

Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri

Canan Koç
Cumhuriyet Üniversitesi

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Bir ilköğretim okulunun iki sekizinci sınıfında yürütülen deneysel çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Uygulama 13 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan Okuduğunu Anlama Testi, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aktif Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme.

The purpose of this study is to investigate the effects of active learning and traditional teaching methods on reading comprehension and critical thinking skills. The method of the research included pre-test/post-test experimental design with control group. The study took place in two different eight grades of a elementary school. While active learning methods and instructional tasks were used in experimental group, traditional teaching methods were used in control group for 13 weeks. Data of the research were gathered by a reading comprehension test and Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test adapted into Turkish by the researcher. The research results indicate that active learning methods are more effective than traditional teaching methods on reading comprehension and critical thinking skills.

Keywords: Active Learning, Reading Comprehension, Critical Thinking

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni yaklaşımlar, öğrencinin öğrenme sürecine ve bu süreçte geçirdiği zihinsel etkinliklere dikkat çekerek öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğunu, bilgiyi kendine özgü yollarla yapılandırdığını vurgulamaktadır. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenmesine ilişkin bu bakış açısının öğrenme öğretme süreçlerine yansması olarak görülebilir.

Yaşam boyu öğrenen olma, çağımızın etkili ve gerekli insan özelliklerindedir. Okuma, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme ise bu özelliğin gerekli koşullarındandır. Okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme, insanın sahip olduğu diğer beceriler ve özellikler gibi sonradan öğrenilebilen becerilerdir. Bu becerilerin kazandırılmasında öğrenme ve öğretme süreçlerinin yapılandırılması önemli bir role sahiptir. Pek çok becerinin kazandırılmasında etkili olduğu çeşitli araştırmalar tarafından kanıtlanmış olan aktif öğrenmenin ek bir program kullanılmadan okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Aşağıda aktif öğrenme, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme konuları ele alınmaktadır.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002). Bonwell ve Eison'a (1991) göre aktif öğrenme, öğrencilerin bir şeyleri yapmalarını ve ne yaptıkları hakkında düşüncelerini gerektirmektedir (akt., Auster ve Wylie, 2006). Bonwell ve Eison (1991), aktif öğrenmenin bazı özelliklerini şöyle ifade etmektedirler: Öğrenciler dinlemeden daha fazlasını yaparlar; bilginin aktarılmasına daha az yer verilir; öğrencilerin becerilerinin gelişimine daha fazla önem verilir; öğrencilerin üst düzey düşüncelerini (analiz, sentez, değerlendirme) gerektirir; öğrenciler etkinliklere (okuma, tartışma, yazma vb.) katılırlar; öğrencilerin kendi tutumları ve değerlerini araştırmaları vurgulanır (akt., McKinney, 2007). Meyers ve Jones (1993), aktif öğrenmenin sadece öğrencilerin bilgilerinin gelişimine odaklanmadığını, aynı zamanda "konuşma ve dinleme, okuma, yazma ve ders içeriğine yaklaşımlarını yansıtmaya" olanakları sağlayarak öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini de geliştirdiğini

belirtmektedirler (akt., Auster ve Wylie, 2006). Meyers ve Jones'a (1993) göre, aktif öğrenme temel iki görüşten ortaya çıkmıştır: (1) öğrenme doğası gereği aktif bir çabadır ve (2) her insan farklı yollarla öğrenir (akt., McKinney, 2007).

Bütün öğrenmelerin bir anlamda aktif olduğunu, fakat bazı öğrenme türlerinin diğerlerine göre daha aktif olduğunu belirten Simons (1997) da yukarıdaki tanımlarda olduğu gibi, aktif öğrenmede iki özelliği vurgulamaktadır; bir yanıyla öğrenenin öğrenme sürecinin yönleri hakkında karar verme fırsatlarının olması, diğer yanıyla da öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini aktif biçimde kullanmasıdır (Stern ve Huber, 1997).

Aktif öğrenme ortamlarının etkililiği aktif öğrenme için gerekli olan koşulların yerine getirilmesine bağlıdır. Bu koşullar, öğrencinin öğrenme sürecinde aldığı kararları kapsayan özdüzenleme ve öğrencileri zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan öğretimsel işlerdir (Tablo 1).

Tablo 1.

Aktif Öğrenmenin Koşulları

Koşul 1	Örnek
Özdüzenleme, Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar alması,	Nasıl öğreneyim?
	Neyi öğrenemedim
	Hangi stratejileri kullanayım?
	Zamanımı nasıl kullanayım?
Koşul 2	
Karmaşık öğretimsel işler, Öğrencinin zihinsel yetenekleri kullanmaya zorlanması,	Bilgiyi keşfetme
	Soru sorma
	Karşılaştırma yapma
	Açıklama yapma
	Örnek bulma
	Anlam çıkarma
	Önceki öğrenilenlerle bağ kurma
Değerlendirme	
Çıkarımda bulunma	

Kaynak: Açıkgöz (2002), s.18.

Özdüzenleme, öğretime hazır ve konsantre olma; bilgiyi örgütleme, kodlama, tekrar etme; verimli bir çalışma çevresi oluşturma ve kaynakları etkili kullanma; yetenekleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve eylemlerin önceden tahmin edilen ürünleri ile ilgili olumlu inançlar taşıma; çabalarıyla ilgili gurur duyma ve doyum alma gibi etkinlikleri içermektedir (Schunk, 1994). Zimmerman'a (1989) göre özdüzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir (akt., Açıkgöz, 2002).

