

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

EKOLOJİK ETKİLEŞİMSSEL (EKET) MODEL'İN TÜRKÇE  
EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

GÖKHAN GÜNEŞ

20746011

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ.DR. TALAT AYTAN

2024

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

EKOLOJİK ETKİLEŞİMSSEL (EKET) MODEL'İN TÜRKÇE  
EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

GÖKHAN GÜNEŞ  
20746011  
ORCID NO: 0000-0001-5600-5511

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ.DR. TALAT AYTAN

MAYIS 2024

Gökhan GÜNEŞ tarafından hazırlanan “Ekolojik Etkileşimsel (EKET) Model’in Türkçe Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışma, **[03/05/2024]** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman**

**İmza**

Doç. Dr. Talat AYTAN

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Prof. Dr. Latif BEYRELİ

## ÖZET

### EKOLOJİK ETKİLEŞİMSSEL (EKET) MODEL 'İN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

Bu araştırmada Ekolojik Sistemler Teorisi'nden hareketle geliştirilen ve özgün bir model olma niteliği taşıyan Ekolojik Etkileşimsel (EKET) Model'in eleştirel düşünme becerisine olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test tek gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul'daki bir ortaokulda öğrenim gören 20 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla ön test uygulanmış, ardından Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde dinleme ve okuma becerileri kullanılarak 8 haftalık deneysel süreç gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreç sırasında araştırmacı gözlem kayıtları tutulmuş ve araştırma sonunda son test uygulanarak öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilmiş, nitel veriler ise Nvivo 14 programı yardımıyla analiz edilerek tema ve kodlarına ayrıştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerden hareketle deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test genel puanları ile beceri alt boyutu puanlarında olumlu düzeyde anlamlı bir farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir. Ekolojik Etkileşimsel Model'e göre tasarlanan Türkçe dersleri öğrencilerin genel olarak eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilerken aynı zamanda tümevarım, tümdengelim, varsayım kurma, gözlem ve sorgulama becerilerini de geliştirmiştir. Ayrıca öğrenciler Ekolojik Etkileşimsel Model'in yorumlama, empatik düşünme, sorgulama, farkındalık, problem çözme gibi pek çok açıdan farklı becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ekolojik Etkileşimsel Model, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi, Türkçe Eğitimi



## ABSTRACT

### THE EFFECT OF ECOLOGICAL INTERACTIONAL MODEL (EIM) ON CRITICAL THINKING SKILLS IN TURKISH EDUCATION

In this study, it was aimed to reveal the effect of the Ecological Interactional Model (EKET), which was developed based on the Ecological Systems Theory and is a unique model, on critical thinking skills. The study was designed according to the pre-test post-test one-group experimental design, one of the quantitative research methods. The research sample consisted of 20 7th grade students studying in a middle school in Istanbul. In the study, firstly, a pre-test was applied to measure the critical thinking skills of the students, and then an 8-week experimental process was carried out using listening and reading skills within the framework of the Ecological Interactional Model and the activities developed based on it. During the experimental process, the researcher kept observation records and at the end of the research, a post-test was applied and semi-structured interviews were conducted with the students. The quantitative data obtained in the research were analyzed with the SPSS 22.0 package program, and the qualitative data were analyzed with the help of the Nvivo 14 program and decomposed into themes and codes.

Based on the quantitative data obtained from the research, it was determined that there was a positive significant difference in the pre-test post-test general scores and skill sub-dimension scores of the students in the experimental group. Turkish lessons designed according to the Ecological Interactional Model positively affected students' critical thinking skills in general, while also improving their inductive, deductive, hypothesis-making, observation and questioning skills. In addition, students stated that the Ecological Interactional Model improved their different skills in many aspects such as interpretation, empathic thinking, questioning, awareness, problem solving. Qualitative and quantitative data were interpreted together and recommendations were made.

**Keywords:** Ecological Interactional Model, Critical Thinking, Thinking Education, Turkish Education

## ÖN SÖZ

*Ey gönül kılsan tefekkür...*

Uzun, zor fakat bir o kadar da keyifli bir sürecin ardından nihayete eren bu araştırmanın genelde eğitim, özelde ise Türkçe eğitime katkı sunabilmesi en önemli temennimdir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde modelin gelişimine katkı sunan geniş bir literatür önemli noktalarıyla verilmiş, yöntem kısmında modelin temel prensipleri açıklanarak uygulamanın nasıl gerçekleştirildiği üzerinde durulmuştur. Uygulama neticesinde ulaşılan sonuçlara bulgular bölümünde yer verilerek sonuç kısmında elde edilen veriler ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur. Hem araştırmada hem de araştırmanın yanı sıra yaşadığım her türlü zorlu süreçte bilgi ve tecrübesi ile güçlükleri aşmamı sağlayan, bana akademik disiplini telkin eden, kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Talat AYTAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Araştırma sürecim boyunca araştırmaya fikirleri ile katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ ve Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN'a müteşekkirim. Ayrıca lisansüstü eğitimim boyunca kendilerinden ders aldığım kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali Fuat ARICI'ya, Prof. Dr. Bayram BAŞ'a Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN'e, Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ'a teşekkür ederim. Araştırmada gönüllü olarak yer alan öğrencilerime ve araştırma süresince desteğini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna -TÜBİTAK'a- 2211 Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı ile araştırmamı desteklediği için çok teşekkür ederim. Bana yıllar sonra "baba" kelimesinin anlamını öğreten oğlum Ertuğrul'a ve tüm bu zorlu süreçte desteğini esirgemeyen eşime minnettarım.

Gökhan GÜNEŞ

Mayıs, 2024; İstanbul

## İÇİNDEKİLER

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| ÖZET.....                                           | iii |
| ABSTRACT.....                                       | iv  |
| ÖN SÖZ .....                                        | v   |
| İÇİNDEKİLER .....                                   | vi  |
| TABLolar LİSTESİ.....                               | ix  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                              | xi  |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                            | xii |
| 1. GİRİŞ .....                                      | 1   |
| 1.1. Problem Durumu.....                            | 1   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                       | 9   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                        | 9   |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....              | 10  |
| 1.5. Sayıtlar .....                                 | 11  |
| 1.6. Tanımlar .....                                 | 11  |
| 2. Kuramsal Çerçeve .....                           | 12  |
| 2.1. Düşünme .....                                  | 12  |
| 2.1.1. Düşünmenin Doğusu.....                       | 16  |
| 2.1.2. Düşünmenin Batısı.....                       | 26  |
| 2.2. Düşünme Biçimleri .....                        | 32  |
| 2.2.1. Eleştirel Düşünme .....                      | 45  |
| 2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi .....             | 66  |
| 2.2.3. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Unsurlar.....  | 69  |
| 2.2.3.1. Bireysel Unsurlar .....                    | 69  |
| 2.2.3.2. Toplumsal Unsurlar.....                    | 71  |
| 2.2.4. Eleştirel Düşünme Eğitimi .....              | 73  |
| 2.2.5. Eleştirel Düşünme Yaklaşımları .....         | 80  |
| 2.2.6. Eleştirel Düşünme Stratejileri .....         | 84  |
| 2.2.7. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi ..... | 88  |
| 2.3. Dil ve Düşünce.....                            | 93  |
| 2.3.1. Dil Eğitiminde Düşünmenin Yeri .....         | 98  |
| 2.3.2. Dil Eğitimi ve Eleştirel Düşünme .....       | 100 |
| 2.3.3. Türkçe Eğitimi ve Eleştirel Düşünme .....    | 102 |

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4. Ekolojik Sistemler Teorisi ve Ekolojik Etkileşimsel Model (EKET).....                                                 | 107 |
| 2.4.1. Ekolojik Sistemler Teorisi'nin Temelleri.....                                                                       | 114 |
| 2.4.2. Ekolojik Etkileşimsel Model ve Düşünce Temelli Dil Eğitimi .....                                                    | 116 |
| 2.5. İlgili Araştırmalar.....                                                                                              | 117 |
| 3. YÖNTEM.....                                                                                                             | 125 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                                                             | 125 |
| 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....                                                                                 | 131 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                                                           | 132 |
| 3.3.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi.....                                                                       | 132 |
| 3.3.2. Görüşme .....                                                                                                       | 136 |
| 3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                                                                          | 136 |
| 3.3.3. Gözlem .....                                                                                                        | 138 |
| 3.3.3.1. Araştırmacı Gözlem Kayıtları .....                                                                                | 138 |
| 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....                                                                                 | 139 |
| 3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi .....                                                                         | 139 |
| 3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi .....                                                                         | 143 |
| 4. BULGULAR VE YORUM.....                                                                                                  | 145 |
| 4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular .....                                                                    | 145 |
| 4.1.1. Deney Grubunun Ön Test Son Test Genel Başarı Puanlarına Dair Bulgular .....                                         | 145 |
| 4.1.2. Deney Grubunun Ön Test Son Test Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarına Dair Bulgular.....                              | 146 |
| 4.1.3. Deney Grubunun Ön Test Son Test Genel Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....                                    | 147 |
| 4.1.4. Deney Grubunun Ön Test Son Test Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....                        | 149 |
| 4.1.4.1. Deney Grubunun Ön Test Son Test Tümevarım Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....             | 149 |
| 4.1.4.2. Deney Grubunun Ön Test Son Test Tümdengelim Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....           | 150 |
| 4.1.4.3. Deney Grubunun Ön Test Son Test Varsayım Kurma Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....       | 151 |
| 4.1.4.4. Deney Grubunun Ön Test Son Test Gözlem ve Sorgulama Becerisi Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması..... | 151 |
| 4.1.5. Deney Grubu Ön Test Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....                          | 152 |
| 4.1.5.1. Deney Grubu Ön Test Son Test Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....                  | 154 |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.5.2. Deney Grubu Ön Test Son Test Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... | 155 |
| 4.1.6. Deney Grubu Ön Test Son Test Puanlarının Ana Diline Göre Karşılaştırılması .....                    | 159 |
| 4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular .....                                                    | 162 |
| 4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Yönelik Bulgular .....                                         | 162 |
| 4.2.2. Araştırmacı Gözlem Kayıtlarına Yönelik Bulgular .....                                               | 171 |
| 5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....                                                                         | 177 |
| 5.1. Sonuç.....                                                                                            | 177 |
| 5.2. Tartışma.....                                                                                         | 183 |
| 5.3. Öneriler .....                                                                                        | 188 |
| KAYNAKÇA.....                                                                                              | 194 |
| EKLER.....                                                                                                 | 216 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1: Eleştirel Düşünme Becerileri.....                                                                                                  | 60  |
| Tablo 2: Dört Katlı Model Soruları.....                                                                                                     | 75  |
| Tablo 3: Eleştirel Düşünme Stratejileri.....                                                                                                | 85  |
| Tablo 4. Ön-test Son-test Tek Gruplu Deneyisel Model.....                                                                                   | 125 |
| Tablo 5. Araştırma Modeli.....                                                                                                              | 126 |
| Tablo 6. Araştırmanın Uygulama Süreci .....                                                                                                 | 127 |
| Tablo 7. Örneklem Grubu Bilgileri.....                                                                                                      | 132 |
| Tablo 8. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Soru ve Bölümleri.....                                                                    | 133 |
| Tablo 9. CEDTX Düzeyi Becerileri ve Kapsamı.....                                                                                            | 133 |
| Tablo 10. CEDTX Geçerlilik Çalışmaları.....                                                                                                 | 135 |
| Tablo 11. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci.....                                                                                 | 141 |
| Tablo 12. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci .....                                                                                | 143 |
| Tablo 13. Deney Grubunun Ön test Son test Genel Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....  | 145 |
| Tablo 14. Deney Grubunun Ön test Son test Beceri Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları ..... | 146 |
| Tablo 15. Deney Grubu Ön Test Son Test Genel Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları .....                                           | 148 |
| Tablo 16. Bağımlı Örneklem T Testi Etki Büyüklüğü Değerleri.....                                                                            | 148 |
| Tablo 17. Deney Grubu Ön Test Son Test Tümevarım Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları .....                                | 149 |
| Tablo 18. Deney Grubu Ön Test Son Test Tümdengelim Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları .....                              | 150 |
| Tablo 19. Deney Grubu Ön Test Son Test Varsayım Kurma Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları .....                           | 151 |
| Tablo 20. Deney Grubu Ön Test Son Test Gözlem ve Sorgulama Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları .....                      | 152 |
| Tablo 21. Deney Grubu Ön Test Son Test Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Analizi Sonuçları .....                        | 153 |
| Tablo 22. Deney Grubu Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                               | 154 |
| Tablo 23. Deney Grubu Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                              | 154 |

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 24. Deney Grubu Ön Test Tümevarım Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....            | 155 |
| Tablo 25. Deney Grubu Son Test Tümevarım Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....           | 156 |
| Tablo 26. Deney Grubu Ön Test Tümdengelim Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....          | 156 |
| Tablo 27. Deney Grubu Son Test Tümdengelim Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....         | 157 |
| Tablo 28. Deney Grubu Ön Test Varsayım Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....             | 157 |
| Tablo 29. Deney Grubu Son Test Varsayım Kurma Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....      | 158 |
| Tablo 30. Deney Grubu Ön Test Gözlem ve Sorgulama Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....  | 158 |
| Tablo 31. Deney Grubu Son Test Gözlem ve Sorgulama Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları ..... | 159 |
| Tablo 32. Deney Grubu Ön Test Son Test Puanlarının Ana Diline Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                           | 160 |
| Tablo 33. Araştırmanın Genel ve Beceri Puanlarında Meydana Gelen Cohen's Etki Büyüklüğü .....                                          | 161 |
| Tablo 34. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Dair Bulgular .....                                                                     | 162 |
| Tablo 35. Gözlem Kayıtlarına İlişkin Bulgular.....                                                                                     | 171 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. 21.yüzyıl Becerileri.....        | 4   |
| Şekil 2: Ekolojik Sistemler Teorisi ..... | 111 |





## KISALTMALAR LİSTESİ

|       |                                             |
|-------|---------------------------------------------|
| EKET  | : Ekolojik Etkileşimsel Model               |
| CEDTX | : Cornell Eleştirel Düşünme Testi X         |
| HCSTR | : Holistic Critical Thinking Rubric         |
| CCTST | : California Critical Thinking Skills Test  |
| WGCTA | : Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal |
| YÖK   | : Yükseköğretim Kurumu                      |
| MEB   | : Millî Eğitim Bakanlığı                    |
| MÖ    | : Milattan Önce                             |

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltılar ve tanımlar ortaya konmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanın çevresinde olup bitenleri anlayıp öğrenerek bilgi edinmesini, yorumlamasını sağlayan ve karmaşık becerilerden meydana gelen (Wadsworth, 2022; Vygotsky, 2020) bilişsel gelişimin tarihî seyrinde Tarım Devrimi, yazının icadı, matbaanın bulunması, Sanayi Devrimi ve internet gibi pek çok faktör etkili olmuştur. Günümüzden yaklaşık on bin yıl önce gerçekleştiği varsayılan (Günay, 2003; Mazoyer ve Roudart, 2016) Tarım Devrimi, avcı-toplayıcı insanın üretkenlik yolunda attığı önemli dönüm noktalarından biri olarak kabul edilebilir. Avcı-toplayıcı yaşam biçiminde doğal çevreye uyum sağlamak zorunda olan insan (Kelly, 2013); bu zaman diliminde dikkat, algı, bellek ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerini geliştirirken bu becerilerini aynı zamanda hayatta kalmak, avlanmak, iş birliği yapmak için kullanmıştır. Tarıma geçişle birlikte insan yaşamının her alanında büyük değişimlerin adımları atılmıştır. Tarım ile gelen yerleşik hayata geçiş süreci doğal çevreye uymak zorunda olan insanı, doğal çevreyi değiştirerek kendi ihtiyaçlarına uygun hâle getirebilecek bir noktaya taşımıştır. İnsanlar tarım ürünlerinin yetiştirilmesinde, hayvanların evcilleştirilmesinde, yerleşik hayatla gelen karmaşık sosyal yapıların oluşturulmasında dikkat, algı, bellek ve problem çözme becerilerinin yanı sıra dil, sembolik düşünce, soyut bilişsel süreçlerin işletilmesi ve planlama gibi daha karmaşık beceriler kazanmaya ve geliştirmeye başlamıştır.

