konuşacağım konuyu tam anlamıyla kapsayan ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
10.	Konuşacağım konu ile ilgili bilgimin yetersiz olabileceğini kabullenebilirim.
11.	Konuşacağım konunun farklı boyutlarını belirlerim.
12.	Konuşacağım konularla ilgili önyargılarımı belirlemeye çalışırım.
13.	Konuşma konumuyla ilgili yeterli birikime ulaşana kadar konuşma taslağını yazmam.
14.	Farklı yönleri hakkında fikir yürütemediğim konularda araştırma yapmadan konuşmam.
15.	Konuyla ilgili bilgi toplarken ana düşünceye bağlı kalırım.
16.	Konuşma konumuyla ilgili araştırmalarımda topladığım bilgilerin kaynağının güvenilir olmasına dikkat ederim.
17.	Konuşma konusuyla ilgili araştırma yaparken bilgi kaynaklarının güvenilirliğini kontrol ederim.
18.	Konuşma konumuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
19.	Konuşmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri gözden geçiririm.
20.	Konuşmaya başlamadan önce konu hakkında yaptığım araştırmalarda elde ettiğim bilgiler üstüne derinlemesine düşünürüm.
21.	Konuşmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri sınıflandırırım.
22.	Konuşmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.
23.	Konuşma konumuyla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
24.	Konuşacağım konuyla ilgili kavramları belirlerim.
25.	Konuşacağım konuyla ilgili kavramları kendi kendime tanımlarım.
26.	Konuşacağım konuyla ilgili kavramları kendi kendime açıklarım.
27.	Konuşacağım konuyla ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.
28.	Farklı yönleriyle ilgili sorular sorduğum kavramları net cevaplar verebildikten sonra konuşmamda kullanırım.

29.	Konuşma konum için kullanabileceğim birden fazla anlatım biçimini belirleyerek en uygun olanı, aralarında kıyaslama yaparak seçerim.
30.	Konuşmamda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.
31.	Ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşünceleri konuşmamda kullanmayı planladığım bölümlere göre sınıflandırırım.
32.	Konuşmamı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriğini tam olarak yansıtmasına özen gösteririm.
33.	Konuşmamı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin konuşmamın içeriği dışında ayrıntılar içermesi beni rahatsız etmez.
34.	Konuşmayı yapacağım kişilere göre üslup belirlerim.
35.	Konuşma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
36.	Konuşmam bitince değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
37.	Konuştüğüm konunun ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
38.	Konuşmamda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
39.	Konuşma konumuyla ilgili iddiaları sınıflandırırım.
40.	Konuşma konumuyla ilgili iddiaların doğruluğunu değerlendiririm.
41.	Konuşma konumun kendi barındırdığı çelişkileri fark ederim.
42.	Konuşmamla ilgili dinleyicilerin sorabileceklerini tahmin etmeye çalışırım.
43.	Konuşma taslağımı/kaydımı başkasının konuşmasıymış gibi okuyarak sorular sorarım.
44.	Yapacağım konuşmayı dinleyecek kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye çalışırım.
45.	Konuşmam için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam konuşmanın nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
46.	Konuşma konum için kullandığım anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini değerlendiririm/ tahmin etmeye çalışırım.
47.	Kullandığım anlatım biçimine alternatifler düşünürüm.
48.	Kullandığım anlatım biçiminin uygun düşünceyi geliştirme yollarıyla destekleyip desteklemediğimi kontrol ederim.
49.	Konuşmamdaki anlatım biçiminin yerine farklı bir anlatım biçimi seçseydim konuşmamın nasıl şekilleneceğini tahmin etmeye çalışırım.
50.	Topluluk karşısında konuşacak kadar konuşmalarına güvenmem.
51.	Konuşma taslağımı birkaç kere okumadan konuşma yapmam.
52.	Anlatacaklarımın yeteri kadar açık olduğuna emin olmadan konuşmam.
53.	Konuşma taslağında düzeltilecek tüm noktaları gerektiği gibi düzeltmeden konuşma yapmam.
54.	Konuştuklarımı değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
55.	Konuşmama başlarken konuşma planımı dinleyicilerle paylaşıyorum.
56.	Konuşmamda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklarım.
57.	Konuşmamda şüpheli olduğum kısımları “neyden”, “hangi açılardan” şüphelendiğimi izah ederek işlerim.

58.	Bir konuyla ilgili kuşkularımı gideren noktaları açıklarım.
59.	Konuşmamı dinleyecek kişilerin, doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
60.	Kanıt olarak sunulmuş bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak konuşmamda aktarırım.
61.	Doğru kabul edilen ama benim ikna olmadığım konuları her yönüyle değerlendireceğim konuşmalar yaparım.
62.	Bir konuda belirlediğim, daha önce herhangi birinin fark etmediği noktaları dile getirmekten çekinmem.
63.	Konuşmalarında başkalarının önerilerine alternatif çözümler üretebilirim.
64.	Konuşmamda konuyla ilgili sorunlara farklı çözüm önerileri getiririm.
65.	Konuşma konumuyla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
66.	Konuşmamda tartışacağım konuyu soru olarak ifade ederim.
67.	Konuşmamda tartışacağım konuyu tam olarak ifade ederim.
68.	Konuşma konumuyla ilgili görüşleri derinlemesine tartışırım.
69.	Konuşma konumuyla ilgili görüşleri her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.
70.	Konuşmamda konuyla ilgili sorular sorarım.
71.	Sorduğum sorulara gelen cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek konuşmama devam ederim.
72.	Sorduğum sorulara aldığım cevapları sınıflandırarak bilgilerimi düzenlerim.
73.	Dinleyicilerin sorularına açık cevaplar vermeye çalışırım.
74.	Dinleyicilerin sorularını hangi amaçla sorduklarını belirleyebilirim.
75.	Dinleyici sorularına bakarak konuşmamda hangi bölümleri yeteri kadar açıklayamadığımı belirleyebilirim.
76.	Benimle aynı fikirde olmayan dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım.
77.	Karşıt görüşü savunan kişilerle konuşurken onların ortaya koyduğu verilere göre konuşmamın içeriğini düzenlerim.
78.	Fikirlerime karşı çıkılan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtları ortaya koymaya çalışırım.
79.	Dinleyici sorularından yola çıkarak açıklamalarımı genişletirim.
80.	Sözü gereksiz uzatarak dinleyicilerin dikkatini dağıtmam.
81.	Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularına dikkatli cevaplar verebilirim.
82.	Haklı bir olumsuz eleştiriyi kabullenip fikrimi o yönde değiştirebilirim.
83.	Söz verdiğim dinleyicilerin varsayım, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
84.	Konuşurken doğru mesafede olup olmadığını kontrol etme gereği duymam.
85.	Konuşmamın insanları ikna edip etmediğini jest, mimiklerinden anlamaya çalışırım.
86.	Dinleyiciler için uygun üslubu belirleyip belirlemediğimi ana fikrimin anlaşılma durumunu kontrol ettiğim sorulardan çıkarmaya çalışırım.
87.	Konuşmamın ana fikriyle ilgili sorular sorarak seçtiğim üslubun dinleyicilere uygunluğu kontrol ederim.