Aktif öğrenmenin ikinci koşulu olan öğretimsel işler, öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir. Öğretimsel işler, öğrencilerin o konuya bakış ve onu ele alış tarzını, bir konu alanının anlaşılmasını, sınıf tartışmalarının ve öğrenme ürünlerinin kalitesini belirlemektedir (Açıkgöz, 2002). Ames'e (1992) göre işlerin ve öğrenme etkinliklerinin tasarımı sınıfta öğrenmenin önemli unsurudur. Öğrencilerin işlere ve etkinliklere ilişkin algıları sadece öğrenmeye nasıl yaklaşacaklarını etkilememekte; bu algıların aynı zamanda var olan zamanı nasıl kullanacaklarına ilişkin önemli sonuçları bulunmaktadır. Ames (1992), olumlu öğrenme ürünlerini sağlayan işlerin özelliklerini şöyle belirtmektedir (akt., Robison, 2006):

- Çeşitliliği ve farklılığı içeren işler
- Kişisel ilgisi ve anlamlılığı olan işler
- Kişisel uğraştırıcılığı sağlayan işler
- Öğrencilerin süreç üzerinde kişisel kontrollerine izin veren işler
- Belirli ve kısa dönemli hedefler açısından tanımlanan işler
- Katılımı sağlayan işler

Aktif öğrenme açısından, öğrenciyi zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlayan, zorlayıcı öğretimsel işler önem taşımaktadır. Öğrencilerin zihinsel yeteneklerini kullanabilecekleri, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurabilecekleri, bilgileri işleyip yapılandırabilecekleri, bu süreçleri işletirken süreçler üzerinde kontrol sağlayabilecekleri ve yaptıklarını değerlendirebilecekleri öğretimsel işlere gereksinimleri bulunmaktadır.

Okuduğunu Anlama

Okumayı öğrenme çocuklukta kazanılan önemli becerilerden bir tanesidir, çünkü okuma, öğrenme ve başarının temelini oluşturmaktadır (Paris, 2005). Özellikle bilginin hızla geliştiği günümüzde, bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarının önemli koşullarından bir tanesi okumadır ve okuduğunu doğru yapılandırıp kullanabilmektir. Akyol'un (2006) da belirttiği gibi, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu "okunandan anlam kurmadır yani okunanı yapılandırmadır".

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 2003). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. İyi

okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır (Kavcar, 2004). Okuma, gözlerin yazı satırlarında hareket etmesinden, sözcüklerin tanınmasından, tümcelelerin okunmasından daha fazlasını kapsamaktadır. Okuma düşünmedir. Okuma, önemli düşüncelerin saptandığı, bu düşüncelerin karşılaştırıldığı, değerlendirildiği ve bu düşüncelerin ilişkilendirildiği aktif bir süreçtir (Hennings, 1999). Pressley (2000), okumanın, her harfin işlenmesinden ve harflerin ilişkili olduğu sözcüğün tanınmasından metnin işlenmesine kadar bir beceriler hiyerarşisi olarak ele alındığını belirtmektedir. İyi anlama bütün bu süreçlerin akıcı bir şekilde birbirine bağlanmasını gerektirmektedir. Öğretim yoluyla bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi mümkün olmaktadır.

Demirel (2003) okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerilerinin şunlar olduğunu belirtmektedir:

Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme.

Okunan bir metne uygun başlık önerme.

Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamının ne olduğunu kestirme.

Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma.

Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme.

Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma.

Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme.

Okunan metinle ilgili özet çıkarma.

Pressley (2000) okuma becerilerini şöyle sıralamaktadır:

Çözme (Decoding): Öğrenciler sözcükleri okuyamıyorlarsa metinleri anlayamazlar. Sözcükleri okumadan önce, harflerin ve harflerin seslerinin farkında olmak zorundadırlar ki sözcükleri doğru okuyabilsinler. Çocukların sözcük tanıma becerileri okuma eğitimcileri tarafından önemsenmektedir çünkü bu tür becerilerin iyi okuyucuların gelişimi için önemli olduğu görülmektedir.

Sözcük Dağarcığı (Vocabulary): İyi okuyucular iyi bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sözcük dağarcığının gelişmesi ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Yaşam Bilgisi (World Knowledge): Okuduğunu anlama okuyucunun yaşam bilgisinden etkilenebilmektedir. Ön bilgisi zengin olan öğrenciler ön bilgisi zayıf olan sınıf arkadaşlarına göre okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar. Okuduğunu anlamada eski bilgilerin yararlı hale getirilmesi gerekmektedir.