Tarım sonrası yaşanan gelişmeler yazının icadına zemin hazırlamıştır. Mezopotamya bölgesinde Sümerlerin elde ettiği tarım ürünlerinin hesaplama ihtiyacından dolayı MÖ 4. yüzyılda ortaya çıktığı öne sürülen yazı (Fisher, 2022), insanın bilişsel gelişimini Tarım Devrimi'ne nazaran daha fazla etkilemiştir. Bilişsel gelişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan yazı, insanların birçok farklı bilişsel süreçlerini geliştirebilmesine ve yeni bilişsel beceriler kazanabilmesine de kaynaklık

etmiştir. Bu minvalde bilişsel gelişim sürecinde yaşanan her gelişme bir bilişsel gelişimin sonucu olmakla beraber farklı bir bilişsel sürecin de nedeni olabilmektedir. Bu paradoksal döngü, bilişsel gelişimin tarihî seyrinin ana örüntüsünü de ortaya çıkarmaktadır. Yazının bulunmasıyla bilgi birikimini aktarmanın kalıcı yolunu keşfeden insan; dil, soyut düşünme ve kültürler arası öğrenme, iletişim gibi süreçlerinde ilerlemeler kaydetmiştir.

Yazının icadı ile elde edilen kazanımları ileri boyuta taşıyan önemli gelişmelerin arasında matbaanın bulunması bir dönüm noktası özelliği taşımaktadır. Yazının ardından matbaanın bulunuşuna kadar geçen yaklaşık 4500 yılı aşkın süre zarfında yaşanan gelişmeleri matbaa hızlandırmış ve insanlık tarihi açısından bu süreyi geride bırakacak gelişmelere imkân tanımıştır. Yazı ile gelişen soyut düşünme becerisi, bilişsel üretkenlik; matbaanın icadı sonrası yaygın hâle gelmiştir. Böylelikle okumanın yaygınlaşması ile bireylerin dil becerileri, kelime hazineleri, anlama ve yorumlama kapasiteleri artmıştır. Matbaa, Avrupa’da ortaya çıkan ama sonuçları itibarıyla tüm dünyayı etkileyen Rönesans ve Reform hareketlerinin de en önemli sebepleri arasında yer almıştır.

Sanayi Devrimi kendinden önceki yaşanan bilişsel gelişimin o ana kadar ki en mühim neticesi ve kendinden sonra yaşanacak enformasyon çağının da baş nedenidir. Eğitim, kültür, teknoloji, ekonomi ve sosyal hayat gibi hemen hemen her alanda yenilikler meydana getiren Sanayi Devrimi, bilişsel gelişim sürecinde yaratıcılık becerilerini geliştirebilmek adına insanlığa sınırsız imkânların önünü açmıştır. Matbaa ve Sanayi Devrimi gibi gelişmelerin ardından hızla yükselen bilgi üretimi insanlığı “Enformasyon Çağı”na (Information Age) taşımıştır. Her alanda artan bilgi, birçok yeni alanın oluşmasına ve bu alanların da her geçen gün yenilenmesine imkân tanımıştır.

Enformasyon Çağı, bilginin artışı sağlarken internet ile bilgi, dijital bir hüviyet kazanmıştır. Bilişsel gelişimin Tarım Devrimi’nden bu yana olan tüm sürecini yeniden yapılandıran ve bilinen formların dışına çıkaran dijital çağ; bilginin kalitesini, üretimini, hızını ve erişebilirliğini artırmıştır. Enformasyonun niceliksel olarak daha önce görülmemiş bir hızda artması, bilginin niteliği hakkında birçok problemi de beraberinde getirmiştir.

İletişim alanında gelişen teknoloji, bilginin geniş kitlelere ulaşmasına imkân sağlarken aynı zamanda bilginin ticarileşmesine de neden olmuştur (Yurdigül ve Yurdigül, 2019). Bilgi, hakikatin nüvesinden meydana geldiği takdirde varlığını koruyabilir ve gücünü ortaya çıkarabilir. Bu durumda bilginin kaynağı ve varlığı (ontolojisi) arasında mühim bir ilişki bulunmaktadır. Bilginin özellikle 19. yüzyıldan sonra insanlık tarihinin önceki dönemlerine göre çok daha hızlı artışı ve 20. yüzyıl ile bilimsel devrimlerin yaşanması, bilgiyi epistemik doğasından uzaklaştırarak bir güç ve rekabet unsuru hâline getirmiştir.

Aristo “episteme” kavramını nedensellik ile açıklamaktadır. Ona göre bilgi (episteme) herhangi bir durum, şey hakkında nedenler veya açıklamalar yapılabildiğinde ancak edinilmiş olur (Aristo, 2018; Greco, 2014). Bu durumda bilginin hakikat ile ilişkisinin ortaya konulabilmesinde “sorgulama” filtresinden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü bilgi hem bir erk aracına dönüşmüş hem de ticarileşerek hakikatin doğasından uzaklaşmaya başlamıştır. Bilginin sorgulanmadan salt doğru olarak kabul edilmesi insanın gerçeklikten uzaklaşmasına ve hakikatin pragmatik faydasından kopmasına neden olabilmektedir.

Hakikatin bilgisini edinme çabası, insanın başlıca amaçları arasında yer almaktadır. Antik Yunan, Orta Çağ ve Modern Felsefe dönemlerinin her birinde bilgi felsefesi (epistemoloji) canlılığını korumuş ve insanın hakikate ulaşma, doğru bilgiyi edinme arzusunun somut göstergesi olmuştur. İletişim teknolojisinin bilginin niceliğine olan pozitif katkısı, bilhassa 20. yüzyıldan sonra niteliğini olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır. Bilginin niteliğinin değişmesi, dezenformasyon (dis-information), mezenformasyon (mis-information), malenformasyon (mal-information) gibi yeni kavramları ortaya çıkarmıştır. Dezenformasyon, yanlış bilginin zarar verme amacı taşıyarak paylaşılması; mezenformasyon, yanlış bilginin herhangi bir zarar verme kastı olmadan paylaşılması, malenformasyon ise bilginin doğru fakat zarar vermek amaçlı paylaşılması olarak tanımlanabilir (Wardle ve Derakhsan, 2017).

Bilginin tarihî seyri içerisindeki en kritik noktasını, 20. yüzyılda internetin bulunması ve geliştirilmesi oluşturmuştur. İlk olarak 1960’lı yıllarda temelleri atılan internet, 1990’lı yıllardan sonra giderek yaygınlaşmaya (Süllü, 2018) ve 2000’li yıllardan sonra ise artık hayatın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmeye başlamıştır. Bu minvalde bilgi; dijital, ticari bir meta olarak kullanılmaya daha elverişli bir kimlik kazanmıştır. Bu durum ontolojik olarak hakikatin nüvesinden doğması gereken

bilginin sorgulama süzgecinden geçirilmesinin gerekliliğini 21. yüzyılın en temel pratikleri arasına dâhil etmiştir.

İnsanın bilişsel/zihinsel gelişiminde öne çıkan hiçbir bir beceri, içinde bulunduğu zamanın şartlarından bağımsız değildir. Tarım Devrimi'nde dikkat, algı, bellek gibi zihinsel süreçler; yazı, Sanayi Devrimi gibi gelişmelerle birlikte dil, soyut düşünme, planlama, sembolik düşünce süreçlerine evrilmiştir. Buradan hareketle bireyin içinde bulunduğu zamanda yaşanan gelişmelere bağlı olarak edinmesi gereken farklı beceriler bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Bu minvalde özellikle 2000'li yıllardan sonra birçok araştırmacı ve kurum tarafından 21. yüzyıl becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Metiri Group&NCREL, 2003; OECD, 2005; NRC, 2011; BFK,2019). Yapılan çalışmalarda ortak olan beceriler Şekil 1'de gösterilmiştir.

**Şekil 1. 21.yüzyıl Becerileri**



*Kaynak: Kereluik ve diğerleri, 2013, s.130*

Şekil 1 incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenmesinde gerekli becerilerin temel bilgi, insani bilgi ve üst bilgi olmak üzere üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan temel bilginin; bilme eylemi üzerine inşa edilerek dijital/BİT okuryazarlığı, temel içerik ve disiplinlerarası bilgiden; insani bilginin; değer üzerine inşa edilerek yaşam/meslek becerileri, etik/duyuşsal farkındalık, kültürel yetkinlikten; üst bilginin

ise yaratıcılık ve inovasyon, problem çözme ve eleştirel düşünme ile iletişim ve işbirliğinden meydana geldiği dile getirilebilir.

Enformasyon çağının neticelerinden biri olan dijital çağ, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan bazı öğrenmelerin somut olarak öne çıkmasını sağlamıştır. Dijital çağ ile metalaşan bilginin çekirdeği olan (olması gereken) hakikat, özünü yitirmeye başlamıştır. Hakikat, hakikat sonrasına (post-truth) evrilirken dijital çağın son iletişim araçları ile (sosyal medya uygulamaları); sahte haber (fake news), yankı odaları (eco chambers), filtre balonları (filter bubbles), trolleme (trolling), botlar, siborglar, deepfake gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Bayraktar, 2023). Bilginin hakikat ile olan mesafesi dijital çağ ile gittikçe artmış ve hakikatin “sorgulanmasının” gerekliliği de bilhassa 21. yüzyılda bir zorunluluk hâlini almıştır. Sorgulama, Antik Yunan’dan 21. yüzyıla değin bilgiye ulaşmak ve anlamak için soru sorma, merak, analiz, yorumlama gibi süreçleri içeren bilişsel gelişimin anahtar becerilerinden biridir. Sokrates’in Antik Yunan’da sorgulama yöntemini kullandığı (Verseniyi, 2010) ve bu yöntem ile öğrencilerinin kendi bilgilerini ve düşüncelerini ortaya çıkarmalarını sağladığı bilinmektedir. Orta Çağ’da skolastik düşüncenin yıkımını getiren “sorgulama” Rönesans ve Reform hareketlerinin en önemli sebebi olmuştur. Modern döneme gelindiğinde sorgulama becerisi, eğitim programlarının kazandırmak istediği vazgeçilmez beceriler arasında kendine yer edinmiştir.

Sorgulama becerisi, 21. yüzyılda Enformasyon Çağı’nın temel ihtiyaçları arasında yer almasının yanı sıra karmaşık becerileri edinmede bir araç olarak da kullanılmaktadır. Sorgulama becerisi, bireylerin bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme, sentezleme ve paylaşma gibi süreçleri etkin bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Sorgulama becerisi, aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır. Sorgulama becerisinin diğer karmaşık becerileri edinebilmek adına bir araç olarak kullanılması ve 21. yüzyıl becerilerini hem kazanabilme hem de kullanabilme yetisini sağlayabilmesi için “eleştirel düşünme” becerisi mühim bir yer teşkil etmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, mahiyeti itibarıyla müstakil bir beceri olmasının yanı sıra diğer düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi; bireylerin bilgiye ulaşmak, bilgiyi anlamak, değerlendirmek, sentezlemek ve paylaşmak gibi süreçleri etkin bir şekilde

gerçekleştirmelerini sağlayan karmaşık üst bir beceridir. Bu süreçler, duyuşsal ve bilişsel stratejileri kullanmayı, makro ve mikro becerileri geliştirmeyi gerektirir. Eleştirel düşünme becerisi bu bağlamda hem bilişsel hem de duyuşsal bir mahiyet barındırmaktadır. Dolayısıyla bireylerin iç motivasyonu, tutumları, değerleri ve alışkanlıkları eleştirel düşünme davranışlarının sergilenmesinde belirleyici rol üstlenmektedir. Tüm bu sebepler “eleştirel düşünme” becerisini, 21. yüzyıl eğitim programlarının vazgeçilmez kazanımları arasına dâhil etmiştir.

Bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi temel amaç edinen ana dili eğitim programları, genelde düşünme eğitimi özelde ise eleştirel düşünme eğitimiyle yakından ilişkilidir. Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi, bireyin düşünce dünyasının niteliğini, bireyin sahip olduğu düşünce dünyası ise anlama ve anlatma becerilerinin niteliğini belirlemektedir. Dil ve düşünce arasında bulunan bu korelasyon, eleştirel düşünme eğitimi de dil eğitim süreçlerinde yer alması gereken önemli bir bileşen hâline getirmektedir. Dil eğitim programları da “eleştirel düşünme” becerisinin bu niteliklerinden hareketle içeriklerini düzenlemiştir. Eleştirel düşünme becerisini kazandırabilecek etkinlikler, metinler ve uygulamalar program içerikleri arasında kendine yer bulmuştur. Eğitim programlarının yanı sıra araştırmacılar ve kurumlar da eleştirel düşünme becerisini geliştirmek adına projelerini ve araştırmalarını artırmaya başlamıştır. Eleştirel düşünme, salt bilişsel becerilerden meydana gelmemektedir. Duyuşsal ve bilişsel stratejilerin birlikte işe koşulması ancak sağlıklı bir eleştirel düşünme sürecini harekete geçirebilir.

Ekolojik sistemler kuramını Kurt Lewin’in çalışmalarına dayandıran Brofenbrenner (Johnson, 2008), bireyin gelişiminde sosyal çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Ona göre birey iç içe geçmiş ve birbiriyle etkileşim hâlinde olan sosyal yapıların karmaşık ilişkilerinden etkilenmekte ve bu yapıların etkisiyle gelişimini sürdürmektedir (Brofenbrenner, 1979). Hem bilişsel hem de duyuşsal olarak bu her bir katman ile etkileşim hâlindeki bireyin eğitim sürecinde bu yapıların göz ardı edilmesi istenilen hedeflere ulaşmayı zorlaştıracaktır. Dolayısıyla dil ve düşünme gibi becerilerin sosyal yapılar ile yakın ilişkisi dikkate alındığında eğitim programlarının bu hususu göz ardı etmesinin mümkün olmadığı dile getirilebilir.

Dil eğitim programları ve düşünme eğitim programları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bireyin bu gelişimini dikkate alan yeterli sayıda araştırmacının bulunmadığı dikkat çekmektedir. Dil eğitimi, eleştirel düşünme eğitimi içererek

tasarlanıp Ekolojik Model içerisinde yer alan yapıları dikkate aldığında hem anlama-anlatma becerileri hem de eleştirel düşünme becerileri daha etkili ve farklı uygulamaları içeren etkinliklerle desteklenme fırsatını yakalayabilir. Böylelikle dil ve düşünce arasındaki korelasyon pozitif yönde desteklenerek bireyin her iki öğrenim alanı geliştirilebilir. Bireyin içinde bulunduğu Enformasyon Çağı ile uyumu ve bu çağın getirdiği sistematik problemler ile karşılaşp onlara çözüm yolları bulabilmesi, dil ve eleştirel düşünce gibi karmaşık becerilerinin geliştirilmesi neticesinde mümkündür. Anlama (dinleme/okuma) anlatma (konuşma/yazma) becerilerinden teşekkül eden dil becerileri, Enformasyon Çağı'ndaki bilginin hızlı üretilmesi ve tüketilmesinden oldukça etkilenmektedir. Bilginin bu denli üretilmesi anlamayı zorlaştırmakta, anlayamayan bireyin anlatma becerilerini de sekteye uğratmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, sekteye uğrayan bu becerilerin önünü açarken bireye yeni öğrenme fırsatları oluşturabilmektedir. Birey, eleştirel düşünce vasıtasıyla karşılaştığı problemleri tanımlayıp analiz ederken ona karşı farklı çözüm yolları geliştirebilir.

“Ekolojik Modelin” iç içe yer alan sosyal yapıları içerisinde sürekli “Etkileşim” hâlinde olan birey, dil ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimi ile 21. yüzyıl becerilerini kazanabilir. Bu becerileri kullanarak çağın gerekliliklerini yerine getirebilir ve yetkin hâle gelebilir. Bireyin anlama ve anlatma gibi dil becerilerinden faydalanarak eleştirel düşünme becerisini edinmesi ve içinde bulunduğu ekolojik sistemi, sistem içindeki katmanların birbiriyle olan etkileşimini fark ederek bu sistem içerisindeki katmanlar arasında etkileşim kurması, onu hem dil becerilerinde hem de genelde düşünme özelde ise eleştirel düşünme becerilerinde donanımlı hâle getirecektir. Bu minvalde araştırmanın ana problemini “Ekolojik Etkileşimsel Model’e göre tasarlanan Türkçe derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu ana problem etrafında aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir.

1. Ekolojik Etkileşimsel Model’e (EKET) göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. EKET Modeli’ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun Tümevarım becerisi açısından ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?



3. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun Tümdengelim becerisi açısından ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun Varsayımsal düşünme becerisi açısından ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun Gözlem becerisi açısından ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun Sorgulama becerisi açısından ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun ön-test son-test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılaşma var mıdır?
8. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun ön-test son-test puanları arasında ana dili değişkenine göre bir farklılaşma var mıdır?
9. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun bu derslerin kendilerinde hangi yönlerde değişiklik meydana geldiğine dair görüşleri nelerdir?
10. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun bu dersleri okuldaki hangi derslerle ilişkilendirdiğine dair görüşleri nelerdir?
11. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun bu dersleri Türkçe dersindeki hangi dil becerileriyle ilişkilendirdiğine dair görüşleri nelerdir?
12. EKET Modeli'ne göre tasarlanan Türkçe derslerinin uygulandığı deney grubunun bu derslerin Türkçe dersindeki dil becerilerine olan somut katkılarına dair görüşleri nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Ekolojik Etkileşimsel Model (EKET) çerçevesinde tasarlanan Türkçe derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini ve öğrencilerin Ekolojik Etkileşimsel Model çerçevesinde tasarlanan Türkçe derslerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Bilginin kaynağı, aktarımı ve kullanımının öneminin her geçen gün daha da arttığı Enformasyon Çağı, teknolojiye ait gelişmelerin ve iletişimin hız kazandığı bir dönemdir. Birey, içinde bulunduğu bu çağda çok sayıda ve çeşitli bilgiler ile sürekli olarak karşılaşmaktadır. Bireyin karşılaştığı bu denli farklı bilgi kaynakları arasında doğru, yararlı ve güvenilir olanı ayırt ederek seçebilmesi zorunluluk hâlini almıştır. Birey karşılaştığı bilgileri kendi düşünme süzgecinden geçirdikten sonra onlar arasında bir seçim yapar. Bu minvalde 21. yüzyıl becerileri arasında eleştirel düşünme becerisi, kazanılması gereken beceriler arasında zorunlu bir ihtiyaç olma özelliği taşımaktadır. Bilgiyi sorgulama, analiz etme, değerlendirme, yorumlama, varsayımlar üretme, bilgiler arasında neden-sonuç ilişkileri kurma gibi birçok hususu bünyesinde barındıran eleştirel düşünme, karmaşık bir düşünme şeklidir. Bireyin karşılaştığı bilgileri ve durumları mantıklı ve tutarlı bir değerlendirme süzgecinden geçirebilmesi, eleştirel düşünme becerisini kullanabilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, 21. yüzyılda edinilmesi gereken becerilerin arasında yer almakla birlikte eğitim programlarının kazandırmak istediği başlıca amaçlar arasında da bulunmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi çağdan ilköğretime, ortaöğretimden yükseköğretime kadar eğitim kademelerinin her basamağında eleştirel düşünme becerisi kazandırma hedefleri belirlenmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanması, onların hem akademik hem de sosyal hayatta birçok kazanımı elde edebilmesini kolaylaştırmaktadır. Etkili problem çözebilen, sağduyulu, farklı görüşlere saygılı, üretken, yaratıcı, iletişim becerileri yüksek bireyler yetiştirebilmek için eğitim programları eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına ihtiyaç duymaktadır.

Dil eğitim programlarının esasını oluşturan anlama (dinleme/okuma) ve anlatma (konuşma/yazma) becerileri düşünme süreçleri ile girift bir yapı içerisindedir.

Dolayısıyla dil becerileri ile genelde düşünme özelde ise eleştirel düşünme arasında yakın bir ilişkiden bahsedilebilir. Türkçe eğitiminde de bu yakın ilişkinin yansımaları ve Türkçe eğitim sürecinde eleştirel düşünme becerisini kazandırma hedefleri hem programlara hem de araştırmalara etki etmiştir. Son dönem Türkçe eğitim programları arasında da yer alan eleştirel düşünme becerisi, yapılan araştırmalar dikkate alındığında genellikle bilişsel bir beceri olarak algılanmaktadır. Oysa eleştirel düşünme becerisi hem duyuşsal hem de bilişsel bir beceridir ve bu nedenle eleştirel düşünme becerisi kazandırma sürecinde duyuşsal ve bilişsel süreçler birlikte dikkate alınmalıdır.

Türkçe eğitiminde işe koşulan metinler, öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel yönlerine hitap edecek şekilde tasarlandığında eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması kolaylaşacaktır. Öğrenme ortamlarının eleştirel düşünmeyi destekleyici şekilde düzenlenmesi ve Türkçe derslerinin eleştirel düşünmeyi sağlayacak uygun metinler ile şekillendirilmesi, öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel anlamda kazanımlar elde etmesini sağlayacaktır. Bu araştırmada Ekolojik Etkileşimsel Model'in esaslarından faydalanılarak metinler aracılığıyla öğrencilerde duyuşsal bir farkındalık oluşturulmuş, ardından bunun üstüne bilişsel etkinlikler tasarlanmıştır. Duyuşsal süreçlerden yola çıkılarak bilişsel süreçlerin harekete geçirilmesi ve eleştirel düşünmenin her iki yönüne metinler aracılığıyla nüfuz edilmesi, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini harekete geçireceği düşünülen felsefi bir metne de kurgusal açıdan yer verilmiştir. Ekolojik Etkileşimsel Model çerçevesinde kendini, çevresini, çevrenin hem kendiyile hem de birbiriyle olan ilişkisini anlamlandıran bireyin duyuşsal süreçlerden yola çıkarak bilişsel kazanımlar elde etmesi beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın düşünme odaklı felsefi bir hikâye edici metinden yararlanıp eleştirel düşünme becerisini kazandırma amacı, araştırmanın ayırt edici yanını oluşturan unsurlardandır. Bu bağlamda araştırmanın eleştirel düşünme becerisini kazandırmada genelde dil eğitim programlarına özelde ise Türkçe eğitimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırma

kapsamında elde edilen hem nitel hem de nicel veriler bu örneklem grubu ile sınırlıdır. Araştırmada eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra bu becerinin temel bileşenleri olan tündengelim, tümevarım, gözlem, sorgulama, varsayım kurabilme, kurabilme gibi becerileri de geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırma, eleştirel düşünme ve onun temel bileşenleri olan bu beceriler ile sınırlanmıştır.

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmanın uygulama safhasında Ekolojik Etkileşimsel Model çerçevesinde yapılandırılan Türkçe dersindeki eleştirel düşünme etkinliklerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin Ekolojik Etkileşimsel Model çerçevesinde yapılandırılan Türkçe derslerine dair görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yine Ekolojik Etkileşimsel Model çerçevesinde yapılandırılan Türkçe dersindeki eleştirel düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki meydana getirdiği değişikliği belirlemek amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi X düzeyi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın niteliğine uygun olduğu sayıtlar arasında yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlerin görüşme formunun uygulanabilirliğini belirleme açısından tam ve yeterli olduğu, araştırma süresince deney grubunda meydana gelen ve araştırma içerisinde yer almayan farklı durum ve hususların araştırmanın mahiyetine etki etmediği sayıtlar arasında yer almaktadır.

### **1.6. Tanımlar**

Ekolojik Sistemler Teorisi: Bireyin sosyokültürel yapılar içerisinde şekillendiğini savunan kuram (Brofenbrenner, 1979).

Eleştirel Düşünme: Mantık ve ölçüte dayalı, gerçekçi ve yansıtıcı üstbilişsel bir düşünme biçimi (Nosich, 2018).

## 2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine dair ilgili literatüre yer verilmiştir.

### 2.1. Düşünme

İnsana has ontolojik bir yeti olan düşünme, bireyin kendisi ile çevresi arasında anlam kurma süreci olmasının yanı sıra hâlâ çözülemeyen birçok muammayı barındırmaktadır. Karmaşık yapısı itibarıyla pek çok tanımı yapılan düşünme, zihinsel becerilerin temeli (Güneş, 2012) olmakla birlikte olgu ve olayların anlamlandırılmasını sağlayan (Şenşekerci ve Bilgin, 2008) muhakeme gücüdür (Guitton, 2011). Bu bağlamda düşünmede, başlangıç noktası zihinsel bir süreç olsa da sonuçları itibarıyla davranışa dönük ve davranıştan anlaşılabilen bir yapı mevcuttur (Solso, Maclin ve Maclin, 2014). Düşünmenin başlangıç noktasında nörobiyolojik unsurlar bulunmaktadır. Nörobiyolojik unsurlar, insan beyinde otonom şekilde sürdürülen süreçleri kapsamaktadır. Düşünme sırasında gerçekleşen bu unsurlar ile beyindeki sinir hücreleri olan nöronlar elektriksel ve kimyasal sinyaller ile beynin farklı yerlerinde farklı işlevleri yerine getirir. Duyular aracılığıyla gerçekleştirilen aktarımlara beyindeki bu tür nörobiyolojik süreçlerden sonra çeşitli tepkiler verilir. Bu hususlar dikkate alındığında insan beyni ile hayvan beyni arasında birtakım benzerliklerin olduğu dile getirilebilir. İnsan beyni ile hayvan beyni arasında nörobiyolojik açıdan benzerlikler bulunsa da özellikle insan beyninin daha ağır olması, insan beyninin çok daha fazla nöron ve sinaps (nöronlar arasındaki bağlantı), plastisite barındırması, neokorteks ve prefrontal korteksin (alnın ön bölgesi) hayvanlara nazaran çok daha fazla gelişmesi (Açıkgöz ve Madi, 1997) insan beynine çok daha üstün beceriler ile geliştirmeye uygun bir yapı kazandırmıştır.

Nörobiyolojik olarak var olan donanımın harekete geçirilmesi ve kullanılması düşünme süreçlerini oluşturmaktadır. İnsan ise bu noktada diğer canlılardan bilinç, algı, farkındalık, öğrenme ve öğretme gibi birçok bilişsel aktivite ile ayrılır. Düşünmenin insan için yapılan tanımlamalarında nörobiyolojik süreçlerden ziyade insanın logosentrik yanına vurgu yapıldığı dile getirilebilir. Logosentrizm, insan düşüncesinin kaynağına bilinç ve dil üzerinden bir vurgu yapmaktadır (Derrida, 2008). Bu noktadan hareketle düşünme, insanın doğuştan sahip olduğu donanımsal özelliklerini kullanarak bilinçli bir farkındalık ile yürüttüğü süreçlerin tamamı olarak

tanımlanabilir. Düşünme yetisi tarihî seyir içerisinde pek çok değişimi meydana getirirken bu değişimlerden de etkilenmiştir. Düşünme bu bağlamda hem psikolojik hem de toplumsal (sosyolojik) bir nitelik kazanmıştır.

Türkçenin yazılı ilk metinlerden itibaren akıl, zekâ, idrak ve düşünmek gibi kavramları ifade etmek için pek çok kelime bulunmaktadır. Rüyâ, hayâl, ortaya çıkarma, yüksekte aşağı inmek, derine dalmak gibi farklı anlamları barındıran düş/tüş- kökünden türeyen düşün- fiili, bir şeyi bellekte meydana getirme; duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olacak şekilde aklın kendine has eylemi, kavrama yetisi olarak tanımlanabilir. Osmanlı Türkçesinde muhâkeme etmek, tasavvur etmek, teemmül etmek, mütâlaa etmek gibi farklı biçimdeki eylemlerle karşılanan düşünmek; Eski Türkçe Dönemi'ndeki ö- fiili ile de yakından ilişkilidir. Ö-, Ök- düşünmek; öğ akıl, öğret öğret-; öğrenmiş alışmış, öğüt nasihat kelimelerinin Eski Türkçedeki düşünmek fiili ile alakalı kelimeler olduğu ifade edilebilir (Eyupoğlu, 1989, 2022; Hançerlioğlu, 1992; Türk, 2006). Yine Dîvânü Lugâtî't-Türk'te ö- fiiline düşündükten sonra anlamak; öğ akıl, anlayış; öge ulusun bilgisi gibi anlam karşılıklarıyla yer verilmiştir (Kâşgarlı Mahmud, 2021). Bang Kaup (1980) ise ö- fiili ile öz kelimesini ilişkilendirerek z ekinin fiilden öz ismini türettiğini ve öz kelimesinin bir şeyin aslı, cevheri manasına geldiğini belirtir. Dolayısıyla öz kelimesi insan için düşünen, hatırlayan ve insana şahsiyet kazandıran prensip anlamlarını ihtiva eder.

Arapçada pek çok karşılığı olan “düşünme” kavramı genel olarak nazar, tefekkür, tedebbür, i'tibâr ve taakkul gibi kelimeler ile ifade edilmektedir (Kutluer, 1994). Bu minvalde nazar (نظر) tecrübeye ve kıyasa dayanarak fikir yürütme, tefekkür (تفكر) fikr kökünden türeyerek derin düşünme, tedebbür (تدبر) geleceğe yönelik düşünme, i'tibâr (اعتبار) ölçüp tartıp değer biçme, taakkul (تعقل) akletme ve zihni yorarak anlama çabası (Ayverdi, 2016) olarak tanımlanabilir. Latince “cogitatio” olarak ifade edilen düşünme (Altuner, 2018) zihnî nesneleri, olayları, ilişkileri, kavram ve ilkeleri algılayıp değerlendirmesidir. Cogitatio (düşünme) zihnî hem kendini hem de işleyiş sürecini fark etmesidir. Cogito (düşün-) fiilinin isim hâli olan “cogitatio”un Descartes'in ünlü “Cogito ergo sum” (Düşünüyorum öyleyse varım) sözünde (Angelos, 2020) varlıkla olan ilişkisine dikkat çekilmiştir. Bu manada düşünmenin, var olabilmenin bir şartı ve gerçekliği temellendirmenin başlangıcı olarak nitelendirildiği dile getirilebilir. Heidegger (2019) de düşünmeyi varlıkla ilişkilendirmiştir. Ona göre düşünme, varlığın kendisinden yapılan çağrıya düşünen

tarafından verilen bir yanıttır. Dolayısıyla varlık, düşünen tarafından sadece edilgen bir nesne değil kimi zaman düşünceyi de belirleyen bir özne durumuna geçebilir. Düşünme, bireyin kendi çabası neticesinde ulaşabileceği ve bu çaba içerisindeyken ancak onu anlamlandırabileceği bir süreçtir.

Latince cogitare (akletmek) fiiline karşılık gelen İngilizce think (düşün-) kelimesi belirli bir amaca yönelik gerçek veya olası durumların biçimlendirilmesi adına bilginin sistematik şekilde dönüştürülme sürecidir (Holyoak, Spellman, 1993). Elder ve Paul (2004) insan zihninin “düşünme, hissetme ve isteme” olmak üzere üç temel işlevi olduğunu öne sürer. Düşünmenin en temel işlevi şeyayı anlamak, olan biteni anlamlandırmak ve tanımlayıcı fikirleri oluşturmaktır. Hissetme ise düşünerek gerçekleşen olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz duygular içerisine girmektir. İsteme (arzular), düşünme ve hissetmenin ışığında eyleme geçme şeklini belirleyen dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla insan zihninin bu üç temel işlevi, etkileşim hâlinde insan davranışını meydana getirir. Düşünme neticesinde gerçekleşen insan davranışları istemsiz olarak meydana gelen reflekslerden farklı bir nitelik taşır. Dolayısıyla düşünme hem kendi iç sistematikliğinde hem somut olarak davranışa döndüğünde amaçlı olma niteliğini devam ettirir. Bu bağlamda düşünme, bireyin bilinçli olarak yürüttüğü ve amaçlı davranışlarına dönüşen bir süreçtir (Kazancı, 1989).

Düşünme, anlamlı her yaşantıyı içine alan geniş bir evreni içinde barındırır. Düşünme eylemi varlıkla doğrusal değil dönüşümsel bir etkileşim kurmaktadır. İlk çağ filozoflarından Sokrates eğitim metodolojisini düşünme üzerine inşa etmiştir. Sokrates düşünme sürecinde sorgulamayı bir araç olarak kullanarak bilgiye ulaşmayı amaçlamıştır. Sokrates düşüncesinde, düşünme farkına varmadığımız fakat sahip olduğumuz bilgiyi açığa çıkartmamızı sağlayan sistematik bir süreçtir (Arslan, 2023). Platon da düşünmeyi genel geçer bilgi olarak tanımladığı ideallara ulaşmak için bir vasıta olarak görür. İdeallara ulaşmak adına düşünme, insanın kendisiyle gerçekleştirdiği bir “nutk-u dâhilî” “iç konuşma”dır (Altınörs, 2010; Cevizci, 2020). Aristo da Platon’a benzer şekilde düşünmeyi ruhun kendisiyle konuşması olarak nitelendirir. Ona göre düşünme aklın kendine özgü bir becerisi olmakla birlikte birleştirici ve kavrayıcı özellikleri kendinde barındırır (Arslan, 2023).