88.	Söz verdiğim dinleyicilerin kelime hazinesine bakarak seçtiğim üslubun doğruluğunu belirlemeye çalışırım.
89.	Söz verdiğim dinleyicilerin kullandığı kelime çeşitliliğine bakarak onların anlayabileceği düzeyde bir dil kullanıp kullanmadığımı belirlemeye çalışırım.
90.	Konuşmamda kullandığım kavramları farklı yönlerini de ortaya koyarak açıklarım.
91.	Konuşmamda yer verdiğim bir varsayım olduğunda onları incelerim.
92.	Konuşma konumuyla ilgili farklı farklı derslerde öğrendiğim bilgiler arasında ilişki kurarak bilgiler veririm.
93.	Diğer derslerde öğrendiğim şeyleri konuşmamda kullanırım.
94.	Konuşmamda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
95.	Parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
96.	Konuşmamda anlattıklarımın olan şeyler mi, olması gereken şeyler mi olduğunun farkındayım.
97.	Olmasını istediklerimi değil olanı konuşmayı tercih ederim.
98.	Konuşmamda gerçeğin yanında hayalimdeki dünyayı yansıtmakta bir sakınca görmem.
99.	Yalnızca gerçeği anlatmayı sıkıcı bulurum.
100.	Konuşmamda dünyayı/olayları olmasını istediğim şekilde değiştirerek yansıtırım.
101.	Hakkında konuştuğum konu hakkında tarafsız olabilirim.
102.	Konuştuğum konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım.
103.	Bir konuda yanlış da olsa hoşuma gitmeyen şeyleri kötülerim.
104.	Hoşuma gitmese de doğruları dile getirmekten çekinmem.
105.	Konuşma konumda hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
106.	Konuşurken duygularımın beni yanlış yönlendirmesine izin vermem.
107.	Konuşurken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
108.	Konuşmamda belirsiz, yeterince açıklamadan bıraktığım yerleri düzeltirim.
109.	Görsellerin konuşmamın önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
110.	Dinleyicilerin konuşmamda nelere ilgi gösterdiklerini belirleyerek sonraki konuşmalarımda bunlara dikkat ederim.
111.	Hata yapmış olabileceğimi kabul ederim.
112.	Yaptığım hataları fark edebilirim.
113.	Yaptığım hataların sebebini düşünürüm.
114.	Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
115.	Konuşmamda belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmamı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
116.	Konuşma planımda olup da uymadığım durumları tespit ederim.
117.	Konuşma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun sebebini bulmaya çalışırım.

118.	Konuşma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun ortaya ne gibi sonuçlar çıkardığını bulmaya çalışırım.
119.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçiririm.
120.	Konuşmamda konuyu işlerken düştüğüm çelişkileri fark ederim.
121.	Konuşmamın tamamını değerlendirdiğimde düşünme yapımdan kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
122.	Konuşma taslağımın bütünü okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde derinlemesine düşünme gereği duyarım.
123.	Konuşmalarımı değerlendirirken ortaya koyduklarımı doğrulayıp doğrulayamadığımı kontrol ederim.
124.	Açıklamalarımda hata yaptığım yerleri belirlemeye çalışırım.
125.	Konuşmamla ilgili olumsuz eleştirilerden konuşmamı geliştirmek için faydalanırım.
126.	Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi ne derece desteklediğini belirlemeye çalışırım.
127.	Konuşmamda tekrar ettiğim dil hatalarını fark etmeye çalışırım.
128.	Konuşmalarımda tekrar ettiğim diksiyon hatalarının sebebini bulmaya çalışırım.
129.	Konuşurken kullandığım jest-mimiklerin konuşmamın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
130.	Tekrar ettiğim jest-mimik hatalarını belirlerim.
131.	Belirlediğim tekrar eden jest-mimik yanlışlarımı nasıl giderebileceğimi belirlemeye çalışırım.
132.	Düzeltmeye çalıştığım diksiyon hatalarını tekrarlama durumuma kontrol ederim.
133.	Düzeltmeye çalıştığım jest-mimik hatalarını tekrarlama durumuma kontrol ederim.
134.	Diksiyon kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
135.	Jest-mimiklerle ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
136.	Konuşma metinlerimi arşivlerim.
137.	Konuşma metinlerimi, türlerine göre sınıflandırarak arşivlerim.
138.	Konuşma metinlerimi kendi kriterlerime göre puanlama yaparak arşivlerim.
139.	Arşivimdeki konuşma metinlerimi tekrar okurum.
140.	Arşivimdeki konuşma metinlerimi okuyarak karşılaştırırım.
141.	Arşivimdeki konuşma metinlerimi okuyarak kendi gelişimimi gözlemlerim.
142.	Konuştuğum konuyla ilgili değerlendirmelerime güvenirim.
143.	Konuştuklarımı değerlendirirken bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığımı kontrol ederim.
144.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğumu düşündüğüm kişilerden fikir alırım.

EK- 3 Eleştirel Okuma Soru Havuzu

No	Soru
1.	Okuyacağım metnin konusuyla ilgili ön araştırma yapmaya gerek duymam.
2.	Okuyacağım metinle ilgili bilgi edinirken karşılaştığım çelişkileri not ederim.
3.	Okuyacağım metnin yazarıyla ilgili bilgi toplarım.
4.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerimi gözden geçiririm.
5.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerimi gözden geçirirken konunun hangi yönleriyle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımı belirlerim.
6.	Okuyacağım metinle ilgili iyi bildiğimi düşündüğüm kısımların konuyla bağlantısını belirlerim.
7.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerimi sınıflandırırım.
8.	Okuyacağım metnin konusuyla ilgili günlük hayatımda karşılaştığım durumları hatırlamaya çalışırım.
9.	Okuyacağım metnin önem derecesini belirleyebilirim.
10.	Okuyacağım metnin yazı tipi, boyutu, basılı olduğu kağıt gibi özelliklerin okumama engel olabilecek kısımlarını belirlemeye çalışırım.
11.	Okuma yapacağım ortamın fiziksel özelliklerinin uygun olmasına dikkat ederim.
12.	Okuma öncesi ruhsal durumumu kontrol ederek kendimi motive ederim.
13.	Metnin okumaya geçecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
14.	Üstüne düşünmediğim konularda okuduğum şeyler hakkında ön yargılı olmamak için çabalarım.
15.	Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi sorulara cevap arayarak okuyabileceğimi belirlemeye çalışırım.
16.	Okuyacağım metinle ilgili cevap arayacağım temel bir soru cümlesi belirlerim.
17.	Okuyacağım metinde merakımı tam anlamıyla ifade eden problem cümlesini soru olarak ifade ederim.
18.	Okuyacağım konu ile ilgili bilgimin yetersiz olabileceğini kabullenebilirim.
19.	Okurken cevap arayacağım konuyla alakalı sorular belirlerim.
20.	Okuyacağım metnin konusuyla ilgili önyargılarımı belirlemeye çalışırım.
21.	Okuyacağım metnin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.
22.	Okuyacağım metinle ilgili araştırmalarımda topladığım bilgilerin kaynağının güvenilir olmasına dikkat ederim.
23.	Okuyacağım metinle ilgili araştırma yaparken bilgi kaynaklarının güvenilirliğini kontrol ederim.
24.	Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
25.	Okuyacağım metnin benzeri yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri gözden geçiririm.
26.	Okumaya başlamadan önce konu hakkında yaptığım araştırmalarda elde ettiğim bilgiler üstüne derinlemesine düşünürüm.
27.	Okuyacağım metnin benzeri yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri sınıflandırırım.