Aktif Anlama Stratejileri (Active Comprehension Strategies): İyi okuyucular okurken oldukça aktiftirler, neden bir metni okuduklarının farkındadırlar, okumadan önce metin hakkında izlenim edinirler, tahminlerde bulunurlar, izlenimlerine dayalı olarak seçici okurlar, bildikleriyle metindeki görüşleri ilişkilendirirler, metin hakkındaki tahminlerinin ve beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına dikkat ederler, yeni görüşlerle eski bilgileri çatıştıyorsa eski bilgilerini gözden geçirirler,

başlamadaki ipuçlarından bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını çözerler, önemli noktaları hatırlamak için tekrar okur, notlar alır ve başka sözcüklerle anlatır, metni yorumlar, metnin kalitesini değerlendirirler, okumayı bitirdiklerinde önemli noktaları tekrar gözden geçirirler ve metinde rastlanan görüşlerin gelecekte nasıl kullanılabileceği hakkında düşünürler.

İzleme (Monitoring): İyi okuyucular metinden anlam çıkarmak için ne zaman daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini bilmektedirler. Örneğin, ne zaman daha fazla çözme çabası harcayacaklarını bilmektedirler, bağlamda gerçekten anlamı olmayan bir sözcüğün anlamını çıkardıklarında farkında olmaktadır.

Pressley (2000), öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için kısaca şunları önermektedir:

Çözme becerilerinin öğretilmesi

Sözcük öğretilmesi

Okumaları aracılığıyla öğrencilerin yaşam bilgisinin oluşturulmasının ve okudukları ile bildiklerinin ilişkilendirilmesinin desteklenmesi (metindeki bilgiyle ilgili neden sorularının sorulması)

Tahminde bulunma, öyküleri analiz etme, soru sorma, imge oluşturma ve özetlemeyi içeren aktif anlama stratejilerinin kullanımının öğretilmesi

Çözömlenen sözcüklerin anlamlı olup olmadığına, metnin kendisinin anlamlı olup olmadığına açıkça dikkat edilerek Öğrencilerin anlamalarını denetlemelerinin desteklenmesi. Eğer problemler fark edilirse, öğrenciler tekrar işlemleri gerektiğini bilmelidirler.

Eleştirel Düşünme

Genel olarak düşünme, 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 (TDK, 2007). Nosich (2001), eleştirel düşünmenin düşünmeden farklı olduğunu belirtmektedir. Eleştirel düşünme bilişüstüdür ve düşünme hakkındaki düşünmeyi kapsamaktadır. Düşünme hakkındaki yansıtıcıdır.

Eleştirel düşünmenin iki farklı disiplin tarafından ele alındığı ve incelendiği görülmektedir. Felsefi bakış açısına göre, eleştirel düşünme, iyi düşünmenin ölçütü, insan düşüncesinin rasyonel yönü ve dünyayı anlamada makul ve adil olmak için gerekli olan entelektüel özellikler olarak ele alınmaktadır. Psikologlar ise, eleştirel düşünmeyi öncelikle üst düzey düşünme becerileri olarak ele almaktadırlar. Uygun öğrenme ve öğretim süreçlerine dikkat çekmektedirler (Ten Dam ve Volman, 2004; Hagelskamp, 2000).

Modern eleştirel düşünme geleneğinin öncüsü olarak görülen Dewey, eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme kavramını kullanarak açıklamış ve tanımlamıştır: Bir inanç ya da bilgi üzerinde, onu destekleyen dayanaklar ve eğilimli olduğu sonuçlar ışığında aktif, sürekli ve dikkatli düşünme (Fisher, 2001; Hagelskamp, 2000). O dönemden itibaren, eğitimciler Dewey'in yansıtıcı düşünme olarak

adlandırdığını çeşitli kavramlar kullanarak tanımlamaya çalışmışlardır. Cuban (1984) ve Johnson (1992) akıl yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üst bilişsel beceriler, mantıklılık, üstbiliş, karar verme ve problem çözme kavramlarının eğitimciler tarafından birbirinin yerine kullanılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Cuban bu sözcükler arasındaki ince farklılıkların göz ardı edildiğini vurgulamakta, Johnson'a göre ise, eleştirel düşünmeye ilişkin yeterli bir kuram oluşturmadan önce, temel işlerden birinin bu sözcükler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır (akt., Hagelskamp, 2000).

Glaser, eleştirel düşünmeyi, (1) birinin deneyim alanı dahilinde, problemlerin ve konuların mantıklı bir yolla ele alınması eğilimi; (2) mantıklı soruşturma ve akıl yürütme yöntemleri bilgisi; ve (3) bu yöntemlere başvurmada kullanılan bazı beceriler olarak tanımlamaktadır (akt., Fisher, 2001).

Ennis, eleştirel düşünmeyi, neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda karar vermeye odaklanan mantıklı, yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Ennis'in tanımında yer alan yansıtıcı ve mantıklı kavramları önceki dönemlerde yapılan tanımlarda da yer almaktadır. Ancak Ennis, karar vermeyi vurgulamakta ve karar vermeyi eleştirel düşünmenin bir parçası olarak ele almaktadır (akt. Hagelskamp, 2000). Ennis (1991), eleştirel düşünme tanımında, beceriler (iddiaları analiz etme, kaynakların güvenilirliğini yargılama, sorunun/ konunun odak noktasını tanımlama, açığa çıkartıcı ve düşündürücü sorular sorma ve soruları yanıtlama) ile eğilimler olarak adlandırılan tutumları (sonuç ya da soruyu tanımlamaya ve üzerinde odaklanmayı sürdürmeye hazır olma, durumun tümünü hesaba katmaya isteklilik, nedenleri bulmaya ve istemeye hazır olma, iyi bilgilenmek için sorumluluk duyma, farklı seçeneklere bakmaya istek duyma, kanıtlar ve gerekçeler yetersizse yargıdan kaçınma) ayırmaktadır (akt. Ten Dam ve Volman, 2004).