Düşünme sese bürünmüş sözdür. Düşünme dile kaynaklık eder ve onun meydana gelmesinin sebebini oluşturur. İnsan nefsinden (ruhundan) meydana gelen düşünme fitrî bir özelliktir. Düşünceye dayalı ortaya çıkan varlık, ilim ve sanat anlayışı

düşünmenin birer ürünüdür ve insana temyiz gücü kazandıran şey düşünmedir. Düşünme insanın faslını (ayrımını) gösterir ve bu durum konuşmada açıkça görülür (Farâbî, 2014). Düşünme insanın konuşmasına ve kavramasına sebep olan güçtür, insanların zihniyle bir şeyi kavramasına veya kavramasına sebep olan her şeye akıl denir ki bu akıl aslında düşünmeyi/nutku ifade etmektedir. İnsan çevresini bu sahip olduğu nâtık nefis ile tanır ve mantık da düşünen bu nefsin yetkinleşme sanatıdır (Özcan, 2014). İbn-i Sina ise Farâbî'nin aksine düşüncenin insanın bir faslı değil lâzımı olduğunu dile getirir. İnsanın faslı düşünen değildir, düşünme insani nefsten doğan bir özelliktir ve düşünmeye kaynaklık eden insani nefsin ya kendinde bir adı bulunmamakta ya da insan şuuru fasılları ayırt etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu durumdan kaynaklı insan fasılları geçerek lâzımı bilmekle yetinir ve lâzımdan yola çıkarak insani nefse duyumsayan, düşünen gibi adlar verir (İbn-i Sina, 2022).

Düşünmenin niteliksel özelliklerine bakıldığında düşünme; insan doğasına uygun, zihinsel süreçleri barından bir akıl yürütme ve hakikati arayış çabası olarak tanımlanabilir. Düşünme tanımları, düşünmeye hangi açıdan yaklaşıldığına göre değişkenlik göstermektedir. Bu minvalde felsefi anlamda düşünme ile bilimsel anlamda düşünme tanımlamaları farklılık gösterirken eğitim, sanat vb. alanlarda da düşünmenin farklı yönleri dikkate alınarak tanımlamalar yapılmıştır. 20. yüzyıl ile yaşanan değişimler düşünme kavramına bilişsel bir kimlik kazandırmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra düşünme, aklın bilişsel süreçlerinin işletilmesi esaslı bir beceri olarak nitelendirilmiştir (Mayer, 1991; Gibson, 1998; Güneş, 2012; Paul ve Elder, 2013).

Düşünme, zaman ve mekândan bağımsız bir süreç değildir dolayısıyla hem kültürel hem de içinde bulunulan zamanın koşullarından etkilenmektedir. Bireylerin düşünme süreçlerini etkileyen ve tarihî seyir içerisinde düşünme biçimlerini şekillendiren pek çok farklı unsur bulunmaktadır. Bu açıdan düşünme, kültürel tarihî düzlemde Doğu ve Batı kültürlerinde farklı nitelikler kazanmıştır. Bu bağlamda düşünmeyi, insan zihninin adımlarının ve evrelerinin tarihî seyrinde bir bütün olarak çeşitli veçhelerle incelemek gerekmektedir. Düşünce tarihini de bütüncül bir biçimde insanlığın düşünen zihninin kesintisiz akışını anlama çabası olarak ele almak mümkündür. Bu çaba var olan düşünmelerin anlamlandırılabilmesi için “an”dan geçmişe bir arkeolojik çalışma yapılmasını da gerektirmektedir.



### 2.1.1. Düşünmenin Doğusu

Coğrafi anlamda doğuda yer alan ülkelerin birtakım ortak düşünüş ve yaşayış biçimleri zaman içerisinde belirli bir birikimi oluşturmuş ve “doğu” kavramını farklı medeniyetlerin ortak noktasını teşkil edecek şekilde kültürel anlamda “Doğu” kavramına dönüştürmüştür. Grekçe “Güneş’in doğduğu ve yükseldiği yer” anlamı taşıyan “Anatolia” kelimesinden geldiği düşünülen Anadolu ile Uzak Doğu olarak anılan Çin’e kadar olan sınırlar Doğu düşünce coğrafyasının sınırları olarak gösterilebilir (Vural, 2020). Ancak İslam’ın ortaya çıkışı “Doğu” kavramını farklı bir düzlemde bir kez daha şekillendirmiştir. İslam’ın nüfuz ettiği her kültürel birikim, düşünce dünyasına yeni bir bakış açısı getirirken Doğu-Batı kavramları da tarihî kültürel çerçevede yeniden inşa edilmiştir (Şahin, 2017). Dolayısıyla Doğu ve Batı geleneklerini karşıt iki kavram olarak değerlendirmekten ziyade her iki geleneğin kendi iç dinamikleri çerçevesinde düşünce dünyalarını oluşturan saikleri irdelemek yerinde olacaktır. İnsan olmanın getirdiği ortak bilişsel ve zihinsel süreçler maruz kaldıkları kültürel öğretilerin etkisiyle farklılaşmıştır. Nitekim Doğu düşüncesi insanı, eşyayı, varlığı, bilgiyi kendine özgü birtakım değerler ile ele almaktadır. Doğu düşüncesinde bilgi, yaşamın içerisinde fiilî bir hâldedir. Dolayısıyla amaca yönelik bilgi (amelî) ile bilen kişinin zihninde yer alan bilgi (nazarî), bilge olan kişiyi edilgen bir taşıyan değil etken bir yaşayan hâline getirir (Coomaraswamy, Guenon, Dasgupta, 2012).

Varoluş ile bilgi arasında Doğu düşüncesinde yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü insanın, hayatın amacını gerçekleştirebilmesi ve varoluşunu tamamlaması için bilgiye, bilmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Doğu düşünce geleneğinde parçadan ziyade bütüncül bir bakış açısı hâkimdir. Dikotomik bir bakış açısı eşyanın tam olarak kavranmasına engel olur düsturunun aksine Doğu epistemolojisi eşya, olgu, olay ve durumları bütün olarak değerlendirmeyi ve bilmeyi bir amaç edinmiştir. Akılcı, sezgici pragmatik veya maneviyatçı birbirinden farklı ve zıt gibi görünen bu tür düşünüş biçimleri birbirinden farklı değildir. Söz konusu düşünüş biçimlerinden sıyrılarak hakikate ulaşmak gereklidir (Guenon, 2022). Doğu düşünce geleneğinde bilme gerekli fakat yaşama önceliklidir. Dolayısıyla Doğu geleneğinde işitilen, öğrenilen hususları aktaran öğretmenlerden ziyade tecrübeyi ve yaşanmışlığı aktaran gelenekler ve bilgiler daha muteberdir. İslam düşünce geleneğinde geniş bir yer tutan Tasavvuf anlayışında yaşayarak öğrenilen hakka’l yakîn kavramının, görerek ve işitilerek

öğrenilen ayne’l yakîn ve okunarak öğrenilen ilme’l yakîn kavramlarından üstün tutulması Doğu düşünce geleneğindeki bu durumu örneklendirmesi bakımından önemlidir (Vural, 2020).

Doğu düşünce dünyasındaki hemen her kültürde önemli yer teşkil eden düşünme biçimlerinden biri de metafiziktir. Çin, Hint, Orta Asya, Ortadoğu ve Mısır gibi Doğu düşünce dünyasının birçoğunda metafizik ekseninde gelişen düşünce, ezeli bilgeliğin anahtarı olmuştur. Tüm insanlığın ortak düşünce mirasını tanımlamak adına 17.yüzyıl düşünürlerinden Leibniz tarafından kullanılan Ezeli bilgelik Batı dünyasında “*Philosophia Preennis*” Hindularda “*Santana Dharma*” İslam dünyasında “*El Hikmetü’l Hâlîde*” adıyla her dönem ve coğrafyada var olmuştur (Huxley, 2018). Doğu düşüncesinde duyularla algılanamayan varlığın bilgisi olan metafizik, duysal yetilerle elde edilemediği için değişkenlik göstermemektedir. Metafizik hakikat, bu özelliği sebebiyle değişmez bir teklik barındırmaktadır. Fenomenlerden ayrı akıl üstü bir bilgi olan metafizik, insana has olan aklın fenomenlerin ötesine ulaşma çabasının bir ürünüdür (Coomaraswamy, Guenon, Dasgupta, 2012). Buradan hareketle Doğu düşünce geleneğindeki metafizik düşünce varlık, bilgi, hakikat, doğa, insan gibi pek çok kavramın mistik açıdan değerlendirilmesini ve sembolik bir dilin kullanılmasını sağlamıştır. Bütüncül, birbiriyle uyumlu ve dinamik bir dünya anlayışı, Doğu düşünce dünyasının ayırt edici özelliklerindendir.

Doğu düşünce geleneğinde önemli yer tutan Hint felsefesi pek çok farklı düşünce sistemlerini içeren geniş bir yelpazeye sahiptir. Hint düşünce sistemlerinden biri olan Sanskritçe akıl yürütme manası taşıyan “Nyāya” sistemi, entelektüel ve analitik bir biçimde inşa edilmesi bakımından dikkate değerdir. Aristo sistemi ile etkileşimi olduğu düşünülen sistemde en yüksek mutluluğa 16 kategorinin hakiki mahiyetini bilmekle ulaşılabilir. Nyāya sistemine göre tartışılacak 16 konu şunlardır (Kadir, 2022: 67)

- Pramāna ya da doğru bilginin aracılığıyla elde edileceği vasıtalar
- Prameya veya düşüncenin konusu
- Şüphe
- Motiv
- Örnek

- Dogma veya kesin hakikat
- Akıl yürütme veya kıyas
- Çürütme
- Kesinleştirme
- Münazara
- Tartışma
- İtiraz
- Yanılgı
- Delalet
- Zayıflık
- Yargı ya da bir rakibin şaşırtılması

Sistemdeki ilk kategori olan Pramāna kategorisi rasyonel bir düzen içerisinde bilgiye ulaşılma vasıtalarını delil-kanıt yoluyla göstermektedir. Bu manada dört kanıt sıralanmaktadır:

- ❖ Duyuların yardımıyla algılama (pratyakṣa)
- ❖ Çıkarım (anumāna)
- ❖ Karşılaştırma (upamāna)
- ❖ Vahiy ve gelenekten doğan sözel otorite (śabda)

Ayrıca sistemde nedenden sonuca, sonuçtan nedene ve analogi yoluyla olmak üzere üç çıkarım olduğu vurgulanır. Bu sistem içerisinde “Akıl yürütme” metodolojisi beş unsurdan meydana gelir (Kadir, 2022:68)

- İspat edilecek önerme –pratijnā- (Uzaktaki dağ yanmaktadır)
- Bu önermeyi doğrulayan akıl –uhetu- (Çünkü dağdan duman çıkıyor)
- Akıllı destekleyen örnek udāhrana- (Duman çıkan her şey yanıyor demektir)
- Söz konusu özel örneğe ilk önermenin uygulanışı –upanaya- Uzaktaki dağdan ateşle birlikte duman çıkmaktadır.
- Bir önermenin doğruluğunu ifade eden sonuç –nigamana- Öyleyse uzaktaki dağ yanmaktadır.

Nyāya'ya sisteminde herhangi bir fikir veya kavram ya doğru ya da yanlıştır. Doğru kavram veya fikir; algı, çıkarım, karşılaştırma veya açıklamayla yanlış kavram veya fikir ise kanıta dayanmayan, şüpheden gelen yanlış öncüller ile elde edilebilir. Nyāya sistemiyle birlikte Vaiṣeṣika sisteminin İslam'ın Hindistan'a yayılmasıyla birlikte birleşerek monoteist (tektanrıcı) bir şekle dönüştüğü ve Hint düşünce geleneğinde ilk kez Tanrı'nın varlığına yönelik ispat yöntemine kaynaklık ettiği bilinmektedir (Kadir, 2022).

Doğu medeniyetleri içerisinde kadim bir yer teşkil eden Çin medeniyetinde felsefi düşünme yapısı, sosyal ve ahlaki konular üzerinde nazari hususlardan uzak pratik bir alandır. Hint felsefesinin Çin'e gelişine değin düşünmede metafiziğe ve mantığa önem verilmemiş ve epistemolojik sorunlarla ilgilenilmemiştir (Eberhard, 1944; Didsbury, 2022). Modern dünyanın etkisinin hissedildiği döneme kadar Çin düşünme geleneğinde mantıksal ve sistematik söylem içerisinde bir düşünme biçimiyle yeterince ilgilenilmemiş, bu durum pratik aklın kazanımlarından yoksun olmayı da beraberinde getirmiştir. Düşünme, modern öncesi Çin'de olduğu gibi belirli konularda yoğunlaşır, farklı alanların görüşlerinden ve getirilerinden faydalanmaz ise ortaya olumsuz sonuçlar çıkması kaçınılmaz hâle gelir. Dolayısıyla kültürel canlılığın düşünme dünyasında yeni kavrayışların, arayışların ve muhalif düşünceler ile mücadelenin varlığından doğduğu söylenebilir (Didsbury, 2022).

Orta Asya Türkleri, Doğu düşünce sisteminin önemli parçalarından biridir. Göçebe yaşam tarzları ile pek çok kültür ile etkileşim içerisine giren Türkler, tarihî seyir içerisinde geniş bir düşünce geleneği de ortaya koymuştur. Ülken (2018: 11-76) Türk düşünce yapısını dört ana esas üzerinden değerlendirir:

- ❖ Türk düşünce yapısının ana karakteri realist olarak adlandırılabilir. Türkler, Hint mistisizminden ve Yunan kaderciliğinden farklı bir düşünce pratiğine sahiptir.
- ❖ Türk düşünce yapısında pratiğe dönüşen teori esastır. Dolayısıyla teori ile pratik arasında bağ kurulmalıdır. Bu bağlamda akıl yürütme, zihin pratiğine dair bir alıştırma değildir.
- ❖ Türk düşüncesinde fikirler ve kavramlar açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmaya çalışılır.

- ❖ Türk düşünce sistemi durum ve şartlara göre hızlı sonuçlara ulaşabilen vakasal bir nitelik taşır.

Türkler, Doğu düşünce geleneğine benzer biçimde âlemi zıt kuvvetlerin içerisinde ahenkli bir nizam olarak algılamaktadır. Türk düşünce tarihi, İslam öncesi Payen (Pagan) Türk Tefekkür Tarihi ve İslam sonrası Türk Tefekkür Tarihi olmak üzere iki ana esas üzerinde şekillenir. Payen dönem Türk düşünce sisteminde mitoloji ve “kolektif tefekkür” hâkimdir. Türkler, bu dönemde birçok farklı kültürle etkileşim hâlinde olsa da ortak mitolojik unsurlar, kozmogoni anlayışı ve düşünce yapısı kurabilmiştir (Ülken, 2018: 11-76). Başta Doğu düşüncesi olmak üzere dünyadaki düşünce sistemlerini derinden etkileyen İslam, Türk düşünce geleneğinde de yeni bir dönem açmıştır. Türkler düşünce yapılarındaki zenginliklerini, İslam düşüncesinin gelişimine ve disiplinlerine olumlu yönde aktarmıştır (Taş, 2011). Bu bağlamda Türk düşüncesini ayrı bir başlık altında incelemenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

#### ❖ *Türk Düşüncesi*

Türk düşünce sistemi genel olarak İslam öncesi dönemde “töre”, İslamiyet sonrasında ise “İslam kaideleri” merkezinde şekillenmiştir. Türk milletinin kendine has karakteristik özelliklerinin her iki dönemde de etkili olduğu ifade edilebilir. İslamiyet’ten sonra Türk devletlerinin siyasi hâkimiyetleriyle birlikte Türk düşüncesinin dünyaya cari bir teklif olması bakımından Türk-İslam Medeniyeti altında sunulduğunu dile getirmek mümkündür. Bolay (2007), Türk düşüncesinin Türk devletleri bünyesinde çeşitli dil ve milletlere mensup kimselerin meydana getirdiği düşünce geleneği olduğunu belirtmektedir. Bu geleneğin Orta Asya’dan Endülüs’e kadar uzandığını belirten Bolay (2007) Türk düşüncesinin tarihî seyri ve birçok farklı devlete yayılması sebebiyle çok geniş bir alanı hem coğrafi hem de fikrî manada kapsadığını vurgular. Söz konusu tanımlamadan hareketle Türk düşüncesinin sınırlarının, bu dünya görüşünü benimseyen, bu fikrî anlayışı benimsemiş veya ona katkıda bulunmuş her bir bireyi içerdiği ifade edilebilir.