28.	Okuyacağım metnin benzeri yazıları okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.
29.	Okuyacağım metinle ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
30.	Okuyacağım metni gözden geçirerek bir kere okuyup ilgili kavramları belirlerim.
31.	Okuyacağım metni gözden geçirerek bir kere okuyup ilgili kavramları kendi kendime tanımlarım.
32.	Okuyacağım metni gözden geçirerek bir kere okuyup ilgili kavramları kendi kendime açıklarım.
33.	Okuyacağım metni gözden geçirerek bir kere okuyup ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.
34.	Okuyacağım metinle ilgili başlık, görsel gibi unsurlardan yola çıkarak hangi anlatım biçimin kullanılabileceğini tahmin etmeye çalışırım.
35.	Yazarın konuyu destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak tahmin etmeye çalışırım.
36.	Yazarın kullandığı görsellerin hangi mesajı vermeye çalıştığı ile ilgili fikir yürütürüm.
37.	Yazarın konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.
38.	Yazarın güvenilirliği ile ilgili bilgi edinmeye çalışırım.
39.	Okuma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
40.	Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
41.	Yazarı değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
42.	Okuyacağım metnin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
43.	Okuduklarımı değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
44.	Yazarın örneklerinin ana fikirle ne kadar bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
45.	Yazarın iddialarını zihnimde sınıflandırmaya çalışırım.
46.	Yazarın iddialarının tutarlılığını değerlendiririm.
47.	Yazarın ortaya koyduğu iddiaların gerekçelerinin geçerliliğini değerlendiririm.
48.	Yazıda ikna olmadığı kısımları “neyden”, “hangi açılardan” şüphelendiğimi not alırım.
49.	Yazarın, doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnellliğini kontrol ederim.
50.	Kanıt olarak sunulmuş bilgilerin doğruluğunu sorgularım.
51.	Doğru kabul edilen ama benim ikna olmadığı konuların yazıda her yönüyle değerlendirilmesini beklerim.
52.	Yazarın, daha önce herhangi birinin fark etmediği noktaları dile getirmesini önemli görürüm.
53.	Yazarın daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım.
54.	Yazarın konuyla ilgili sorunlara farklı çözüm önerileri getirmesini beklerim.
55.	Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.
56.	Yazarın tartıştığı konuyu soru olarak ifade ederim.

57.	Yazarın tartıştığı konuyu tam olarak ifade etmesini önemli bulurum.
58.	Yazarın görüşleri hakkında derinlemesine düşünürüm.
59.	Yazarın konuyla ilgili görüşlerini her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.
60.	Metni okurken konuyla ilgili soruları not ederek yazarın bu sorulara ne ölçüde cevap verebildiğini takip ederim.
61.	Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulabildiğim cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek okumaya devam ederim.
62.	Sorduğum sorulara aldığım cevapları sınıflandırarak bilgilerimi düzenlerim.
63.	Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.
64.	Metindeki ifadelere bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
65.	Metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak yazarın konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.
66.	Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.
67.	Metnin genelinin tutarlılığına bakarım.
68.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların tutarlılığını değerlendirmeye çalışırım.
69.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların güncelliğini değerlendirmeye çalışırım.
70.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların geçerliliğini değerlendirmeye çalışırım.
71.	Metinle ilgili sorular sorarak açıklamaların genişliğini anlamaya çalışırım.
72.	Okuduğum ortamında dikkatimi dağıtan unsurları belirleyerek müdahale ederim.
73.	Metin yazarının önyargılarını belirleyerek fikrimi etkilemesine izin vermem.
74.	Haklı bir olumsuz eleştiriye kabullenip fikrimi o yönde değiştirebilirim.
75.	Yazarın varsayım, kişisel yorum, inanç gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
76.	Okurken kitaba doğru mesafede olup olmadığını kontrol ederim.
77.	Yazarın üslubuyla metnin konusu arasında tutarlılığı değerlendirmeye çalışırım.
78.	Anlamadığım kısımların yazarın üslubuyla ilgisi olup olmadığına bakarım.
79.	Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
80.	Metinde olay-zaman-mekan-kışi bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
81.	Yazarın kelime hazine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
82.	Yazarın kullandığı kavramları farklı yönlerini de ortaya koyarak açıklamasını beklerim.
83.	Metinde yer alan bir varsayım olduğunda onu geçerlilik, güvenilirlik, kanıtlanabilirlik, güncellik vb. bakımdan değerlendirmeye çalışırım.
84.	Yazarın fikrini açıklamak/ kanıtlamak için kurduğu farklı bilim dallarını ilgilendiren konular arasındaki ilişkiyi değerlendiririm.
85.	Okurken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
86.	Yazarın karşılaştırma yaparken önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama durumunu değerlendiririm.