Paul ve Elder (2003), eleştirel düşünmeyi, kişinin her tür konu, içerik ve problemle ilgili düşünmenin gerekli yapılarını bilinçli bir şekilde izleyerek ve entelektüel ölçütlerle karşılaştırarak düşünmesinin kalitesini artırdığı düşünme türü olarak tanımlamaktadırlar.

Facione, Facione ve Giancarlo'nun (1995; 2000) APA (1990)'dan aktardığına göre, eleştirel düşünme, ne yapılacağı ya da neye inanılacağı konusunda yansıtıcı bir yolla yargılamadır. Çizgisel olmayan, tekrarlanan sürecin sonucu olarak kişi, verilen bağlamda neye inanılacağı ya da ne yapılacağı konusunda yargı oluşturmaktadır. Böyle bir süreçte, kişi bir yargı oluşturmak ve yargının kalitesini geliştirmek için bir dizi bilişsel beceriler kullanmaktadır: çözümlenme, yorumlama, çıkarsama, açıklama, değerlendirme ve özdüzenleme. Sürecin çizgisel olmaması ve tekrarlanır olması, eleştirel düşünen kişinin bu becerilerin her birine olduğu kadar elindeki probleme de başvurabiliyor olması anlamına gelmektedir. Örneğin, biri birinin analizini açıklayabilir, biri birinin yorumunu analiz edebilir ya da birinin çıkarsamasını değerlendirebilir (Facione ve Giancarlo, 1995; Facione, Facione ve Giancarlo, 2000).

Chafee (1988), eleştirel düşünmeyi, "kendi düşünmemizi ve başkalarının düşüncelerini dikkatlice inceleyerek dünyamızı yorumlamak için gösterdiğimiz aktif, amaçlı ve örgütlü çabalarımız" olarak tanımlamaktadır (akt., Rudd, 2006). Eleştirel düşünme, bir problemi, iddiayı, durumu belli ölçütlere başvurarak değerlendirme ve yargıda bulunma süreci olarak tanımlanabilir. Ancak eleştirel düşünme yargıda bulunma sürecinde, düşünme üzerinde farkındalığı, kontrolü, düşünme sürecini sistemli bir biçimde düzenlemeyi gerektirmektedir.

Eleştirel düşünme öğretimi, 21. yüzyılda her alanda yaşanan hızlı değişimin neden olduğu karmaşıklığa uyumun sağlanabilmesi için eğitim kurumlarının üzerinde durması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir (Paul, 1995; Coles ve Robinson, 1991; Rudd, 2006). Paul (1995), 21. yüzyıl ve sonrasına kişisel, sosyal ve mesleki açılardan uyumun temel zorunluluğunun eleştirel düşünme olduğunu ve bu nedenle eleştirel düşünme öğretiminin gerekli olduğunu belirtmektedir.

Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve bütünü gören çoğunluk vazgeçilmez bir önkoşuldur. Demokrasinin en önemli yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulur (Şahinel, 2005).

Oliver ve Utermohlen'e (1995) göre, günümüzde yaşanan bilgi patlaması, öğrencilerin bilgiyi sadece pasif biçimde almaları yerine, kendileri için gerekli olan bilgiyi ayıklamaları gerekmektedir. Öğrencilerin akademik çalışmalarında, yüz yüze kaldıkları karmaşık problemlerin çözümünde, bilgi patlaması ve hızlı teknolojik değişimlerin zorladığı kritik kararların alınmasında, etkili bir biçimde eleştirel düşünme becerilerine başvurmaya gereksinimleri bulunmaktadır (akt., Adsit, 2007).

Bireyin ve toplumun sağlıklı ve kaliteli bir yaşam sürmesinde eleştirel düşünmenin büyük bir öneme sahip olduğu ve eleştirel düşünme öğretiminin gerekli olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme öğretiminin gerekliliği konusunda pek çok yazar görüş birliği içerisinde olmakla birlikte, eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır.

Woolfolk (2004) ve Nisbet (1991), eleştirel düşünme öğretiminde iki yaklaşımın benimsendiğini belirtmektedirler. Bunlardan birincisi, düşünme becerilerinin özel olarak tasarlandığı, doğrudan düşünme öğretimine dönük programlardır. Diğer yaklaşım ise, kullanılan mevcut müfredat konularının içine düşünme öğretiminin de yerleştirildiği programdır.