İslam öncesi Türk düşüncesinde göçebe yaşam tarzı, Türklerin ontolojik kavrayışını derinden etkilemiştir. Nitekim göçebe yaşam tarzında Şamanizm’in de etkisiyle doğaya büyük saygı duyan ve doğadaki güneş, ay, ağaç, taş, su ve dağ gibi pek çok unsurun ruhu olduğuna inanan Türkler, tüm bu doğal unsurlara hürmet ile yaklaşmıştır. Ülken (2018) Payen Türk Tefekkürü olarak adlandırdığı İslamiyet öncesi bu dönemi kolektif ve teknik tefekkür başlıkları altında incelemiştir. Bu

dönemde Türk kozmogonisi; evreni, birbirini tamamlayan Gök Tanrı ve Asra Yer olmak üzere vahdete dayalı şekilde ele almıştır. Bu noktada Türk düşüncesinin İslam öncesi dönemde de monoteist ve ahenge dayalı bir yapıda temellendiğini dile getirmek mümkündür. Ülken (2018)'e göre İslam öncesi dönemde Türk düşüncesinin önemli bir özelliklerinden biri de “Türk hikmeti”dir. Türk hikmetinde eşya ile insan arasında derin bir irtibat bulunmaktadır. Bu irtibatta hem eşya hem de insan birbirini tahakküm altına almayan, birlikte bir nizam oluşturan ahengi meydana getirmektedir. Bu ahenkli nizamın devamı bilgi, cesaret ve kanaate bağlıdır. Hakikate ve terakkiye dayalı Türk hikmetinin somut yansımalarını Orhun Abideleri'nde görmek mümkündür. Orhun Abideleri'nde (Ergin, 2012) Türklerin yüksek bir siyasi bilince, sosyal bir devlet anlayışına sahip oldukları dikkat çekmektedir. Yöneticiler hem yönetenleri hem de halkı eleştirmekte ve bilgi, irade ve öngörü sahibi olmanın önemine vurgu yapmaktadır. Abidelerde Tanrı'ya hürmetin vurgulanması Türk düşüncesinde güçlü bir metafiziksel yapının da mevcudiyetini ifade etmektedir. Tüm bunların yanı sıra İslamiyet öncesi Türk düşüncesinde teknik ilimlerle uğraşan Otacı ve Atasagonlar'ın da bulunduğu bilinmektedir. Bunlar sihirbazlardan farklı olarak tıp ile uğraşan ve empirik bir yöntemi benimseyen tabipler olarak da görülebilir (Ülken, 2018). Etraflı bir Türk düşüncesi olduğuna dair yazılı kaynaklar henüz gün yüzüne çıkarılmadığı için İslam öncesi döneme ait düşünce biçimi net olarak bilinmemektedir. Bazı Budist metinlere dayanarak birtakım genel düşünceler ortaya konsa da bunlar yeterli değildir. Orhun Abideleri'nde Türklerin dünyaya bakışı, sosyal yaşam tarzı gibi bazı ortak noktalar bulunabilir. Buradaki en önemli nokta Türklerin bilhassa İslam öncesi döneme ait yazılı eserlerinin bulunmayışındır (Bolay, 2007).

Türklerin İslam öncesi sahip oldukları düşünme yapıları İslamiyet ile zengin bir medeniyet kurma sürecine de zemin hazırlamıştır. Karahanlı Devleti döneminde Kutadgu Bilig, Divanü Lügat'it Türk, Divan-ı Hikmet, Atabetü'l Hakayık, Türk düşüncesini yansıtan ve Türk düşüncesinin meydana getirdiği Türkçenin zenginliğini de ortaya koyan ilk önemli eserler olarak ifade edilebilir. Orta Asya'nın İslamiyet ile tanıştığı dönemden Timur devletinin yıkılmasına değin zaman dilimini Kayıp Aydınlanma olarak adlandıran Starr (2024) bilimsel ve entelektüel faaliyetlerin zirveye çıktığı bu dönemi hezarfenler (polymath) ile ferdî düşünürler çağı olarak niteler. Bu önemli çağda Orta Asya'daki Türkistan kültürel çevresi Ferganî, Mâtûrîdî,

Fârâbî, İbn-i Sîna, Ahmed Yesevî, Yusuf Has Hâcib, Birunî, Harezmi, Kaşgarlı Mahmud gibi pek çok bilim ve düşünce insanını da yetiştirmiştir (Kutlu, 2014).

Selçuklu Devleti ile Türklerin İslam coğrafyasını hâkimiyeti altına alması ve ardından Osmanlı Devleti ile üç kıtaya yayılan Türk-İslam Medeniyeti, düşünce sisteminin temel dinamiklerinin esasını oluşturan pek çok mütefekkeri Orta Asya'dan başta Anadolu olmak üzere birçok farklı coğrafyaya taşımıştır. Koç (2019), bilhassa Anadolu'yu Türklerin mayaladığı bir coğrafya olarak tanımlar. Ona göre bu mayanın özünü Türkistan'dan gelen gönüldeki Türkçe söz oluşturmaktadır. Bu bağlamda Anadolu Türk kimliği, diğer milletlerden öz ve söz olarak her iki cihetten de ayrılır ve kendine mahsus nitelikler barındırır. Anadolu mayasında insan başlı başına bir bireydir. Bireyin en önemli özelliklerinden biri ise özgürlüktür. Anadolu mayasında bu özgürlük bireyin gönlünü bilmesi ile gerçekleşir. Gönül ile bilmenin yanı sıra birey rasyonel bir gerçekliğe de sahiptir. Fakat bu rasyonalite, Anadolu kimliğinin esasını belirleyen ana unsur değildir. Anadolu mayasının dili olan Türkçe, Türk toplumu için tesis ve muhafaza edicidir. Anadolu mayasının özünü oluşturan Türkçe söz, logos ve kelâmdan farklıdır. Dolayısıyla Kant'ın temellendirdiği gerçekliklere dayalı fenomen alanın kuşatıcısı logos ile Anadolu mayasının özünü oluşturan “söz”ü anlamak mümkün görünmemektedir. Türk düşüncesinde Anadolu'yu mayalayan bu sözün özü her bir alanı ihata eden ilke olarak yer almıştır.

Söz konusu seyirden hareketle Türk İslam Medeniyetinin müşterek bir vicdani hassasiyet ve idrakî mensubiyetten (Fazlıoğlu, 2020) meydana geldiğini dolayısıyla kültürel aidiyetini bu minvalde kurduğunu belirtmek gerekir. Bu bağlamda bir imparatorluk kurmayı başarmış olan Osmanlı Devleti'nin düşünce yapısını Türk düşüncesinin seyri açısından ayrı olarak vurgulamak elzemdir. Osmanlı düşüncesi Osmanlı Devleti hâkimiyetinde yaşamış farklı dil ve dinlerde tezahür eden ortak düşünce biçimini ifade etmektedir. (Bolay, 2015). Bu cihetten bakıldığında Osmanlı düşüncesini, Türk düşüncesinden ayrı bir düşünce sistemi olarak nitelemek yerine onu Türk düşüncesinin imparatorluğa ulaşmış dilimi olarak nitelendirmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Bolay (2015: 17), Osmanlı düşünce sahasının iki kısımda ele alınabileceğini belirtmiştir:

*İlmî düşünce: Teknik, iktisadî, hukukî, tarihî*

*Felsefi düşünce: Mantık, varlık felsefesi, kelâmî, tasavvufî, ahlâkî, siyâsî, idarî, edebî düşünce ve dil felsefesi*

Osmanlı düşünce sisteminde rasyonellik mevcuttur fakat bu rasyonellik Batı'nın Aydınlanma düşüncesinde taşıdığı anlamdan çok farklıdır. Osmanlı düşünce dünyasında âlem Tanrı'ya bağlanmakta ve insan yaşadığı, uyguladığı, tecrübe ettiği her bir eylemde kemâle erişmeye çalışan bir varlık olarak algılanmaktadır. Zıddı söylenemeyecek hiçbir şey yoktur ilkesinin benimsendiği bu düşünce dünyasında “tehâfüt” geleneği de önemli bir yer tutmuştur. Eleştirel düşünce açısından da önemli bir yer tutan tehâfüt geleneği akla ve düşünceye tanınan özgürlüğün de önemli bir göstergesidir. Osmanlı düşünce dünyasını 16. yüzyıl Türk düşünürlerinden Kınalızade Ali Efendi'nin Ahlâk-i Alai eseri üzerinden örneklendiren Bıçak (2009), eserde ahlak, din ve toplumsal düzenin dayandığı temel ilkelerin ayrıntılı olarak ortaya konulduğunu dile getirir. Eserde genel olarak Osmanlı toplumunda yer alan bireyin eylemlerinin arka planında yer alan düşünce kaynakları ortaya konmuştur.

Osmanlı düşünürleri, dönemin felsefi konularından uzak kaldıklarından ve yeni bir düşünce sistematiğini oluşturamadıklarından dolayı Modern dönemde eleştirilmiştir. Oysa Osmanlı düşünürleri esasında kabul ettikleri geçerli bir nizamı ele almışlar ve bu sebeple yeni bir felsefi sistem inşa etme yoluna gitmemişlerdir. Kabul edilen nizamın anlaşılması ve bu nizam içerisinde ortaya çıkan konu ve problemleri ele alan Osmanlı aydınının bu yönü Osmanlı düşüncesinin de en belirgin özelliğini işaret etmektedir. Bu bağlamda bugün “*theory of argumentation, critical argumentation, informal logic*” gibi başlıklar altında tartışılan meseleler Osmanlı düşüncesinde “*adabü'l bahs*” risaleleri içerisinde geniş bir yer tutmuştur. Adabü'l bahs risalelerinde Modern dönemde “*critical thinking*” olarak adlandırılan eleştirel düşünme şeklinin bir nevi metodolojisi ele alınmaktadır. Dolayısıyla bir bilginin sorgulanması, varsayım ve iddiaların delillendirilmesi, öne sürülen iddia ve argümanların geçerliliği ve tüm bunlar arasında insicama dayalı bir düşünme tarzı gibi hususlar adabü'l bahs risalelerinin içeriğini oluşturmuştur. Ayrıca Osmanlı düşüncesinde önemli bir yer tutan mantık ve dilbilim de her türlü ilmin ve fikrin bir ön koşulu olarak görülmüştür (Görgün, 2020).

Bıçak (2022), Türk düşüncesi sorunuyla alakalı yapılan çalışmaları ele almış ve bu çalışmaları gerçekleştiren kişilerin alanlarını felsefe, edebiyat tarihi, tarih, iktisat, sosyoloji ve ilahiyat olarak sınıflamıştır. Yapılan çalışmalar içerisinde dil ve



düşünce ilişkisi düşünüldüğünde dil alanında uzman bir kişinin dil düşünce ilişkisini ele almamış olması dikkat çekicidir. Mevcut literatürde yer alan bu boşlukta Türk düşüncesini Türkçe üzerinden açıklamanın mühim bir yer teşkil ettiği belirtilebilir. Bu noktada Türk ve Osmanlı düşüncesinin ortaya konulabilmesi için farklı düşünce sistemleriyle mukayese fikrini öneren Görgün (2020) bu mukayesenin savunmacı (apolojik) bir yaklaşımdan ziyade düşüncenin esasını oluşturan dinamikleri nesnel bir biçimde vurgulayarak yapılması gerektiğini belirtir.

Düşünce tarihi, toplumun tarihî seyirdeki dönüşümü ile bu dönüşüm içerisinde oluşturulan değerler ve kavramlar bağlamında ele alınmaktadır. Türk düşüncesinin yanı sıra pek çok farklı kültür ve medeniyeti etkileyen İslam düşüncesi, başlangıcından itibaren geçerliliğini hâlâ koruyan geniş epistemolojik bir çerçeveyi ortaya koymuştur. Bu epistemolojik çerçevenin ortaya koyduğu diyalektik, salt materyalist çizgiyi aşar. Dolayısıyla İslam düşünce geleneğinde; kapsamlı, yorumlanabilir ve varsayımların analitik değerlendirildiği bir düşünce yapısının ortaya konduğu ifade edilebilir (Şahin, 2017).

İslam düşünce geleneğinde bilgi teorisi (marifet nazariyesi) farklı ekolleri meydana getirmiştir. Bu bağlamda bilginin kaynağını ve elde edilme yöntemini farklı şekilde ele alan üç ana gruptan söz edilebilir. Bu üç grup, diğer ekollerin esaslarını inkâr etmez sözgelimi Kelâm, nass ve ilhama önem verir, gerekliliğini dile getirir ancak akli esas alır ve nass ile ilhamı akla tabi tutar (Uludağ, 2013: 13):

1. Selefiye (Nassa, nakle ve rivayete ağırlık verir)
2. Kelâmcılar (Akıl, istidlâl ve muhakemeyi esas alır)
3. Sûfiler (Keşfe, feyze ve ilhama daha çok önem verir)

İslam düşüncesindeki bu üç ekol, bilginin kaynağı ve edinme yollarında farklı metodolojileri kullanıp düşünme yapılarını da o minvalde şekillendirmiştir. Bu ekollerin hüküm sürdüğü İslam coğrafyası Avrupa'dan Afrika'ya, Anadolu'dan Orta Asya ve Çin'e kadar geniş bir alanda pek çok mütefekkeri dünya düşünce tarihine kazandırmıştır. İslam düşünürleri arasında önemli bir yeri olan İbn-i Sina, nesnel dünyanın uyarıcılar vasıtasıyla zihne ulaşp orada çeşitli işlemlerden geçirildikten sonra kavrama, yargıya ulaşma sürecini düşünme olarak tanımlamaktadır. Düşünme işleminde tümevarım ve örnekleme gibi yollarla yargılara varılarak ispat yoluna gidilir. İslam dünyasında düşünme eylemini teorik bir temele dayandırma gayreti

Kindî'den İbn-i Sina'ya uzanan bir felsefe geleneği içerisinde devam etmiştir. Kindî duyuları ve akli epistemolojik çerçevede incelerken Ebu Bekir er-Razî, akıl ve tutku kavramlarının çelişkisine vurgu yapmış, düşünme gibi entelektüel bir faaliyete ahlaki bir boyut kazandırmak istemiştir. Farabî, pratik aklın faaliyeti “taakkul”ün düşünme eylemini gerçekleştiren özne üzerindeki ahlaki etkilerini tartışırken “mütehayyile” kavramını ortaya atmıştır. Düşünmeyi kapsamlı bir teori hâlinde açıklayan İslam filozoflarından ilki ise İbn-i Sina'dır. Düşünme sürecinin neticesinde her zaman bir bilgiye ulaşılmayabilir bu nedenle düşünmenin ilkelerini bilmek ve bilgi imkânlarını doğru şekilde kullanmak gereklidir. Bu gerekliliğin sağlanması mantık ile mümkündür çünkü mantık tutarlı düşünmenin ilkelerini öğreten “düşüncenin bilimidir”. İbn-i Sina, insanın ontolojik olarak kendinde barındırdığı bilme yetisini kuvve hâlinde akıl, bu yeteneğe istinaden düşüncenin ilkelerini kazanmaya meleke hâlinde akıl, düşünce ilkelerinden duyular vasıtasıyla nesnel dünyadaki bilgileri kazanmaya fiil hâlindeki akıl ve faal olan bu aklın etkisiyle zihnin tüm bu süreci geçerek mükemmelliğe erişmesine müstefâd akıl adını verir (Alper, 1999). İbn-i Sina gibi Farabi de mantık ilmine dikkat çekmiş ve hatasız konuşmanın gramer bilmekle; doğru düşünmenin ise mantıkla mümkün olabileceğini dile getirmiştir (Farabi, 2014).