87.	Parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
88.	Yazarın anlattıklarının gerçek mi yoksa hayal dünyasına ait şeyler mi olduğunun farkındayım.
89.	Yazarın gerçeğin yanında hayalindeki dünyayı da yansıtmada bir sakınca görmem.
90.	Yalnızca gerçeğin anlatılmasını sıkıcı bulurum.
91.	Metnin işlediği konu hakkında tarafsız olabilirim.
92.	Metindeki kahramanları tarafsız bir biçimde değerlendirebilirim.
93.	Hakkında iyi şeyler duyduğum sanatçıların yazılarını okurken küçük kusurları görmezden gelirim.
94.	Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.
95.	Metinde hoşuma giden kısımlara odaklanırım.
96.	Bir konuda yanlış da olsa hoşuma gitmeyen şeyleri kötülenmesinden rahatsız olmam.
97.	Hoşuma gitmese de doğruların dile getirilmesini isterim.
98.	Okuduğum metinde hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
99.	Bir metni okurken duygularımın beni yanlış yönlendirmesine izin vermem.
100.	Okuduğum konunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark ederim.
101.	Yazarın konuyu işlerken düştüğüm çelişkileri fark ederim.
102.	Yazarın açıklamalarında hata yaptığı yerleri belirlemeye çalışırım.
103.	Yazarın sunacağı alternatifleri tahmin etmeye çalışırım.
104.	Yazarın tekrar ettiği dil hatalarını fark etmeye çalışırım.
105.	Yazarın tekrar ettiği imla hatalarını belirlerim.
106.	Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlışı yaptığını dikkat ederim.
107.	Metinde takıldığım konularda soru soracak kadar öz güvenim vardır.
108.	Yazarın kullandığı görsellerin metnin mesajının önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
109.	Metinde doğruların arasına gizlenmiş yanlışları fark edebilirim.
110.	Birkaç doğruyu art arda sıralayan yazarın diğer söylediklerini de doğru kabul ederim.
111.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.
112.	Sanal ortamdaki metinlerin karşıdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.
113.	Okurken yanlış bir yöntem izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okumama devam ederim.
114.	Yanlış strateji izlediğimi fark ettiğimde hangi açıdan yanlış olduğunu tespit ederek uygun bir stratejiye geçiş yapabilirim.
115.	Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi okuduğum metinle karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
116.	Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
117.	Metni okurken hata yapmış olabileceğimi kabul ederim.

118.	Yaptığım hataları fark edebilirim.
119.	Yaptığım hataların sebebini düşünürüm.
120.	Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
121.	Okuduğum metinde belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların metnin genelini nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
122.	Okuma planımda olup da uymadığım durumları tespit ederim.
123.	Okuma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun sebebini bulmaya çalışırım.
124.	Okuma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun ortaya ne gibi sonuçlar çıkardığını bulmaya çalışırım.
125.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları öğretmenlerime sorarım.
126.	Metnin tamamını değerlendirdiğimde yazarın düşünme yapısından kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
127.	Metnin bütününe düşündüğümde genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde değerlendirme yaparım/ derinlemesine düşünme gereği duyarım.
128.	Yazarın ortaya koyduklarını doğrulayıp doğrulayamadığını kontrol ederim.
129.	Yazarın belirsiz, yeterince açıklamadan bıraktığı yerleri metnin genel anlamından yola çıkarak tamamlamaya çalışırım.
130.	Metin ve yazar ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.
131.	Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.
132.	Metni yazarın gözüyle değerlendirerek metnin önemini anlamaya çalışırım.
133.	Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın bakış açısını anlamaya çalışırım.
134.	Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.
135.	Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi ne kadar desteklediğini belirlemeye çalışırım.
136.	Yazarın kullandığından farklı bir anlatım biçimi kullanılsa yazının nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
137.	Yazarın kullandığım anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini değerlendiririm/ tahmin etmeye çalışırım.
138.	Yazarın anlatım biçimine alternatifler düşünürüm.
139.	Yazarın anlatım biçimini uygun düşünceyi geliştirme yollarıyla destekleyip desteklemediğini kontrol ederim.
140.	Yazarın tercih ettiği anlatım biçiminin yerine farklı bir anlatım biçimi seçseydi metnin nasıl şekilleneceğini tahmin etmeye çalışırım.
141.	Yazarın tekrar ettiği anlatım bozukluklarının sebebini bulmaya çalışırım.
142.	Yazıda dikkatimi çeken anlatım bozukluklarını yapıp yapmadığımı düşünürüm.
143.	Yazarın seçtiği üslubun konuşmanın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
144.	Belirlediğim tekrar eden imla yanlışlarının sebebini belirlemeye çalışırım.
145.	Yazarın metni kurgularken tekrarladığı hataları yapıp yapmadığımı düşünürüm.

146.	Metinle ilgili eleştirilerimi birkaç kere gözden geçirmeden sınıfta paylaşmam.
147.	Öğretmenime soracağım soruların yeteri kadar açık olduğuna emin olmadan söz istemem.
148.	Metni değerlendirirken düştüğüm çelişkileri (tutarsızlıkları) giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.
149.	Okurken tuttuğum notları arşivlerim.
150.	Okurken aldığım notları tekrar okurum.
151.	Okuma sırasındaki notlarımı tekrar okuyarak önceki bilgilerimle karşılaştırırım.
152.	Okuduğum metni değerlendirerek neler kazandığımı anlamaya çalışırım.
153.	Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
154.	Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
155.	Okuduğum metinle ilgili değerlendirmelerime güvenirim.
156.	Yazarın bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığını kontrol ederim.
157.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğunu düşündüğüm kişilerden alırım.
158.	Okuduğum metnin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.

EK- 4 Eleştirel Yazma Ölçeği Soru Havuzu

No	Soru
1.	Yazmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından en özgün olanını seçerim.
2.	Yazmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından seçerim.
3.	Yazmak için seçeceğim konuyu belirlediğim alternatif konular arasından rast gele seçerim.
4.	Yazmam için verilen konunun önem derecesini belirleyebilirim.
5.	Konunun yazmaya değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
6.	Üstüne düşünmediğim konularda yazmam.
7.	Yazacağım konuyu ifade tam anlamıyla ifade eden problem cümlesi belirlerim.
8.	Yazacağım konuyu tam anlamıyla kapsayacak ana fikir cümlesini soru olarak ifade edebilirim.
9.	Yazacağım konu ile ilgili bilgimin yetersiz olabileceğini kabullenebilirim.
10.	Yazacağım konunun farklı boyutlarını belirlemeye gerek duymam.
11.	Yazacağım konularla ilgili önyargılarımı belirlemeye çalışırım.
12.	Yazma konumla ilgili yeterli birikime ulaşana kadar yazmayı kaleme almam.
13.	Farklı yönleri hakkında fikir yürütemediğim konularda araştırma yapmadan yazmam.
14.	Konuyla ilgili bilgi toplarken ana düşünceye bağlı kalırım.
15.	Yazma konumla ilgili araştırmalarımda topladığım bilgilerin kaynağının güvenilir olmasına dikkat ederim.
16.	Yazma konusuyla ilgili araştırma yaparken bilgi kaynaklarının güvenilirliğini kontrol ederim.
17.	Yazma konumla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
18.	Yazmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri gözden geçiririm.
19.	Yazmaya başlamadan önce konu hakkında yaptığım araştırmalarda elde ettiğim bilgiler üstüne derinlemesine düşünürüm.
20.	Yazmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri sınıflandırırım.
21.	Yazmak için seçtiğim konuyla ilgili farklı yazıları okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.
22.	Yazma konumla ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
23.	Yazacağım konuyla ilgili kavramları belirlerim.
24.	Yazacağım konuyla ilgili kavramları kendi kendime tanımlarım.
25.	Yazacağım konuyla ilgili kavramları kendi kendime açıklarım.
26.	Yazacağım konuyla ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.
27.	Farklı yönleriyle ilgili sorular sorduğum kavramları net cevaplar verebildikten sonra yazılarımda kullanırım.
28.	Yazma konum için kullanabileceğim birden fazla anlatım biçimini belirleyerek en uygun olanı, aralarında kıyaslama yaparak seçerim.