Bireyin ve toplumun yaşam kalitesi bakımından önemli olan okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili yolların araştırılmasının ve saptanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ek bir program kullanmadan aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 8. sınıflarda, Türkçe dersinde

okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada kontrol gruplu öntest- sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenlerde, denekler gruplara seçkisiz olarak veriletilmektedirler. Yarı deneysel desenler ise deney ve kontrol gruplarının seçkisiz atama ile oluşturulmadığı durumlarda kullanılabilir (Büyüközürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010)

Katılımcılar

Bu araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde İzmir ili Buca ilçesinde yer alan, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunda okumakta olan 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları rastgele atanmıştır. Deney grubunda 22 (12 kız, 10 erkek), kontrol grubunda 23 (10 kız, 13 erkek) öğrenci yer almıştır. Ancak çalışmada devamsız ve kaynaştırma eğitimi alan toplam 7 öğrenciye ait veriler analiz dışı tutulmuştur. Deney grubunda 19 öğrencinin kontrol grubunda ise 18 öğrencinin verileri analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler; (a) Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi ve (b) Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi ile toplanmıştır.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi

Yürürlükteki Türkçe programındaki hedefler ve 6. sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni Türkçe programında yer alan hedefler incelenmiştir. Okuduğunu anlama ile ilgili hedef ve davranışlar belirlenmiştir. Türkçe ders kitapları, ünite dergileri, soru bankaları ve çocuk kitapları incelenerek okuma metinleri belirlenmiştir. Okuduğunu anlama hedef ve hedef davranışlarını kapsayan biri 30, diğeri 19 maddeden oluşan iki ayrı çoktan seçmeli test hazırlanmıştır. Test uzmanlar tarafından (n= 7) incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan çoktan seçmeli testler 5 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. 30 maddelik test toplam 173 öğrenciye, 19 maddelik test 166 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan sonra her iki testin madde analizi yapılmıştır. Pj değeri 0.30 ile 0.70 arasındaki maddeler iyi maddeler olarak ele alınmış, bu değerlerin altında ve üstünde değerlere sahip olan maddeler testlerden çıkarılmıştır. Böylece 30 maddelik testin 17 maddesi alınmıştır. Elde edilen testin güvenilirlik katsayısı (KR 20) 0.83 olarak saptanmıştır. 19 maddelik test için de aynı basamaklar izlenmiş ve testin güvenilirlik katsayısı (KR 20) 0.75 olarak belirlenmiştir. İki test 29 maddelik Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testini oluşturmuştur.

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test):

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi, Ennis ve Weir (1985) tarafından geliştirilmiştir.

Ennis-Weir eleştirel düşünme becerilerini ölçen kompozisyon testidir. Hayali bir gazetenin editörüne gönderilen bir mektup yapısındadır. Mektubu yazan kişi, mektupta bir öneride bulunmakta ve öneriyi destekleyen çeşitli görüşler (iddialar) sunmaktadır. Her iddia ayrı olarak numaralandırılmış 8 paragrafta yer almaktadır. Test katılımcısından mektubu okuması ve her paragrafta yer alan iddiayı ve mektubun tamamını değerlendiren bir kompozisyon yazması beklenmektedir. Ennis- Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin uygulanması ve puanlama anahtarı Ennis ve Weir (1985) tarafından hazırlanmış olan test kılavuzunda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca bu kılavuzda testin geçerliği ve güvenilirliği hakkında da bilgi verilmektedir.

Geçerlik türlerinden içerik geçerliğinin Ennis-Weir için en uygun geçerlik türü olduğu ifade edilmektedir. Testin test katılımcılarına sunduğu durum, becerinin iddiaları değerlendirme ve formüle etmede açıkça gösterildiği bir durumdur ve sunulan problemler eleştirel düşünme yeteneğinin önemli alanlarının değerlendirilmesi için olanaklar sağlamaktadır.

Güvenirlilik

Güvenirlilik çalışması için test üniversite düzeyinde Temel İnfomal Mantık dersine katılan 27 öğrenciye ve 28 üstün yetenekli sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Yazılan kompozisyonların her biri iki ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası (inter-rater) güvenirlilikleri .86 ve .82 olarak bulunmuştur. Bunlar bir kompozisyon testi için oldukça yüksek korelasyonlar olarak değerlendirilmektedir (Ennis ve Weir, 1985).

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test) Türkçeye Uyarlama Çalışması

Uyarlama çalışmasına başlamadan önce Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test'i geliştirenlerden Robert Ennis'ten elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin metni ve yönergeleri ikisi çevirmen, dördü İngilizce öğretmeni, toplam altı kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler, araştırmacı ile birlikte Mütercim ve Tercümanlık Bölümünden öğretim elemanları tarafından incelenmiş ve testin ortak bir metni ve yönergeleri oluşturulmuştur. Test altı sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış, testin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Testin Türkçe metni bir çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal metin ve Türkçeden İngilizceye çevrilmiş olan metin karşılaştırılmış ve uyumlu oldukları saptanmıştır.

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi'nin güvenilirliğinin saptanmasında iki puanlayıcı puanları arasındaki korelasyon katsayısı ve test-tekrar test

yöntemi kullanılmıştır. Test, bir ilköğretim okulunda, akademik başarısı yüksek olan 21 öğrenciden oluşan bir 8. sınıfta on gün ara ile iki kez uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyona bakılmış ve Pearson Korelasyon Katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Ennis–Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon testi 59 öğrenciden oluşan, başarı açısından heterojen olan bir başka gruba uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Ennis ve Weir (1985) tarafından geliştirilmiş olan test kılavuzunda yer alan değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak iki puanlayıcı tarafından titizlikle puanlandırılmıştır. İki puanlayıcının puanları arasındaki korelasyon incelenmiş ve Pearson Korelasyon Katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Aynı testin, Aybek (2006) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, Pearson Korelasyon Katsayısı .90 olarak saptanmıştır.