Gazzâlî İslam düşüncesinde Aristo mantığı lehine ilk eleştiriye yapan mütefekkirlerdendir. Mantık, Gazzâlî'ye göre akıl yürütme, kanıt gösterme, mukayeselerde bulunma gibi herhangi bir ilim alanına ait olmayan genel bir düşünme yöntemidir. Bu nedenle bu düşünme yöntemi dindeki veya din dışındaki herhangi bir disiplinin parçası değildir. Düşünmenin bilimi olan mantığın Yunan kaynaklı olmadığını belirten Gazzâlî, düşünmenin ilkelerini ve doğru ile yanlışın ölçütlerini vermesi itibarıyla bütün insanlığın ortak malı olduğunu dile getirir. Dolayısıyla mantık teorik ve akli ilimler ile pratik ilimlerde gerekli bir yöntemdir. Gazzâlî mantık ilminde geleneksel terimler yerine kelam, fıkıh gibi İslamî ilimler içerisinde yer alan terimleri kullanmakla birlikte mantıkta yeni terimler üretme yoluna da gitmiştir. Gazzâlî'nin bu yola gitmesindeki en büyük sebeplerden biri, mantığın geniş kitlelerce benimsenmesini ve ondan faydalanmasını sağlamak olarak değerlendirilebilir (Çağrı, 1996).

Doğu düşünce dünyasına genel olarak bakıldığında düşünmenin ve düşünmeye dair bir disiplin olan mantığın neredeyse bütün Doğu coğrafyasında önemsendiği, ilimlerin ayrılmaz bir parçası hâline getirildiği söylenebilir. Klasik dönem olarak

nitelendirilecek bu dönemde bilimsel çalışmaların izahı mantık ile yapılırken 17. yüzyıl Newton sonrası bilimsel çalışmaların izahı matematik ile yapılmaya başlanmıştır. Yaşanan bu değişim, Batı düşüncesini farklı bir noktaya taşıırken Doğu düşüncesi buna karşın uzun bir dönem yaşanan değişimi anlamlandırma çabası içerisine girmiştir.

### 2.1.2. Düşünmenin Batısı

Batı kavramıyla coğrafi olarak Anglosakson ülkelerinin yanı sıra Avrupa kıtası, ABD ile Kanada gibi ülkelerin kastedildiği dile getirilse de onu tanımlamak son derece güçtür (Gündüz, 2013). Fikrî mahiyette Batı, kökenlerini Grek felsefesinden alan, Hristiyanlıkla birlikte Rönesans ve Reform hareketleri neticesinde çağdaştırılmış düşünce geleneği olarak nitelendirilebilir (Küçükalp, Cevizci, 2014). Doğu düşüncesinde olduğu gibi Batı düşüncesi kavramının sınırlarını ve mahiyetini belirlemek de oldukça güçtür. Genel hatlarıyla Grek düşüncesinin hâkim olduğu döneme Klasik Batı düşünce dönemi, Skolastik düşüncenin hâkim olduğu döneme Orta Çağ Batı düşünce dönemi, Rönesans ve Reform hareketleri sonrası gelişen döneme ise Modern Batı düşünce dönemi denilebilir.

Klasik dönem Batı düşüncesi MÖ 6. yüzyıla, Antik Yunan filozoflarına dayandırılmaktadır. Tarnas (2011) bu dönem Grek filozoflarını meraklı, inovatif, eleştiri kültürü olan, ontolojik kaygılar güden ve bu hususta anlam arayışı çabasında olan kimseler olarak tanımlamıştır. Bu dönemde düşünce faaliyetleri önemsenmiş ve evrenin oluşumu, madde, akıl, Tanrı, doğa, insan gibi pek çok konuda fikir beyan edilmiştir. Sokrates, Platon, Aristo gibi başlıca düşünürlerin yer aldığı bu dönem, rasyonalist-dogmatik düşünce ile empirik-septik düşünce sistemlerinin gelişimine önemli katkılar sunmuştur (Akarsu, 2010). Aristo, bu dönem düşünürleri arasında kendinden sonraki düşünürleri etkilemesi bakımından önem arz etmektedir. Özellikle İslam düşünce geleneğinde de Muallim-i Evvel olarak bilinen filozof, sistematik düşünmenin de öncülerindedir. Aristo'nun mantığın kurucusu olarak kabul edilmesindeki (Köz, 2002) en önemli pay, İngilizce bilgi/düşünce aracı anlamına gelen (Atalay, 2004) mantıkla ilgili eserlerinin bir araya getirilmesinden tertip edilen "Organon" adlı eserine aittir (Bayrakdar, 2017). Aristo'ya göre mantık, düşünmenin yapılarını ve ilkelerini belirleyen, öğrenilmesi şart bir vasıta (Vural, 2002). Düşünmenin ve bilgi edinmenin ilkelerine dair önem arz eden Aristo mantığında

temelde tümdengelim ve tümevarım olmak üzere iki tür akıl yürütme biçimini bulunmaktadır (Aristotle, 2021).

Aristo mantığı Doğu ve Batı düşünce tarihinde uzun süre h kimiyetini sürdürse de hem İslam dünyasında hem de Orta  ağ Avrupa’sında pek çok kez eleştiriye tabi tutulmuştur. Batı düşünce dünyasında Bacon, Descartes, Auguste Comte gibi d ş n rl r Aristo mantığını eleştirip onu aşmak için yeni metod arayışları içerisine girmiştir. Descartes ve Spinoza, Aristo mantığına karşı “geometrik yöntemleri” savunurken (Descartes, 2021; Spinoza, 2020) Hegel “diyalektik yöntemi”  ne sürmüştür. Ayrıca Descartes klasik mantığı yetersiz g r erek matematiksel tümdengelim bütün bilimlere uygulanması gerektiğini belirtmiştir (Ülken, 1942). Sokrates, Platon, Aristo ve diğer Grek filozofları öncülüğünde gerçekleştirilen düşünme faaliyetleri, Orta  ağ Batı dünyasında farklı bir dönüşüme girer. Milattan sonra 2. yüzyıl ile 15. yüzyıla kadar nitelendirilebilecek olan Orta  ağ, felsefenin artık din  tartışmalar bağlamında gerçekleştirilen bir düşünme etkinliği olmasına neden olmuştur. Orta  ağ’da merkezde Hristiyanlık bulunmakta ve Tanrı, akıl, vahiy, ruh, insan,  lem gibi konular din-felsefe, Hristiyanlık-Grek düşüncesi karşıtlığı bağlamında ele alınmaktadır. Bu minvalde bilginin kaynağının rasyonel insan düşüncesinden din  öğretilere doğru yön değişikliğine uğradığı söylenebilir (Küçükalp ve Cevizci, 2019). Benzer tartışmaların İslam düşünce dünyasındaki Eş’arilik ekolünde akıl-vahiy problemi ile ele alındığı dile getirilebilir.

Grek entelektüel başarısının sekteye uğradığı Orta  ağ düşüncesinde radikal değişiklik, Ockhamlı William ile mümkün olmuştur. William, mantığı bilgileri s zen eleştirel bir gereç olarak ele almıştır. Dil ile eşya arasında zorunlu bir ilişki bulunmadığını dolayısıyla göstergeler ile nesnelerinin karıştırılmaması gerektiğini belirtir. Tekil varlıkların bağımsız birer yapıda olduklarını bu sebeple bilgi ve varlık anlayışı bağlamında değerlendirilmelerini gerektiğini belirten William, bilgi teorisi bağlamında deneyci bir yaklaşım sergiler. William ayrıca din  olan ile bilimsel olanın ayrı varlık alanları olduğunu belirterek Reform hareketlerine de zemin hazırlayan düşüncelere temel atmıştır (Küçükalp ve Cevizci, 2019). Batı düşünce geleneğindeki benlik düşünce temellerinin de bu görüşlerle birlikte atıldığı dile getirilebilir. Batı düşünce geleneğinde bu benlik anlayışı, ikili karşıtlık anlayışında da etkili olmuştur. Psikolojik manada benlik bilinci oluşumunun ilk aşamasında ben ve öteki ayrımının varlığın anne bedeninden kopuşu ile başladığı bilinmektedir. Bu kopuş, doğal gelişim

süreci içerisinde ideolojik düşünme ve algı biçimlerinin bireyi etkilemesi neticesinde ben ve benden olmayan, iyi-kötü gibi ikilikler meydana getirmektedir. Batı düşünce geleneğindeki kendini merkeze konumlandıran öznenin bu merkezden yola çıkarak “öteki”yi düzeltmeye, değiştirmeye çalıştığı etnomerkezci (ethnocentric) bakış açısının bu şekilde temellendiği dile getirilebilir (Altuğ, 2022).

Batı geleneğinde Orta Çağ sonrası yaşanan Rönesans ve Reform, düşünceyi insan merkezli bir anlayışa yönlendirmiştir. Bu dönemin en belirgin özelliklerinden biri, düşüncenin temelinde insanın yer almasıdır. Rönesans döneminde bilhassa Antik Yunan düşüncesi yeniden önem kazanırken teknik alanda ilerlemeler, matbaanın bulunuşu, bilinen dünya sınırlarının genişlemesi, birey fikrinin oluşumu (Russ, 2023) gibi pek çok gelişme özelde Batı düşüncesini genelde ise dünya düşüncesini yeniden şekillendirmeye başlamıştır. Orta Çağ boyunca hüküm süren Aristo mantığı yerine bu dönemde Descartes farklı bir metodolojiyi öne sürmüştür. Descartes, Orta Çağ boyunca kullanılan Aristo mantığını yeni bir şey öğretmekten ziyade bilinenleri tekrar ettirdiği için eleştirir. Descartes’in öne sürdüğü yeni metodoloji dört kural üzerine inşa edilmiştir (Descartes, 2020):

- *Doğruluğu kesin olarak bilinmeyen herhangi bir şey doğru olarak kabul edilemez. Ön yargılı ve aceleci düşünme biçiminden kaçınmak ve doğruluğundan emin olunan şeylere yer vermek gerekir.*
- *İncelenen problem daha iyi çözümlenebilmesi adına mümkün olduğu kadar parçalara ayrılmalıdır.*
- *Düşünme, sistemli bir şekilde basitten karmaşığa doğru yürütülmelidir dolayısıyla basit ve kolaydan başlanarak en karmaşık şeylerin bilgisine yavaş yavaş yükselmek gerekir.*
- *Düşünme sisteminde herhangi bir şeyi gözden kaçırmamak adına varsayımlara yer verilmeli ve kontrol mekanizması sürekli işletilmelidir.*

Gözlem ve deneyin önem kazanmaya başladığı Rönesans döneminde Descartes’in akıl yürütme yöntemi, aklın daha etkin kullanılmasını esas alır ve nesnenin bilgisine ulaşmak için öncekilerden daha farklı bir yolu vurgular. Batı düşüncesindeki benzer gelişmeler, matematiksel ve mekanik bir düşünce yapısının gelişmesini sağlarken metafizik düşüncenin reddine, materyalist anlayışın kabul görmesine de sebebiyet vermiştir. Bu minvalde 17. yüzyıl düşünürlerinden John Locke

rasyonalist düşünceyi, fiziksel gerçekliği merkeze alıp diğer gerçeklikleri ilga eden empirik düşünceye taşır. Locke, insan zihninin boş bir levhadan ibaret olduğunu, bilginin kaynağının deneyimlere dayandığını belirtir. Descartes'ın akılcı (innate ideas) anlayışına karşın deneyi ve duyuları öne çıkaran Locke, zihinde duyuların iletmediği herhangi bir idenin oluşmadığını dile getirir. Leibniz ise Descartes ve Locke arasındaki bu görüş farklılığına farklı bir yorum getirir. Leibniz'e göre bilgi, zihinsel yetenekle duyu kaynaklarından elde edilen verilerin beraber işletilmesinden meydana gelen bir akıl-duyu birlikteliğidir (Karagöz Yeke, 2011).

Düşünmeyi duyulara indirgeyen empirik gelenek ile salt rasyonel düşünceyi önemseyen rasyonalist gelenek arasında Kant, farklı bir metodolojiyi ortaya koyar. Kant, akıl-duyu geriliminde düşünce ve duyu arasında ortak kökler olup olmadığına dair bir bilgiye erişilemeyeceğini bu nedenle bilme eylemi açısından düşüncelerin ve duyuların birbirlerine indirgenemeyecek bir yapıda olduğunu belirtir (Kovanlıkaya, 2020). Kant bilgi kaynağını duyulardan elde edilen mahsusat ve düşünme üzerinden elde edilen müdrike olmak üzere ikiye ayırır. Duyular hissedilir, görünür nesneler dünyası olan fenomenleri verirken müdrike bunlar üzerine anlama yetisini harekete geçirerek düşünmeyi sağlar (Şimşirgil, 1997), Ontolojik açıdan fenomenler (phainomen) görünen varlık alanını nitelendirirken numenler (noumenon) görünmeyen varlık sahasını belirtir. Kant akıl-zihin ve mahsusat üçgeninde bir anlamda düşünmenin biyolojisini de ortaya koymaya çalışmaktadır (Duralı, 2010). Kant, kendinden önceki düşünürlere ve düşünme biçimlerine 18. yüzyıl Batı coğrafyasında farklı bir yorum getirmiştir. Bilgiye ulaşma biçimine odaklanmak yerine aklın kendisine odaklanmış ve aklın mahiyetini sahip olduğu kendine has niteliklerden hareketle neyi nasıl bilebileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. Epistemolojik anlamda apriori ve aposteriori ayrımını yapan Kant, pratik akıl ile spekülâtif aklı ortak bir zeminde buluşturmaya çalışmıştır.

Batı düşünce seyrinde 18. yüzyıl, aklın ve akla duyulan güvenin zirveye çıktığı dönemdir. Aydınlanma dönemi olarak da nitelendirilen Rönesans ve sonrası dönemde 16. yüzyıl şüpheli filozoflarının görüşleri, 17. yüzyılda Descartes'ın Kartezyen akıl anlayışına evrilirken başta Kant olmak üzere 18. yüzyıl düşünürleri ise rasyonel düşünce ile aklın tahakkümüne zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda Batı düşüncesinde aklın evrenselliği ve akılla varılan sonuçların da zaman ve mekândan bağımsız olarak insanlığın tamamını kapsadığı vurgulanmıştır. Kant da bu minvalde aklı bireysel ve

toplumsal ilerlemenin bir aracı olarak temellendirmiştir. Akla dair pek çok tartışmanın yaşandığı bu dönemde aklın mutlak otoritesi kurulmuştur. Aklın mutlak hâkimiyeti, Batı düşüncesinde insanı yeniden tanımlatarak 18. yüzyıl sonrası düşünce tarihinin seyrini de tekrar şekillendirmiştir.

Rasyonel düşünce, insanı kâinata merkezî bir noktaya yerleştirirken bunu insanın diğer canlılarda olmayan akla sahip olmasına bağlar. Akıl bu yönüyle insanı hem diğer canlılardan hem de toplumdan üstün bir konuma yükselterek “Birey”i meydana getirir. Birey, aklı ile kendisi için en iyi olanı çözümleyebilir ve kendi çıkarını koruyarak hareket edebilir. Batı düşüncesinde bu anlayış, doğanın bir parçası olan ve kolektif bilinci üstün gören insanın, doğayı kontrol eden, kolektif bilinç yerine kendini önceleyen “birey”in (individualism / bireycilik) oluşmasına kaynaklık etmiştir. Aydınlanma dönemi düşünürlerinin yeni insan ve toplum anlayışının ilkeleri olarak ortaya koyduğu hususlar şu ortak başlıklar altında toplanabilir (Çüçen, 2006):

➤ **Akılçılık**

Akıl, insanı doğruyu ulaştıracak ve ona rehberlik yapacak yegâne kaynak olarak görülmektedir. Dolayısıyla insan aklı, onu engelleyen dış unsurlardan arındırıldığında doğruya ulaşacaktır.

➤ **Bilim odaklı anlayış**

İnsanı evrenin ve toplumun yasalarına götürecek olan tek yol, bilimdir. Dolayısıyla insan, onu gerçeğe ulaştıracak bilimi rehber edinmelidir.

➤ **Reform**

Kilisenin baskıcı din anlayışından aklın ve bilimin kılavuzluğunda yenileşme ve değişim olması gerektiğini savunan düşünürler bu minvalde yeni ve farklı din anlayışlarını da oluşturmuşlardır.

➤ **Metafiziğin reddi**

Gözlem ve deneyin dışında metafizik öğretiler reddedilmiştir. Evren nesnel, olguya dayalı nedensel ilişkiler çerçevesinde açıklanmıştır.

➤ **İlerlemecilik**

İnsanlık bilim ve teknoloji gibi alanlarda geliştikçe daha iyiye doğru bir ilerleme gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda tarih, çizgisel bir anlayış çerçevesinde olumluya doğru gitmektedir.