29.	Yazımda kullanacağım ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak belirlerim.
30.	Ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşünceleri yazımda kullanmayı planladığım bölümlere göre sınıflandırırım.
31.	Yazımı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin yazımın içeriğini tam olarak yansıtmasına özen gösteririm.
32.	Yazımı görsellerle destekleyeceksem seçtiğim görsellerin yazımın içeriği dışında ayrıntılar içermesi beni rahatsız etmez.
33.	Yazıyı paylaşacağım kişilere göre üslup belirlerim.
34.	Yazma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
35.	Yazım bitimce değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
36.	Yazdığım konunun ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
37.	Yazımda vereceğim bilgilerin ana düşünceyle yakından ilişkili olmasına dikkat ederim.
38.	Yazma konumla ilgili iddiaları sınıflandırırım.
39.	Yazma konumla ilgili iddiaların doğruluğunu değerlendiririm.
40.	Yazımda ortaya koyduğum iddiaları neden-sonuç ilişkileriyle/ gerekçeleriyle açıklarım.
41.	Yazdığım konuyla ilgili şüpheli olduğum kısımları “neyden”, “hangi açılardan” şüphelendiğimi izah ederek işlerim.
42.	Bir konuyla ilgili kuşkularımı gideren noktaları da açıklarım.
43.	Yazılarımı okuyacak kişilerin doğruluğundan kuşku edebilecekleri bilgileri nesnel kanıtlarla açıklarım.
44.	Kanıt olarak sunulmuş bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak yazılarımda aktarırım.
45.	Doğru kabul edilen ama benim ikna olmadığım konuları her yönüyle değerlendireceğim yazılar kaleme alırım.
46.	Bir konuda belirlediğim, daha önce herhangi birinin fark etmediği noktaları dile getirmekten çekinmem.
47.	Yazılarımda başkalarının önerilerine alternatif çözümler üretebilirim.
48.	Yazımda konuyla ilgili sorunlara farklı çözüm önerileri getiririm.
49.	Yazma konumla ilgili özgün çözüm önerileri getiririm.
50.	Yazımda tartışacağım konuyu soru olarak ifade ederim.
51.	Yazımda tartışacağım konuyu tam olarak ifade ederim.
52.	Yazma konumla ilgili görüşleri derinlemesine tartışırım.
53.	Yazma konumla ilgili görüşleri her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.
54.	Yazımda konuyla ilgili sorular sorarım.
55.	Yazımda kullandığım kavramları farklı yönlerini de ortaya koyarak açıklarım.
56.	Yazımda yer verdiğim bir varsayım olduğunda onları incelerim.
57.	Yazma konumla ilgili farklı derslerde öğrendiklerim arasında ilişki kurarak bilgiler veririm.
58.	Yazımda bir konu hakkında karşılaştırma yaptığımda önemli fark ve benzerlikleri belirtirim.
59.	Parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
60.	Yazılarımda anlattıklarımın olan şeyler mi, olması gereken şeyler mi olduğunun

	farkındayım.
61.	Olmasını istediklerimi değil olanı yazmayı tercih ederim.
62.	Yazımda gerçeğin yanında hayalimdeki dünyayı yansıtmakta bir sakınca görmem.
63.	Yalnızca gerçeği anlatmayı sıkıcı bulurum.
64.	Yazılarımda dünyayı/olayları olmasını istediğim şekilde değiştirerek yansıtırım.
65.	Hakkında yazdığım konu hakkında tarafsız olabilirim.
66.	Yazdığım konuda sevdiğim yönleri ön plana çıkarırım.
67.	Bir konuda yanlış da olsa hoşuma gitmeyen şeyleri kötülerim.
68.	Hoşuma gitmese de doğruları dile getirmekten çekinmem.
69.	Yazma konumda hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
70.	Yazarken duygularımın beni yanlış yönlendirmesine izin vermem.
71.	Yazarken konuya karşı takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
72.	Yazılarımda zaman-mekan-kişi-olay arasında ilişki kurabilirim.
73.	Hata yapmış olabileceğimi kabul ederim.
74.	Yaptığım hataları fark edebilirim.
75.	Yaptığım hataların sebebini düşünürüm.
76.	Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
77.	Yazımda belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların yazımı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
78.	Yazma planımda olup da uymadığım durumları tespit ederim.
79.	Yazma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun sebebini bulmaya çalışırım.
80.	Yazma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun ortaya ne gibi sonuçlar çıkardığını bulmaya çalışırım.
81.	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçiririm.
82.	Yazma konumun kendi barındırdığı çelişkileri fark ederim.
83.	Yazılarımda konuyu işlerken düşüştüğüm çelişkileri fark edemem.
84.	Yazımın tamamını okuduğumda düşünme yapımdan kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
85.	Yazımın bütününe okuduğumda genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde değerlendirme yaparım/ derinlemesine düşünme gereği duyarım.
86.	Yazılarımı okurken ortaya koyduklarımı doğrulayıp doğrulayamadığımı kontrol ederim.
87.	Yazımda belirsiz, yeterince açıklamadan bıraktığım yerleri düzeltirim.
88.	Açıklamalarımda hata yaptığım yerleri belirlemeye çalışırım.
89.	Kendi yazdıklarımla ilgili okuyucuların sorabileceklerini tahmin etmeye çalışırım.
90.	Kendi yazdıklarımla başkasının yazısıymış gibi okuyarak sorular sorarım.
91.	Yazımla ilgili olumsuz eleştirilerden yazımı geliştirmek için faydalanırım.
92.	Yayınlayacağım/paylaşacağım yazıları okuyacak kişilerin gözüyle değerlendirerek gelebilecek olumlu-olumsuz eleştirileri tahmin etmeye