İşlem Yolu

Uygulama 8. sınıflarda, haftada bir kez 2 ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde toplam 26 ders saatinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında aynı okuma parçaları kullanılmıştır.

Denel İşlemler

Deney grubunda yapılan denel işlemler aşağıda sunulmaktadır.

Deneye başlamadan önce aktif öğrenme grubundaki katılımcıların aktif öğrenmenin ne demek olduğunu anlamaları ve bu yöntemlere, işlere alışmaları için aktif öğrenmeye yönelik çeşitli etkinlikler (tartışma, neden sonuç ilişkilerini bulma, poster hazırlama, slogan bulma) yapılmıştır.

Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra uygulamaya başlanmıştır.

Konuların uygulanması sırasında “Birlikte Öğrenme”, “Tereyağ-Ekmek”, “Sandviç” teknikleri, aktif öğrenme işlerinden resimleme, tavsiyede bulunma, geri plandaki düşünceleri bulma, mektup yazma, konunun ana hatlarını çıkarma, sonuç çıkarma, gerçek yaşamla bağ kurma, slogan bulma, problem çözüme, özetleme, empati kurma, karşılaştırma gibi işlemlerle birlikte uygulanmıştır.

Deney süresince katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları ve metin çözümlenme formları üzerinde çalışmışlardır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve *t* Testi Sonuçları

	n	x	SS	sd	<i>t</i> -Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	19	13.63	4.72	35	0.53	Fark Önemsiz
Kontrol Grubu	18	13.56	4.03			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu ortalamasının ($X=13.63$) kontrol grubu ortalamasından ($X=13.56$) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan *t* Testi sonucu, ön

Denel işlemler sırasında gruplardaki etkileşimi saptamak amacıyla ses kayıtları yapılmıştır.

13 haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testler, son ölçümleri almak üzere tekrar uygulanmıştır.

Kontrol grubunda okuduğunu anlama dersleri geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Uygulama sırasında kontrol grubunda aşağıdaki işlemler yer almıştır:

Bütün öğrenciler okuma metnini sessiz okumuşlardır.

Okuma metni birkaç öğrenci tarafından sesli okunmuştur.

Okunan metin birkaç öğrenci tarafından anlatılmıştır.

Öğrenciler bireysel olarak, metinde yer alan, anlamları bilinmeyen sözcükler üzerinde çalışmışlardır.

Okunan metinle ilgili ders kitabında yer alan sorular öğrenciler tarafından bireysel olarak yanıtlanmıştır.

Yanıtlar sınıfa sunulmuştur.

Metinle ilgili öğretmen tarafından sorular sorularak metnin kavranması sağlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.0 istatistik programı kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken grupların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Grupların deney öncesi ve sonrası aritmetik ortalamaları arasındaki farkı incelemek amacıyla *t* testi kullanılmıştır.

Bulgular

Aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersinde okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama başarı düzeylerine bakılmış ve başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığı sınırlanmıştır. Bu amaçla aktif öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarının okuduğunu anlama ön ölçüm ve son ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için *t* Testi uygulanmıştır.

ölçümlere göre deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın önemli olmadığını göstermektedir.

Tablo2

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	n	x	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	19	19.37	4.39	35	2.85	Fark Önemli
Kontrol Grubu	18	15.83	2.99			P<.05

Tablo 2. incelendiğinde Okuduğunu Anlama Testi son ölçümlerine göre deney grubu ortalamasının ($X=19.37$) kontrol grubu ortalamasından ($X=15.83$) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını sınamak için *t* Testi yapılmıştır. Son ölçümlere

göre deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($sd=35$, $t(2.85)=2.02$, $p<.05$). Son ölçümlere göre, deney grubunun okuduğunu anlama başarısı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 3.

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	n	x	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	19	13.63	4.72	18	4.41	Fark Önemli
Son Ölçüm	19	19.37	4.39			P<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunun son ölçüm ortalamasının ($X=19.37$) ön ölçüm ortalamasından ($X=13.63$) yüksektir. Deney grubunun ön ve son ölçümlere göre hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın

önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($sd=18$, $t(4.41)=2.10$, $P<.05$). Deney grubunun okuduğunu anlama başarısında anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir.

Tablo 4.

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	n	x	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	18	13.56	4.03	17	2.54	Fark Önemli
Son Ölçüm	18	15.83	3.00			P<.05

Tablo 4. incelendiğinde kontrol grubunun son ölçüm ortalamasının ($X=15.83$) ön ölçüm ortalamasından ($X=13.56$) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* Testi yapılmıştır. Kontrol grubunda ön ve son ölçümlere göre hesaplanan ortalamalar arasındaki farkın önemli

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($sd=17$, $t(2.54)=2.11$, $P<.05$). Bu bulgu, kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	n	x	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	19	3.63	3.86	35	0.91	Fark Önemsiz
Kontrol Grubu	18	4.72	3.37			

Tablo 5'te deney grubu ortalamasının ($X=3.63$) kontrol grubu ortalamasından ($X=4.72$) düşük olduğu

görülmektedir. Yapılan *t* Testi sonucuna göre, ön ölçümlerde deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark

önemli değildir. Deneysel çalışmanın başında deney ve kontrol grubu arasında eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	n	X	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Deney Grubu	19	7.84	5.41	35	2.92	Fark Önemli
Kontrol Grubu	18	3.83	2.23			P<.05

Tablo 6. incelendiğinde deney grubu ortalamasının (X=7.84) kontrol grubu ortalamasından (X=3.83) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t Testi sonucuna göre, son ölçümlerde deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd=35, t

(2.92)=2.02, P<.05). Bu bulgu deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerilerinde arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.

Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	n	x	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	19	3.86	0.88	18	4.19	Fark Önemli
Son Ölçüm	19	7.84	1.24			P<.05

Tablo 7. incelendiğinde deney grubunun son ölçüm ortalamasının (X=7.84) ön ölçüm ortalamasından (X=3.86) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan t Testi sonucuna göre, deney grubunun ön ve son

ölçümlerdeki ortalamalar arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (sd=18, t (4.19)=2.10, P<.05). Buna göre, aktif öğrenme teknikleri ve işlerinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olmuştur.

Tablo 8.

Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Ön ve Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	n	x	SS	sd	t-Değeri	Önem Denetimi
Ön Ölçüm	18	4.72	3.37	17	0.85	Fark Önemsiz
Son Ölçüm	18	3.83	2.23			

Tablo 8. incelendiğinde kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri son ölçüm ortalamasının (X=3.83) ön ölçüm ortalamasından (X=4.72) düşük olduğu görülmektedir. t Testi sonucuna göre, ön ve son ölçümlerdeki ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okuduğunu anlama derslerinin geleneksel biçimde yürütüldüğü kontrol grubunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde bir gelişme olmadığını göstermektedir.

(2005), Yaman (2005), yurtdışında Souvignier ve Mokhesgerami (2006), Guthrie (2006), Rojas-Dru mmond ve diğ. (1998), Fung ve diğ. (2003), Zipke (2007) tarafından yapılan araştırmalarda aktif öğrenmenin okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenmenin sorumluluğunu taşıdığı, bilişsel süreçleri etkin olarak işlediği ve akranlarıyla etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Aktif öğrenme kapsamındaki öğretim teknikleri ve öğretimsel işler, öğrencilere etkili okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını ve bu stratejilerin öğrenilmesini, geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca aktif öğrenmenin koşulları olan özdüzenleme ve zorlayıcı işler, öğrencilerin pek çok alanda gelişmelerini sağlamaktadır. Örneğin, Guthrie ve diğ. (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, zorlayıcı işlerin okumaya ilgiyi artırdığı, bunun da içsel güdüyü artırdığı saptanmıştır. Aktif öğrenme gruplarında,

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada aktif öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, aktif öğrenmenin okuduğunu anlama başarısını artırdığını ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, ülkemizde Şen (2003), Yaman (1999), Kılıç (2004), Demirel ve diğ.

okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilerin metinle ilgili birbirlerine açıklamalar yaptıkları, birbirlerinin eksiklerini tamamladıkları, yanlışları düzelttikleri, metindeki önemli noktaları buldukları, gerektiğinde metni tekrar gözden geçirdikleri, birbirlerine sorular sordukları, yazının görüşlerini tartıştıkları ve birbirlerini yapılan işe kattıkları gözlenmiştir. Grup çalışmalarında gerçekleşen bu süreçlerin okuduğunu anlamayı artırdığı düşünülebilir. Ayrıca aktif öğrenme gruplarındaki öğrenme sürecinin, temel dil becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin tümünü işe koymayı gerektirmesi, öğrencilerin hem bu becerilerinin gelişmesini hem de bütün bu becerileri kullanarak bilgiyi daha iyi yapılandırma ve öğrenmelerini sağlamaktadır.