### ➤ *İnsan merkezilik*

İlerleme insan için olmalıdır yani insan toplumsal bir varlık olarak özgürleşmesini sağlamalıdır. Dolayısıyla insanın mutlu olması için gerekli tüm koşullar sağlanmalıdır.

### ➤ *Bireycilik*

İnsan, aklını kullanarak birey olma özelliğini gösterir bu bağlamda bu dönemin mottosu Descartes'in "Düşünüyorum o hâlde varım" sözü olmuştur.

### ➤ *Özgürlük*

John Locke'un görüşleri doğrultusunda yaşam, özgürlük ve mülki hakların korunması gibi sistemlerin varlığı savunulmuştur. Aydınlanma düşüncesi ancak özgür bir ortamda gerçekleşebilir.

### ➤ *Evrensel bakış açısı*

İnsanlık; bilginin kaynağı olarak bilimi, doğrunun kaynağı olarak aklı temel alırsa ancak evrensel ilkeleri oluşturabilir. Buradan hareketle evrenin ve toplumun yasalarına ulaşarak evrenselci bir anlayış benimsenmelidir.

Akıl ekseninde gerçekleşen Aydınlanma hareketi hem Batı düşüncesi hem de diğer medeniyetlerin düşünce yapılarında derin etkiler vücuda getirmiştir. Bilim ve teknoloji ile refah ve mutluluğu elde etme, bireyin özgürleşmesi amaçları taşıyan Aydınlanma düşüncesi 19. yüzyıla gelindiğinde sorgulanmaya başlanmıştır.

Aydınlanma döneminin en büyük kazanımı olarak görülen akılcılığa karşı 20. yüzyılda getirilen en mühim eleştirilerden biri Frankfurt Okulu öncülerinden olan Adorno ve Horkheimer tarafından yapılmıştır. Frankfurt Okulu düşünürleri Almanya'daki Nazi iktidarına, birinci ve ikinci dünya savaşlarında yaşanan yıkıma, aklın tahakkümünün neticelerine tanıklık edince insanlığın dönüştüğü postmodern barbarlığı anlama ve anlatma çabası içerisine girmişlerdir (Kocaoğlu, 2018). İnsan aklı, insanı özgürleştiren temel argüman olarak sunulsa da Horkheimer ve Adorno, aklın ulaştığı gücün sınır ve engel tanımayarak insanı köleleştirdiğini öne sürmektedir. Batı düşünce paradigmasındaki aklın sahip olduğu konumun sarsılmasına büyük etki eden Horkheimer ve Adorno, aklın; dil, düşünme, sanat, edebiyat gibi pek çok alanda gerekli özerk yapının inşası ile bağdaşmadığını dile getirir. Aklın herhangi bir amaca varmak için araçsallaştırıldığı Batı düşüncesinde birey, kendini tanımlayamaz hâle



gelmiş ve sistemin kendisine biçtiği rolün dışına çıkamayarak hegemonyanın akıl üzerinden tekrarına maruz kalmıştır, bu durum da Aydınlanmanın gerçek manada yaşanmadığının sadece sistem içerisindeki formel yapılarının değiştiğinin, sömürü üretiminin bir kez daha tekrar ettiğinin göstergesi olmuştur. Aydınlanma ile insanın eşya ve doğa üzerinde tahakküm kurma arzusu zamanla toplumsal alana genişlemiştir. Bu minvalde tek, biricik ve özgür olması gerektiği savunulan insan, kontrol edilerek tasarlanabilir bir nesneye indirgenmiştir (Horkheimer ve Adorno, 2010). İnsanın eşya üzerinde tahakküm kurma arzusu artıp genişledikçe eşyanın insan üzerindeki hâkimiyeti o denli artmaktadır, bu nedenle insan taşıdığı öz değerlerden uzaklaşarak bir akıl mekaniğine dönüşür (Horkheimer, 2023). Aydınlanmanın önemli tezi olan “evrensel akla” ulaşma ideali, etnomerkezci bir bakış açısıyla “subjektif bir akla” varmıştır.

Batı düşüncesinin gelişim süreci, günümüz düşünce sistemlerini iktisadi, idari, siyasi, ferdî ve içtimai alanlarda şekillendirmiştir. Hâlihazırda pek çok alanda yansıması olan Batı düşünce geleneğinin temel dinamiklerini anlamak adına tarihî seyri çizgisel bir perspektiften sorgulamanın yanı sıra düşüncenin bu seyirdeki döngüsel süreçleri de gözden kaçırılmamalıdır. Bu minvalde düşünceleri şekillendiren unsurlar, yeniden ele alınarak çözümlenmeli ve tümel bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. İnsana içkin olan düşünmenin ortak özellikleri ve bu özelliklerin farklı coğrafyalardaki tezahürlerinin neler olduğuna dair derinlikli bakış açısını yakalamak, düşüncenin Doğu ve Batı toplumları arasındaki gelgitlerini ortaya koyacaktır. Düşüncenin hem Doğu hem de Batı toplumlarındaki bu seyri, günümüz dünyasında belirli ortak düşünme biçimlerini öne çıkartmıştır. Bu düşünme biçimleri, mevcut sistemin özelliklerinden kaynaklı olarak kendine bilhassa eğitim sistemlerinde yer edinmiştir.

## **2.2. Düşünme Biçimleri**

Dinamik bir süreç olan düşünmenin somutlaşarak ortaya çıkışı, düşünme fiili esnasında gerçekleşmektedir. İnsanın günlük hayattaki basit işlerinden karmaşık problem durumlarındaki tüm yapıp etmelerine kadar düşünme eylemi bir rehber konumundadır. Dolayısıyla düşünme eylemi birçok farklı durumda ve biçimde görünür olmaktadır. Mengüşoğlu (2021) düşünmenin; beklenmedik durumlarda ortaya çıkıp duruma müdahalesine “zekâ”, belirli konuları tasarlayarak kavramlarla

açıklamasına “akıl”, herhangi bir olayı doğrudan net olarak idrak edebilmesine “anlama”, farklı bir araca başvurmaksızın içinde bulunulan durumun doğrudan hissedilmesine “seziş”, herhangi bir koşul ve kayıt gerekmeksizin ortaya çıkmasına “hayal”, gerçek dünyaya ait herhangi bir durumun yeniden canlandırılmasına “tasavvur”, nesnel bir biçimde üretimine “düşünce/fikir” dendiğini belirtirken her bir terimin düşünmenin sadece farklı görüşlerini meydana getirdiğini dile getirir.

Düşünmenin nasıl gerçekleştiği üzerine odaklanan Heidegger, düşünmenin varlığın anlamını araştırmak olduğunu savunur. Heidegger’e göre varlık, insanın hem kendisini hem de kendi dışındaki tüm nesnelerle olan ilişkisini belirlemektedir. Buradan hareketle Heidegger teknik ve kökensel olmak üzere iki düşünme biçiminden söz eder. Teknik düşünme (Rechnende Denken); varlık alanını nesneleştiren, varoluşsal bir zeminin aksine yönetime indirgenmiş ve var olan her şeyin kontrol edilmesine dayalı bir düşünmedir. Kökensel düşünme (Das Besinnende Denken) ise varlığın olduğu gibi kabullenilip onu şiirsel ve yaratıcı bir biçimde düşünmektir (Gür, 2016). Heidegger, teknik düşünmenin çağımızın baskın düşünme biçimi olduğunu, ancak varlığın gizemini ortaya çıkarmak için kökensel düşünmeye ihtiyaç duyulduğunu ileri sürer.

Düşünme biçimlerinin ve alışkanlıklarının toplumsal olarak farklılaştığını dile getiren Nisbett (2020), Çin ve Yunan medeniyetleri örneklemini üzerinden Doğu ve Batı toplumlarının ayrıştığını dile getirir. Bilişsel süreçleri; ekoloji, ekonomi, toplumsal yapı, dikkat, metafizik, epistemoloji gibi yapılar etkiler. Çin ekolojisinin tarıma elverişli olması sebebiyle çiftçiliğin yaygın olması “kolektif eyleyenlik” düşünce biçimini geliştirirken Yunan ekolojisinin avcılık, hayvancılık, balıkçılık ve ticaret gibi ekonomik alanlar oluşturması, tarıma göre daha bağımsız düşünce biçimine zemin hazırlamıştır. “Kolektif eyleyen” toplumsal yapısı içinde olan kişi kendini karşılıklı bağımlılık içerisinde olduğu bir bütünün içinde düşünürken dünyayı soyut bağımsız nesneler olarak değil süreklilik gösteren bir maddeler ağı olarak algılamaktadır. Görece daha bağımsız düşünce biçimi geliştiren Antik Yunanlılar ise nesnelerin niteliklerine ve onları kategorilere ayırmaya odaklanmayı başaramamıştır. Çinliler çevreye ve alana, Yunanlılar ise nesneye dikkatlerini çevirmiştir. Bu nedenle Çinliler (Doğu toplumları) dünyayı nesneler ve olaylar arasındaki ilişkiler açısından oluşan bir yer olarak algımlarken bütün ile parçalar arasındaki bağıntıları anlamaya çalışmıştır. Dikkat, algılama ve akıl yürütme gibi süreçlerinde ise karmaşık ilişkileri çözümlemeye

odaklanmıştır. Dünyayı nesne davranışlarına kuralların egemen olduğu bir yer olarak algılayan diğer düşüncede ise kategorik ve formel düşünce biçimi önem kazanmıştır. Toplumsal temelini Homeostatik (Dengeleyici) bir biçimde kuran toplumlar, çatışma ve tartışma geleneklerini geliştiremez. Karşılaştıkları herhangi bir problemde ise “orta yol” bulmaya, sorunları ve çelişkileri bu yöntemle çözme eğilimine girerler. Nisbett (2020: 48-49) ayrıca Doğu ve Batı toplumlarındaki farklı düşünme biçimlerini şu başlıklar altında toplamıştır:

❖ ***Dikkat ve algılama modelleri***

Doğulular çevreye, Batılılar nesnelere dikkat eder, bu nedenle Doğulular ilişkilere Batılılar ise nesnelere odaklanmaktadır.

❖ ***Dünyanın bileşimine ilişkin varsayım***

Doğulular maddeyi, Batılılar ise nesneyi ön plana almaktadır.

❖ ***Çevrenin denetlenebilirliğine ilişkin inanç***

Batı düşünme biçiminde denetlenebilirliğe, Doğu düşünme biçimindekinden daha fazla inanılmaktadır.

❖ ***İstikrara karşı değişim varsayımı***

Doğu toplumlarında değişim olarak ön görülen durumlarda Batılılar istikrar ön görmektedir.

❖ ***Olayların açıklanmasına ilişkin kalıplar***

Batılı düşünce biçiminde nesne odaklı bir anlayış geliştirilirken Doğu düşüncesinde çevreye dayalı bütüncül bir bakış açısı hâkimdir.

❖ ***Dünyayı düzenleme alışkanlıkları***

Batı toplumları, olayları, durumları ve nesneleri kategorik olarak düzenlerken Doğu toplumları ilişki odaklı düzenleme biçimini tercih etmektedir.

❖ ***Formel mantık kurallarının kullanımı***

Batılılar olayları anlamak ve yorumlamak adına Doğululara nazaran mantık kurallarını uygulama ve kullanma adına daha fazla eğilim göstermektedir.

❖ ***Diyalektik yaklaşımların uygulanması***

Herhangi bir problem ya da çelişki durumu ile karşı karşıya kaldıklarında Doğuluların “orta yol” aramaya, Batılıların ise iki durumdan birinin doğruluğu konusunda diretmeye daha eğilimli olduğu söylenebilir.

Düşünmenin, düşünme tarihi açısından büyük değişimi Rönesans ve Reform hareketlerine tekabül etmektedir. Peripatetik ekolün kurucusu Aristoteles’in etkisi ve görüşleri, Batı ve Doğu dünyasını etkilemiş, 17. yüzyıla kadar baskınlığını korumuş sonrasında ise evrilerek modern bilim ve düşünceye zemin hazırlamıştır. Aristocu düşünme biçiminin temelinde “mantık” bulunmaktadır. Dolayısıyla Aristo, kendinden sonraki bütün bir düşünce ve bilim tarihinin mantık temelli kurgulanmasını sağlamıştır. Aristocu mantık anlayışı temelde “Niçin” sorusu üzerine odaklanmış ve nedensellik üzerinden açıklamalarda bulunmuştur. Mantık, bu düşünme biçiminde hem felsefi hem de bilimsel soruların cevaplarında bir yöntem olarak kullanılmakta, kıyas cevapların tutarlılığını sağlamaktadır (Salğar, 2022). İslam dünyasında da geniş kabul gören ve işlenen Aristo’nun inşa ettiği mantık temelli düşünme biçimi Newton’a kadar hâkim görüş ve yöntem olmuştur. Newton ile “Niçin” sorusu kendini “Nasıl” sorusuna bırakmış, bu değişim ontolojik ve epistemik kabullerin de kökten değişimine yol açmıştır. Aristo’nun teleolojik temelli (amaca dayalı) düşünme biçimi Newton ile rasyonel mekanik bir boyuta evrilmiştir. Rasyonel mekanik düzlemde fiziki dünyadaki nesnelerin ve meydana gelen olayların nasıl gerçekleştiği üzerine odaklanılmıştır. Bakış açısında meydana gelen bu değişiklik ile rasyonel dünyanın yeni sorularına mantık cevap veremediği için Aristocu düşünme biçimi eleştirilmiştir. Newton nasıl sorusuna aradığı cevaplar ile rasyonel düşünme biçimini matematik ile ifade etmiştir. Bu minvalde yeni düşünme biçiminin ifade aracı da matematik olmuştur.

Felsefî anlayışlarda meydana gelen makro değişiklikler, süreç içerisinde hem düşünme biçimlerine hem de bilimsel alanlara nüfuz etmiştir. Newton sonrası matematiğin yeni dünya düşüncesinin ifade aracı olması, bu alana dair düşünmenin gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır. Newton sonrası düşünme biçiminde fiziki dünyanın parçalanabilir bileşenlerden meydana geldiği ve parçaların özellikleri belirlendiğinde bütüne ulaşılabilceği düşünülmektedir. Dolayısıyla sistemin anlaşılması ancak bu tür bir yapının çözümlenmesi ile mümkün olabilmektedir. Düşünme biçimleri bu ve benzer anlayışlarla şekillenmiş ve 21. yüzyıla kadar pek çok farklı düşünme şeklini oluşturmuştur. Literatür incelendiğinde bu anlayıştaki düşünme biçimleri şu başlıklar altında toplanabilir:

## 1. Analitik Düşünme

Analitik düşünme herhangi bir durumun veya olayın parçalarını anlamak için etkili bir bilişsel aktivitedir (Amer, 2005). Analitik düşünme becerisine sahip bireyler herhangi bir problemi analiz etmek için onu parçalarına ayırıp anlamlandırır, birden fazla durumu veya olayı karşılaştırarak değerlendirmelerde bulunurken (Stenberg, 2002; 2006) yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçirir (Üstündağ, 2014). Analitik düşünme, basit değil karmaşık ve üst düzey bir düşünme yöntemidir ve parçalar arasındaki ilişkiler bu yöntem ile açıklanabilir. Analitik düşünme becerisini kazanabilmek hatırlama, anlama gibi bazı temel alt becerilerin kazanılması ile mümkün olur (Irwanto, 2017).

Bilginin kategorilere ayrılarak düzenlenmesi ve bilinen ilkelere, gözlemlerden hareketle yeni bilgilere ulaşmak, analitik düşünmenin işletilmesini gerektirir (Marzano ve Kendall, 2007). Dolayısıyla analitik düşünme becerisinde sadece bilgilerin, durum ve olayların analiz edilerek parçalara ayrılması söz konusu değildir, analiz neticesinde oluşan kavramlar arası ilişkiler belirli ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir (Areesophonpichet, 2013). Kao (2014) bu tür düşünme yönteminde parçalarına ayrılan problemin her bir parçasının anlamlandırılması gerektiğini dile getirir.