	çalışırım.
93.	Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi ne derece desteklediğini belirlemeye çalışırım.
94.	Yazım için kullandığımdan farklı bir anlatım biçimi kullansam nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
95.	Yazdığım konu için kullandığım anlatım biçiminin dışında bir anlatım biçimini kullanmanın nasıl bir sonuç doğurabileceğini değerlendiririm/ tahmin etmeye çalışırım.
96.	Kullandığım anlatım biçimine alternatifler düşünürüm.
97.	Kullandığım anlatım biçiminin uygun düşünceyi geliştirme yollarıyla destekleyip desteklemediğimi kontrol ederim.
98.	Yazımdaki anlatım biçiminin yerine farklı bir anlatım biçimi seçseydim yazımın nasıl şekilleneceğini tahmin etmeye çalışırım.
99.	Yazıda tekrar ettiğim dil hatalarını fark etmeye çalışırım.
100.	Yazılarımda tekrar eden yazım hatalarının sebebini bulmaya çalışırım.
101.	Yazımdaki noktalama yanlışlarının yazımın anlamını nasıl etkilediğini bulmaya çalışırım.
102.	Noktalama yanlışlarımın tekrar edenlerini belirlerim.
103.	Belirlediğim tekrar eden noktalama yanlışlarımı nasıl giderebileceğimi belirlemeye çalışırım.
104.	Düzeltilmeye çalıştığım imla hatalarını tekrarlama durumuma kontrol ederim.
105.	Yazım kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
106.	Noktalamayla ilgili öğrendiklerimi yazılarımda uygulama seviyemi belirlemeye çalışırım.
107.	Herhangi bir ortamda (internet, okul gazetesi, dergi vb.) paylaşacak kadar yazılarıma güvenmem.
108.	Yazdıklarımı birkaç kere okumadan paylaşmam.
109.	Yazdıklarımın yeteri kadar açık olduğuna emin olmadan onları paylaşmam.
110.	Yazımda düzeltilecek tüm noktalar gerektiği gibi düzeltilmeden yazıyı paylaşmam.
111.	Yazılarımı arşivlerim.
112.	Yazdıklarımı, türlerine göre sınıflandırarak arşivlerim.
113.	Yazdıklarımı kendi kriterlerime göre puanlama yaparak arşivlerim.
114.	Görsellerin yazımın önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
115.	Arşivimdeki yazılarımı tekrar okurum.
116.	Arşivimdeki yazılarımı okuyarak karşılaştırırım.
117.	Arşivimdeki yazılarımı okuyarak kendi gelişimimi gözlemlerim.
118.	Yazdığım konuyla ilgili değerlendirmelerime güvenirim.
119.	Yazdıklarımı değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
120.	Yazdıklarımı değerlendirirken bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığımı kontrol ederim.
121.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğumu düşündüğüm kişilerden alırım.
122.	Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekan-kişi ilişkilerinin tutarlılığını kontrol

	ederim.
123.	Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekan-kişi ilişkilerinin bağlama uygunluğunu kontrol ederim.
124.	Yazılarımda kurduğum olay-zaman-mekan-kişi ilişkilerindeki çelişkilerin kurgudan mı yoksa benim hatalarımdan mı kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
125.	Yazılarımda başkalarının belirlediği çelişkilerin nereden kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.

EK- 5 Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği Soru Havuzu

No	Soru
1.	Görsel metinle ilgili bildiklerimi gözden geçiririm.
2.	Görsel metinle ilgili bildiklerimi gözden geçirirken konunun hangi yönleriyle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımı belirlerim.
3.	Görsel metinle ilgili bildiklerimi sınıflandırırım.
4.	Görsel metinle ilgili iyi bildiğimi düşündüğüm kısımların konuyla bağlantısını belirlerim.
5.	Görsel metnin anlamama engel olabilecek fiziksel boyutlarını belirlemeye çalışırım.
6.	Görsel metnin konusuyla ilgili bilgi edinirken karşılaştığım çelişkileri not ederim.
7.	Görsel metnin konusuyla ilgili günlük hayatımda karşılaştığım durumları hatırlamaya çalışırım.
8.	Görsel metnin konusuyla ilgili ön araştırma yaparım.
9.	Görsel metnin okumaya değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
10.	Görsel metnin önemini belirleyebilirim.
11.	Görsel metnin yazarıyla ilgili bilgi toplarım.
12.	Görselde işlenen konunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark ederim.
13.	Görseli hazırlayanları değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
14.	Görseli hazırlayanların güvenilirliği ile ilgili bilgi edinmeye çalışırım.
15.	Görseli okurken cevap arayacağım konuyla alakalı sorular belirlerim.
16.	Görselleri değerlendirmek için kendime ait kriterlerim vardır.
17.	Görsellerle ilgili araştırma yaparken bilgi kaynaklarının güvenilirliğini kontrol ederim.
18.	Görsellerle ilgili araştırmalarımda topladığım bilgilerin kaynağının güvenilir olmasına dikkat ederim.
19.	Görsellerle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
20.	Görsellerle ilgili değerlendirmelerime güvenirim.
21.	Okuma öncesi ruhsal durumumu kontrol ederek kendimi motive ederim.
22.	Okuma planımda aksayabilecek kısımlar için tedbirler düşünürüm.
23.	Okuma yapacağım ortamın fiziksel özelliklerinin uygun olmasına dikkat ederim.
24.	Okumaya başlamadan önce konu hakkında yaptığım araştırmalarda elde ettiğim bilgiler üstüne derinlemesine düşünürüm.
25.	Okuyacağım görsel ile ilgili bilgimin yetersiz olabileceğini kabullenebilirim.
26.	Okuyacağım görsel metinde merakımı tam anlamıyla ifade eden problem cümlesini soru olarak ifade ederim.
27.	Okuyacağım görsel metinle ilgili bildiklerimle yeni öğrendiklerim üstüne düşünerek ikisini sentezlerim.
28.	Okuyacağım görsel metinle ilgili cevap arayacağım temel bir soru cümlesi belirlerim.
29.	Okuyacağım görsel metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.

30.	Okuyacağım görsel metnin benzeri yazıları okuyarak konuyla ilgili fikirleri gözden geçiririm.
31.	Okuyacağım görsel metnin benzerlerini okuyarak konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeye çalışırım.
32.	Okuyacağım görsel metnin benzerlerini okuyarak konuyla ilgili fikirleri sınıflandırırım.
33.	Okuyacağım görsel metnin konusuyla ilgili önyargılarımı belirlemeye çalışırım.
34.	Okuyacağım görsellerin farklı yönlerinin neler olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.
35.	Üstüne düşünmediğim konularda okuduğum görseller hakkında ön yargılı olmamak için çabalarım.
36.	Yeterli bilgimin olmadığı konularda daha fazla bilgi edinebilmek için hangi sorulara cevap arayarak okuyabileceğimi belirlemeye çalışırım.
37.	Anlamadığım kısımların görselin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
38.	Anlamadığım kısımların görselin hazırlanma biçimi ilgisi olup olmadığına bakarım.
39.	Bir görsel de yanlış da olsa hoşuma gitmeyen şeyleri kötülenmesinden rahatsız olmam.
40.	Bir görselde hoşuma gitmeyen şeyleri duygusal değil mantık yoluyla değerlendirmeyi yeğlerim.
41.	Bir görseli incelerken duygularımın aklımın önüne geçtiği olur.
42.	Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren görsellerin bulunduğu kaynakların bilmediğim konulardaki görsellerini de inandırıcı bulurum.
43.	Doğru kabul edilen ama benim ikna olmadığım konuların görselde çok boyutlu açıklanmasını beklerim.
44.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların tutarlılığını değerlendirmeye çalışırım.
45.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların güncelliğini değerlendirmeye çalışırım.
46.	Fikirlerimle uyuşmayan noktaları not alarak onlara yönelik kanıtların geçerliliğini değerlendirmeye çalışırım.
47.	Genelde doğru bilgilerin bulunduğu görsellerin diğer söylediklerini de doğru kabul ederim.
48.	Görsel metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak görselin konunun hangi bölümlerini içermediğini anlayamaya çalışırım.
49.	Görsel oluşturulurken düşülen çelişkileri fark ederim.
50.	Görselde bilgi-görsel içerik-şekil-fon bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
51.	Görselde bir fikri kanıtlamak için kullanılan farklı bilim dallarını ilgilendiren konular arasındaki ilişkiyi değerlendiririm.
52.	Görselde doğruların arasına gizlenmiş yanlışları fark edebilirim.
53.	Görselde gerçeğin yanında hazırlayan kişinin hayalindeki dünyayı da yansıtmada bir sakınca görmem.