Aktif öğrenme geleneksel öğretime göre eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olmuştur. Bu sonuç, daha önce yapılmış araştırma bulgularıyla (Öner, 1999; Clayton, 2006; Studley, 2005; Byland, 2005; Ennis, 2007; Gokhale, 1995; Tiwari ve diğ. 2006) tutarlılık göstermektedir. Açık göz'e (2002) göre öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenmeleri kendi başlarına gerçekleştirecek zihinsel beceri ve alışkanlıklara sahip olması aktif öğrenme modelinde özel bir önem taşımaktadır. Bunun nedenlerinden biri aktif öğrenme uygulamalarının bu becerilere dayalı olması, diğer nedeni ise bu becerilerin aktif öğrenme yöntemleriyle kazandırılması ve geliştirilmesidir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğrenme öğretme süreçlerinde, öğrenciyi zihinsel olarak aktif kılan; üst düzey zihinsel süreçlerin işletilmesini, öğrenmenin sorumluluğunu öğrencinin taşımasını sağlayan; öğrenciyi kendi öğrenme süreçleri ile ilgili karar verme olanakları sunan yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemini göstermektedir. 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya konan yeni ilköğretim programının öğrenci merkezli, çağdaş yaklaşımları temel almasına rağmen uygulamada çeşitli problemlerin yaşandığı görülmektedir. En önemli sorunlardan biri öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini yeterince bilmemeleri ve kullanamamalarıdır. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına öğretim yöntemlerinin daha etkili bir biçimde öğretilmesine, öğretmenlere bu konuda çeşitli hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasına dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açık göz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açık göz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adsit, K. (2007). Teaching critical thinking skills. <http://academic.udayton.edu/legaled/ctskills>.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Auster, E. R., Wylie, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30 (2) 333-353.
- Bedir, H. (1998). Türk öğrencilerin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi: Çukurova Üniversitesi.
- Boekerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7. 2. 161-186.
- Borkowski, J. G., Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement", D. Schunk, B. J. Zimmerman (Ed.). *Self-regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brown, R., Pressley, M. (1994). Self-regulated reading and getting meaning from text: The transactional strategies instruction model and its ongoing validation, D. Schunk, B. J. Zimmerman (Ed.). *Self-regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Pegem Yayınları.
- Byland, H. (2005). Fostering critical thinking skills through peer response, self assessment. Yüksek Lisans Tezi, Alabama.
- Clayton, L. H. (2006). Concept mapping: An effective, active teaching learning method. *Nursing Education Perspectives*, 27, 4.
- Coles, M. J., Robinson, W. D. (1991). Teaching thinking: What is it? Is it possible, Coles, M. J., Robinson, W. D. (Ed.). *Teaching Thinking*. London: Bristol Classical Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Diker, Y. ve diğ. (2005). Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin standartlara ulaşmada etkin öğrenmenin erişime ve tutuma etkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli, Kongre Kitabı, Cilt 2: 17-19
- Ennis, R. H., Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*, Midwest Publications.
- Ennis, T. R. (2007). Assessing and enhancing critical thinking skills: Enhanced peer review (EPR) with the CAT instrument. Doctoral dissertation, Tennessee University.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C.A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*. Vol. 20, 1, 61-68.
- Facione, P. A., Giancarlo, C.A. (1995). The disposition toward critical thinking *Journal of General Education*. Vol. 44, 1, 1-25.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking an Introduction*. Cambridge University Press.
- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., Moore, D. W. (2003). L1 Assisted Reciprocal Teaching to Improve ESL Students' Comprehension of English Expository Text. *Learning and Instruction*, 13, 1, 1-31.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perenevich, K. C., Taboada, A., Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99, 4.
- Gokhale, A. A., (1995) Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education Volume 7, Number 1* Fall.
- Gökçe, E. (2004). Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Ankara.
- Hagelskamp, J. S. P. (2000). The effect of teaching critical thinking by infusion on the moral judgment and critical thinking of secondary school students. Doctoral dissertation, California.
- Hennings, D. G. (1999) *Reading with Meaning*. Prentice Hall. New Jersey.
- Hewlett, A. K. (2005). Constructive thinking from theory to practice: an exploratory study. Doctoral dissertation, Manitoaba.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kirby, G. R. (2002). *Thinking*. Prentice Hall. New Jersey.
- Mc Kinney, K. (2007). Active learning. <http://www.ftss.ilstu.edu/additionaltips/newActive.php>.

- Nisbet, J. (1991). Projects, Theories and Methods: The International Scene, Coles, M. J., Robinson, W. D. (Ed.). *Teaching Thinking*. London: Bristol Classical Press.
- Nosich, G. M. (2001). *Learning to Things Through*. Prentice Hall. New Jersey.
- Öner, S. (1999). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 2, 184-202.
- Paul, R. W. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Elder, L. (2001). *Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Prentice Hall.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: what makes sense now, what might make sense soon. Mosenenthal, K., Pearson, Barr. *Handbook of Reading Research*.
- Robinson, T. Y. (2005). A study of the effectiveness of environmental education curricula in promoting middle school students' critical thinking skills. Doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale.
- Robison, D. F. (2006). Active learning in a large enrollment introductory biology class: Problem solving, formative feedback and teaching as learning. Doctoral dissertation, Brigham.
- Rojas-Drummond, S., Hemández, G., Vélez, M., & Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 30(1), 37-61.
- Rudd, R. (2006). Can we really teach students to think critically? *The Agriculture Education Magazine*, May/June, 78, 6.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on Self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*. Volume 15, Issue 2.
- Souvignier, E., Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*. Vol. 15, 2, 57-71.
- Stern, D., Huber, G. (1997). *Active Learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang ve OECD.
- Studley, H. L. (2005). The effects of concept mapping on critical thinking skills of baccalaureate nursing students. Yüksek Lisans Tezi, Southern Connecticut State University.
- Stambaugh, T. (2007). Effects of the Jacob's Ladder Reading Comprehension Program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth, and fifth grade students in rural title I schools. Doctoral dissertation, Virginia.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2005). Eleştirel Düşünme. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şen, S. H. (2003). Bilis ötesi stratejilerin ilköğretim okulu besinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TDK, (2007). *Bilim ve Sanat Ana Terimleri Sözlüğü*. <http://tdkterim.gov.tr>
- Ten Dam, G., Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14: 4, 359-379.
- Tiwari, A., Lai, P., So, M., Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, 40 (6), 547-554.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Adana.
- Yaman, B. (2007). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 12.
- Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies. *Reading Psychology*, 27:313-343.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-regulation: A Conceptual Framework for Education, D. Schunk, B. J. Zimmerman (ed.). *Self-regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). *Handbook of Academic Learning Construction of Knowledge*. Academic Press.
- Zipke, M. (2007). Metalinguistic instruction improves third graders' reading comprehension. Doctoral dissertation, New York.