54.	Görselde hoşuma giden kısımlara odaklanırım.
55.	Görselde ikna olmadığım kısımları “neyden”, “hangi açılardan” şüphelendiğimi not alırım.
56.	Görselde karşılaştırma yapılırken önemli fark ve benzerlikleri yeteri kadar açıklama durumunu değerlendiririm.
57.	Tarafsız değerlendirmeler yapabilmek için görselde önyargıların oluşturduğu unsurları belirlemeye çalışırım.
58.	Görselde sevilen ünlü kişiler kullanılarak doğru gösterilmeye çalışılan mesajları fark edebilirim.
59.	Görselde varsayım, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadeleri ayırt edebilirim.
60.	Görselde verilenlerin olan şeyler mi, kurmaca mı olduğunun farkındayım.
61.	Görselde yer alan bir varsayım olduğunda onu geçerlilik, güvenilirlik, kanıtlanabilirlik, güncellik vb. bakımdan değerlendirmeye çalışırım.
62.	Görselde yer alan kavramların farklı yönlerinin de ortaya konularak açıklamasını beklerim.
63.	Görselde, daha önce herhangi birinin fark etmediği noktaların vurgulanmasını önemli görürüm.
64.	Görseldeki dil hatalarını fark etmeye çalışırım.
65.	Görseldeki kişilerin buldukları yer, giyindikleri kıyafet vb. unsurlara bakarak hangi kültüre ait bir görsel olduğunu belirleyebilirim.
66.	Görseldeki unsurların bütününe bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
67.	Görseldeki yazım yanlışlarının sebebini bulmaya çalışırım.
68.	Görselden öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
69.	Görseli hazırlayan kişilerin görüşleri hakkında derinlemesine düşünürüm.
70.	Görseli incelerken takıldığım konularda soru soracak kadar öz güvenim vardır.
71.	Görseli okuduğum mesafenin yeterliliğini kontrol ederim.
72.	Görseli oluşturan unsurların bütünlüğe tutarlılığına bakarım.
73.	Görselin anlatmaya çalıştığı/ vermek istediği mesajla ilgili aklımda oluşan soruları not ederek görselin bu sorulara ne kadar cevap verebildiğini takip ederim.
74.	Görselin bütününe değerlendirdiğimde hazırlayan kişinin düşünme yapısından kaynaklanan aksaklıkları fark edebilirim.
75.	Görselin dile getirdiği bir olumsuz eleştiriyi kabullenip fikrimi o yönde değiştirebilirim.
76.	Görselin içerdiği bilgi/ mesaj karşısında tarafsız olabilirim.
77.	Görselin içeriği ile metnin konusu arasında tutarlılığı değerlendirmeye çalışırım.
78.	Görselin taşıdığı yardımcı düşüncelerin en önemlilerini aralarında karşılaştırma yaparak tahmin etmeye çalışırım.
79.	Görselin vermeye çalıştığı mesajı her yönüyle/ ayrıntılı olarak değerlendiririm.
80.	Görselin vermeye çalıştığı mesajı soru olarak ifade ederim.
81.	Görselin vermeyi amaçladığı mesajı tam olarak ifade etmesini önemli

	bulurum.
82.	Görselle ilgili sorular sorarak açıklamaların genişliğini anlamaya çalışırım.
83.	Görsellerde yalnızca gerçeğin anlatılmasını sıkıcı bulurum.
84.	Görsellerde(grafik), doğruluğundan kuşku ettiğim bilgileri açıklarken başvurduğu kanıtların nesnelliğini kontrol ederim.
85.	Görselleri desteklemek için kullanılan cümlelerin görselin mesajının önüne geçmesi beni rahatsız etmez.
86.	Görsellerin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
87.	Görsellerin daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretilip üretilmediğine bakarım.
88.	Görsellerin konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.
89.	Görsellerin konuyla ilgili sorunlara farklı çözüm önerileri getirmesini beklerim.
90.	Görsellerin ortaya koyduğu iddiaların gerekçelerinin geçerliliğini değerlendiririm.
91.	Görsellerin uygun cümlelerle destekleyip desteklemediğini kontrol ederim.
92.	Görsellerle ortaya konulan iddiaları zihnimde sınıflandırmaya çalışırım.
93.	Görsellerle ortaya konulan iddiaların tutarlılığını değerlendiririm.
94.	Hoşuma gitmese de doğruların dile getirilmesini isterim.
95.	İlgili konunun neden görselle ifade edildiğini tahmin etmeye çalışırım.
96.	Kanıt olarak sunulmuş bilgilerin doğruluğunu sorgularım.
97.	Mesajı kuvvetlendirmek amacıyla görsellerin ahlak kurallarının dışına çıkmasını hoş görebilirim.
98.	Metni desteklemek için kullanılan görsellerin ana fikirle ne derce bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
99.	Okuma sırasında sorduğum sorulara görsel metinde bulabildiğim cevaplara göre bildiklerimi yeniden düzenleyerek okumaya devam ederim.
100.	Okuma sırasında sorduğum sorulara görsel metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.
101.	Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramları belirlerim.
102.	Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramları kendi kendime tanımlarım.
103.	Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramları kendi kendime açıklarım.
104.	Okuyacağım görselleri gözden geçirerek ilgili kavramların konuyla ilişkisini belirlerim.
105.	Parçaların da bütünün mantığına uygun olmasına dikkat ederim.
106.	Sanal ortamdaki görsellerin karşımdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.
107.	Sevdiğim ünlü kişilerin yer aldığı görsellerdeki küçük kusurları görmezden gelirim.
108.	Sıralı görsellerde bir sonraki görselin sunacağı alternatifleri tahmin etmeye çalışırım.
109.	Sorduğum sorulara aldığım cevapları sınıflandırarak bilgilerimi düzenlerim.

110.	Yardımcı düşüncelerin ana düşünceyi ne derece desteklediğini belirlemeye çalışırım.
111.	Yazarın kullandığı görsellerin hangi mesajı vermeye çalıştığı ile ilgili fikir yürütürüm.
112.	Bir görseli değerlendirirken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
113.	Farklı konularda yaptığım yorumlarla ilgili uzman olduğunu düşündüğüm kişilerden alırım.
114.	Görsel kurgulanırken ortaya çıkan hataları kendimin de yapıp yapmadığımı düşünürüm.
115.	Görsel ve onu hazırlayanlarla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.
116.	Görselde belirsiz, yeterince açıklamadan bırakılan yerleri metnin genel anlamından yola çıkarak tamamlamaya çalışırım.
117.	Görselde genel mantığa uymayan kısımları yeniden gözden geçirerek öğretmenlerime sorarım.
118.	Görseldeki açıklama hatalarının yapıldığı yerleri belirlemeye çalışırım.
119.	Görseldeki unsurları tarafsız bir biçimde değerlendirebilirim.
120.	Görseli değerlendirerek neler kazandığımı anlamaya çalışırım.
121.	Görseli değerlendirirken düşüştüğüm çelişkileri fark ederim.
122.	Görseli değerlendirirken düşüştüğüm çelişkileri/ tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.
123.	Görseli değerlendirirken hata yapmış olabileceğimi kabul ederim.
124.	Görseli değerlendirirken tuttuğum notları arşivlerim.
125.	Görseli hazırlayan kişinin gözüyle değerlendirerek amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.
126.	Görseli hazırlayan kişinin gözüyle değerlendirerek bakış açısını anlamaya çalışırım.
127.	Görseli hazırlayan kişinin gözüyle değerlendirerek metnin önemini anlamaya çalışırım.
128.	Görseli incelerken aldığım notları tekrar okurum.
129.	Görseli incelerken aldığım notlarımı tekrar okuyarak önceki bilgilerimle karşılaştırırım.
130.	Görselin bütününe düşündüğümde genel mantığa aykırı kalan kısımlar üzerinde değerlendirme yaparım/ derinlemesine düşünme gereği duyarım.
131.	Görselin ortaya koyduklarını doğrulayıp doğrulayamadığımı kontrol ederim.
132.	Görselle gerçekler arasında belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların, görselin genel mesajını nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
133.	Görselle ilgili eleştirilerimi birkaç kere gözden geçirmeden sınıfta paylaşmam.
134.	Görsellere alternatifler düşünürüm.
135.	Görsellerin bir konunun bütün yönlerini ortaya koyup koymadığını kontrol ederim.
136.	Görsellerle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi hazırladığım görselleri geliştirmek için faydalanırım.
137.	Hazırladığım görsellerde, dikkatimi çeken yazım yanlışlarını yapıp

	yapmadığımı düşünürüm.
138.	İncelediğim görselin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.
139.	İncelediğim görsellerde hangi unsurların kendi görsel sunularımda anlatmak istediklerimi daha güzel ifade edebilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
140.	Okuma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun ortaya ne gibi sonuçlar çıkardığını bulmaya çalışırım.
141.	Okuma planıma uymadığım durumları belirlediğimde bunun sebebini bulmaya çalışırım.
142.	Okuma planımda olup da uymadığım durumları tespit ederim.
143.	Öğretmenime soracağım soruların yeteri kadar açık olduğuna emin olmadan söz istemem.
144.	Verilmeye çalışılan mesajın farklı görsellerle sunulmasının nasıl olacağını tahmin etmeye çalışırım.
145.	Yaptığım hataları fark edebilirim.
146.	Yaptığım hataların sebebini düşünürüm.
147.	Yaptığım hatayı fark etmeseydim hangi sonuçların ortaya çıkabileceği konusunda fikir yürütürüm.
148.	Yazarın fikrini görsellerle anlatabilme durumuna bakarak görsel sunu hazırlama becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.

EK – 6 Uygulama İzinleri I



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yusuf
SÖNMEZ

Sayı : 36648235/605/4938889
Konu: Araştırma İzni

12.05.2015

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 08/05/2015 tarihli ve 10377 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 07/05/2015 tarihli ve 10270 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesi'nin 06/05/2015 tarihli ve 10176 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda belirtilen üniversite ve araştırmacıların ilimiz okullarında araştırma konuları doğrultusunda anket yapma istekleri, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmaların, ekte isimleri belirtilen okullarda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak yapılmasına ilişkin, 12/05/2015 tarihli ve 4905273 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

İsmail YEŞİLYURT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Aynıdır
16.05.2015

Ek:
1-Onay ve ekleri
2-Komisyon kararı (3 sayfa)

Selçuk DİLER
Memur

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Şb.Mdr.
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR

Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

EK – 6 Uygulama İzinleri II



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/4905273
Konu: Araştırma İzni

12.05.2015

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 08/05/2015 tarihli ve 10377 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 07/05/2015 tarihli ve 10270 sayılı yazısı.
c) Atatürk Üniversitesi'nin 06/05/2015 tarihli ve 10176 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda belirtilen üniversite ve araştırmacıların İlimiz okullarında araştırma yapma isteği Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması şubemizce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsmail YEŞİLYURT
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
12.05.2015

Halil KARAPINAR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Şb.Mdr. Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
234 4800
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR
Tel: (0 442)

Faks: (0 442) 235 1032

EK – 6 Uygulama İzinleri III

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yusuf SÖYLEMEZ
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Palandöken İlçesi Osman Gazi Ortaokulu, Özel Güneş Ortaokulu, Yakutiye İlçesi İMKB Ortaokulu, Faik Güngör Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Eleştirel Yazma Ölçeği, Eleştirel Okuma Ölçeği, Eleştirel Görsel Okuma Ölçeği, Eleştirel Dinleme Ölçeği, Eleştirel Konuşma Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2012/13 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
11.05.2015 Komisyon Başkanı Çiğdem HOFLUR Şube Müdürü	Üye Tunc AĞAVER
	Üye Mesut ARAS

ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Yusuf SÖYLEMEZ

Doğum Yeri ve Tarihi: Erzurum 1980

İletişim Bilgileri:

e-posta: kiokagan@yandex.com

Telefon: 0507 0626126

EĞİTİM

1999 Erzurum Atatürk Lisesi

2003 Atatürk Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı

2007 Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı

2015 Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı

YABANCI DİL

İngilizce

İŞ

2003-20015 özel öğretim kurumlarında “Türkçe” ve “Türk Dili ve Edebiyatı” öğretmenlikleri