Analitik düşünmeye dinamik bir süreç hâkim olup bu tür düşünme biçimini kullanan birey, etken bir davranış biçimi geliştirir. Nitekim Chonkaew vd., (2016) analitik düşünen bireylerin sorunları ve problemleri bileşenlerine ayırarak düşüncelerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebileceğini ve bu sayede çözüme ulaşabileceğini belirtmiştir. Analitik düşünme biçimine sahip olan birey, tespit ettiği sorunlar karşısında doğru çözüm için fikir arayışına girer. Analitik düşünme diğer üst düzey düşünme becerileri için temel bir düşünme biçimidir (Amer, 2006) ve bu düşünme biçimine sahip öğrenciler sistematik, sentez, eleştirel ve yaratıcı düşünme biçimlerini geliştirebilir (Susantia vd., 2015). Amer (2006) de estetik düşünme, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünmenin; analitik düşünmenin koordinesinde gerçekleştiğini vurgular.

## 2. Sistemli Düşünme

Mantıklı işlemler süzgecini kullanarak bir amaç doğrultusunda bilinenden bilinmeyene ulaşmak için bilinçli hareket etmek, sistemli düşündürmektir. Karmaşık

durumlarda ve ilişkilerde zihin, disiplin altına alınarak düşünceler gereksiz sapmalara uğramadan kontrol edilmelidir. Bu durum, bireyde irade ve kararlılık ile birlikte düşünme biçiminde bir sistem oluşturur (Güneş, 2012). Birçok parçadan oluşan bütünün parçaları arasında meydana gelen ilişki bağlantılığı, bu parçalardan birindeki değişikliğin diğerlerini etkilemesi bağımlılığı oluşturur. Böyle bir düşünce biçiminde parça-bütün ve parça-parça ilişkilerinin çözümlemesi yapılmalı ve sistemin yapısı ortaya konulmalıdır. Nitekim saksıda kurumaya başlayan bir çiçek probleminde önce çiçeğin özellikleri ardından çiçek ile saksı etkileşimi ve sonra saksının toprağı, toprağın nitelikleri vb. gibi sıralı bir dizi parça ele alınmalıdır (Başar, 2013). Sistem yaklaşımında herhangi bir problem durumunda tüm yönler düşünülmeli ve parçalar arası ilişkilere odaklanılmalıdır. Problemleri meydana getiren iç ve dış etkenler, problemi etkileyen unsurlar ve çözüm için izlenecek yollar ortaya konmalıdır. Sistemli düşünce felsefesinin gelişiminde üç temel düşünce biçimi rol oynamıştır Tecim (2004):

➤ ***Holistik Düşünce***

Bu tür düşünme biçiminde parçalardan ziyade bütüne odaklanılır. Bütünü oluşturan parçalar eğer bütün düşünülmenden incelenirse bazı unsurlar gözden kaçırılabilir.

➤ ***Erekbilimsel Düşünce***

Erekbilimsel düşünce ulaşılmak istenen ortak amacı ön planda tutar. Bu ortak amaç, bireyler tarafından doğru şekilde kavranılmalıdır.

➤ ***Sentez Düşüncesi***

Sentez düşüncesinde nesnelerin, olay ve durumların meydana gelme sebebi, unsurların işlevlerinden hareketle belirlenir. Analitik düşüncede nesneleri, olay ve durumları meydana getiren parçalara odaklanılırken burada bütüne ağırlık verilir.

Sistemli düşünme sayesinde birey, dünyayı yeni biçimlerle algılar, seçimlerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirip dikkatli ve özenli düşünmeye yönelir. Sistemli düşünen bireyin kavrama yetisi gelişir, problemleri yeni açılardan değerlendirirken olası çözüm yollarını da artırır. Bu tür düşünme biçiminde zihinsel yorgunluk meydana gelse de uzun soluklu başarılı sonuçları elde etme olasılığı artar (Schuster, 2021). Sistemli düşünemeyen bireyler; toplumsal bilince erişmekte

zorluklar yaşar, kendisinin veya bir başkasının davranışlarının meydana getireceği sonuçları ön göremez.

### 3. İraksak Düşünme

İraksak düşünme, beyin fırtınası yöntemini de kullanarak belirli hazır kalıp düşünce ve çözümlerin aksine bilinmeyen farklı yeni düşüncelere odaklanmayı hedefleyen bir düşünce biçimidir. Guilford'un yaratıcılığı artırmak adına 1950'li yıllarda gerçekleştirdiği çalışmalar ile önem kazanmaya başlayan (Palmon, Murugavel ve Linnell, 2023) ıraksak düşünme (divergent thinking) bilhassa özgün eserler ortaya koymada bilişi harekete geçirir (Acar, Runco, 2023). Fisher (2005) ve Razumkinova (2012) da ıraksak düşünmeyi zihinsel süreçler ile temellendirmiş ve akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma gibi unsurları, ıraksak düşünmenin tanımlanmasına dâhil etmiştir. Buna göre akıcılık; herhangi bir soruna yönelik çözüm önerilerini hızlı bir şekilde belirleme, esneklik; probleme farklı bakış açılarından yaklaşabilme, özgünlük; yeni fikirlere ulaşabilme, detaylandırma ise küçük parçalardan ve ayrıntılardan hareket ederek fikri genişletme yeteneğini ifade etmektedir. Orijinal fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayan ıraksak düşünme, bu doğrultuda bir düşünme aracı olarak kabul görmektedir. İraksak düşünme, yaratıcı ve sıra dışı seçenekler sunarken yakınsak düşünme biçimini tipik olarak tahmin edilebilir “doğru” düşünceler ve yorumlar oluşturmaktadır. İraksak düşünce, yakınsak düşüncenin tersine tek bir doğru düşünceye varmaya değil çok sayıda doğru cevabın veya ihtimalin keşfedilmesine ve geliştirilmesine dayanmaktadır (Plucker, Mackel, 2010).

Guilford, mantığı ve bilgiyi kullanarak bir soruna en uygun çözümü bulma becerisine yakınsak düşünme (convergent thinking), bir soruna farklı açılardan bakarak yaratıcı ve özgün fikirler üretme becerisine ise ıraksak düşünme adını vermektedir. Bu ayrıma göre bireylerin kendilerini tanıyacakları düşünme tarzı ıraksak, toplumla bütünleşecekleri düşünme tarzı ise yakınsak düşünmedir. Bu ikisinin birlikte geliştirilmesi, akılcı düşünen bireylerin ortaya çıkmasına da imkân sağlayacaktır. Bu doğrultuda eleştirel ve özenli düşünme yakınsak, yaratıcı ve umutlu düşünme ise ıraksak bir düşünme şeklidir. Zira eleştirel ve özenli düşünmede kriter ve prensipler söz konusuysa yaratıcı ve umutlu düşünmede ise tekil ve çok sayıda olasılık içeren bir düşünme işlemi vardır. Yakınsak düşünme, bireyleri ve onların düşüncelerini belirli bir odağa yönlendirmeyi, ıraksak düşünme ise belirli bir odağın ötesine geçirmeyi amaçlar. Yakınsak düşünme gelenekçi düşünme ile bağlantılı olup

kültürel ve toplumsal kuralları göz önünde bulundururken ıraksak düşünme daha çok özgün düşünme ile bağlantılı olup genelde hayal gücü ile desteklenmektedir (Dombaycı, 2012). ıraksak düşünme, hayatın karmaşık ve açık sonlu sorularına çözüm bulmak için faydalıdır. Bir sorunun çok sayıda mümkün yanıtlarını ortaya çıkarır. Bu sorular, insanları farklı ihtimalleri, alternatifleri ve neticeleri düşünmeye sevk eder. Problem çözmenin ve yaratıcılığın temelinde ıraksak düşünmenin yer aldığı söylenebilir (Gartenhaus, 2000).

#### 4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, karşılaşılan bir ihtiyaç veya sorun için yeni fikirler ortaya koyarak özgün, yerinde ve değişime uygun ürünler veya sonuçlar yaratma becerisidir. Yaratıcı düşünme; problemin nedenini, sonucunu ve çözüm yollarını analiz ederek alternatif, yenilikçi ve sıra dışı çözümler sunar. Yaratıcı düşünme, hayal gücü, varsayım ve öngörü kullanarak yeni açıklayıcı keşifler yapılmasını sağlar (Sternberg & Grigorenko, 2004; Hançerlioğlu, 2013; Üstündağ, 2014; Özden, 2023).

Hümanist çerçevede yaratıcılık insanda doğuştan var olan pozitif bir unsurdur (Starko, 2014). İnsan bu olumlu yanını çaba göstererek geliştirebilir, bu minvalde bireyin kabul görmesi önemli bir etkidir. Davranışçı yaklaşım ise yaratıcılığı deneyim odaklı algılar. Yaratıcılık da bireyin yaratıcılığa dair olumlu davranışlarının desteklenmesi ile geliştirilebilir. Çevre, yaratıcılığa uygun şekilde düzenlenmelidir. Çevre şartları (Uyarıcılar, ebeveyn ve öğretmen tutumları vb.) uygun düzenlenirse yaratıcılık üst düzeyde gelişim gösterebilir. Bilişsel gelişim kuramının öncülerinden Piaget'in kuramı ile yaratıcılık arasında da yakın bir ilişki söz konusudur. Bilişsel gelişim kuramcıları, yaratıcılığı buradan hareketle karşıt düşünebilme, bilgileri akıcı düzenleme, esneklik ve süreç sonunda meydana gelen ürünün özgünlüğü şeklinde nitelendirmiştir (Ülgen, 2022).

Lipman (2003) yaratıcı düşünmenin sanat ve estetik yönüne vurgu yapmış ve yaratıcı düşünmenin doğasını on iki maddede özetlemiştir:

- **Özgünlük (Originality):** Diğer düşünme biçimlerine benzemeyen farklı düşünceleri ortaya koyabilmektir.
- **Verimlilik (Productivity):** Problemler karşısında başarıya ulaştıran düşünme tarzını yakalayabilmektir.
- **Hayal Gücü (Imagination):** Yaratıcı düşünmenin tasavvur boyutunu oluşturur. Düşüncece olası durumların ayrıntılarının belirlenmesidir.



- **Bağımsızlık (Independence):** Kolektif düşünce tarzının aksine gelişen ve sorgulamaya odaklı, ayrıntılı düşünmedir.
- **Deneyim (Experimentation):** Düşüncelerin denendiği ve onlara kanıtlayıcı unsurların arandığı boyuttur.
- **İfade Etme (Expression):** Düşünenin, düşündüklerini dışa vurup ifade etmesidir.
- **Kendini Aşma (Self-transcendence):** Mevcut potansiyelin ve başarıların ilerisine geçebilme düşüncesidir.
- **Şaşırtıcılık (Surprise):** Yaratıcı düşüncedeki merak ve beklenmedik etki oluşturma boyutudur.
- **Üretkenlik (Generativity):** Yaratıcı düşünce, aynı zamanda üretken düşüncedir; hem kişiyi hem de başkalarını harekete geçmeye teşvik eder.
- **Düşüncede Doğurganlık (Maieuticity):** Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayan sorgulamadır.
- **Buluşçuluk (Inventiveness):** Herhangi bir problem veya duruma farklı, yeni ve özgün seçenekleri önermeyi barındıran düşünmedir.

Yaratıcı düşünmeyi anlamlandırmak için onun ne olmadığını bilmek de önemlidir. Yaratıcı düşünce sadece müzik, edebiyat gibi belli alanlarla kısıtlı değildir. Yüksek düzeyde zekâ, yaratıcılığın ön koşulu değildir ki bazı araştırmalar yüksek zekânın her zaman yaratıcı düşüncüyü sağlamadığını göstermiştir. Yaratıcı düşünceye sahip bir birey, çaba göstermeksizin ortaya bir ürün veya düşünce çıkartamaz. Yaratıcı bir ürün, disiplinli uzun bir çaba gerektirmektedir. Yaratıcılık için sağlıklı bir zihin yapısı gereklidir, dolayısıyla delilik ile dâhilik arasında ciddi bir ayrım söz konusudur (Ruggerio, 1988; Fisher, 2015). Yaratıcılığın geliştirilebilir bir özellik olmasından kaynaklı (Argun, 2012) 21. yüzyıl eğitim programlarında bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye dikkat çekilmiştir. Öğrenme-öğretme ortamları, bireylerin yaratıcılık fikirlerinin ortaya çıkması ve geliştirilmesi adına onlara yanlış yapma ve fikirlerini uygulama fırsatı tanımalı (Kovalenko & Smirnova, 2015), model şahsiyetlerden, kurmaca metinlerden yararlanarak öğrencilere esin kaynakları oluşturmalıdır (Demir, 2019).

## 5. Yansıtıcı Düşünme

John Dewey tarafından genel çerçevesi ortaya konan “Yansıtıcı Düşünme (Reflektif Düşünme)” kavramı, temelde bir sorun çözme yaklaşımı olarak nitelendirilebilir. Bu düşünme yönteminde tümevarım, tümdengelim yöntemleri kullanılarak çeşitli hipotezler oluşturulur ve sonuçlara dikkatli, tutarlı, etkin bir biçimde ulaşılmaya çalışılır (Dewey, 1997). Jasper (2003), yansıtıcı düşünmeyi

tecrübeler üzerine düşünme olarak nitelendirmiş ve tecrübenin davranışlara yön verdiğini vurgulamıştır. Bu minvalde yansıtıcı düşünme tecrübelerine, tecrübelerden hareketle gelişen yansıtıcı uygulamalara ve kazanılan bakış açısına dayalı yeni özgün sonuçlar şeklinde özetlenebilir. Jay ve Johnson'a (2002) göre, yansıtma üç farklı düzeyde gerçekleşir. Bunlar tanımlayıcı, karşılaştırmalı ve eleştirel yansıtmadır. Tanımlayıcı yansıtma, "bir durumun veya sorunun ne olduğunu belirlemeyi", karşılaştırmalı yansıtma, "durumu farklı açılardan değerlendirmeyi", eleştirel yansıtma ise "durumun veya sorunun etkilediği tüm paydaşları (öğretmenler, öğrenciler, okul ve toplum) göz önüne almayı" kapsar.

Schön (1987) yansıtıcı düşünmenin eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action), eylem durumunda yansıtma (reflection-in-action) ve eylem için yansıtma (reflecting-for-action) olmak üzere üç boyuttan meydana geldiğini belirtir. Eylem üzerine yansıtma, hatırlanan bilgiyi analiz edip yorumlayarak, belirli bir durumda kullanılan bilgiyi ortaya çıkarmak için uygulamanın geriye dönük olarak düşünülmesidir. Eylem hâlinde yansıtma uygulayıcı; eylemi gerçekleştirirken neyi, nasıl yaptığını odaklanır ve uygulamasının temelini oluşturan pratik bilgiyi düşünür. Eylem için yansıtma, bir uygulamayı iyileştirmek veya değiştirmek amacıyla gelecekteki eylemleri düşündürmektir. Bu tür yansıtma, öğretmenlerin ders sırasında neler olacağını tahmin etmelerini ve ders başlamadan önce geçmiş deneyimlerini yansıtma gerektirir (Farrell, 2013).

Yansıtıcı düşünme tutum, süreç, içerik ve derinlik olmak üzere dört temel bileşenden meydana gelir. Yansıtıcı düşünmede gerçekleşecek bir gelişim; geçmiş yaşantılar, deneyim ve iletişimden bağımsız değildir. Bu minvalde yansıtıcı düşünmenin derinliğini değerlendirmek için şu ölçütler sunulabilir (Lee, 2005):

- ❖ *Hatırlama düzeyi:* Birey, yaşantılarına dair betimleme yaparak durumları yorumlar ve gözlemlerinden hareket eder.
- ❖ *Akılcılaştırma düzeyi:* Birey, deneyimlerinde bulunan ilişkiler ağına odaklanarak "neden" sorusunun cevabını arar. Buradan hareketle deneyimlerini genelleştirir ve ilkeler oluşturur.
- ❖ *Yansıtma düzeyi:* Birey, deneyimlerini gelecekteki herhangi bir durumu geliştirme amacıyla analiz eder ve değerlendirir.

Deneyime dayalı öğrenmede döngüsel bir süreç içerisinde yer alan yansıtıcı düşünme için bireyler, somut deneyim (concrete experience), yansıtıcı gözlem (reflective observation), soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) ve aktif deneyim (active experimentation) becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Yansıtma, bu minvalde somut deneyimlerden soyut kavramlara doğru hareket eden bir düşünme biçimidir (Kolb, 2015). Yansıtıcı düşünme ile eğitim-öğretim ortamındaki bireyler kendilerine sunulan içerikler hakkında etkin bir süreç izleyerek bilgiyi yeniden yapılandırabilmektedir (Yuen Lie Lim, 2011). Yansıtıcı düşünme, öğretim ortamlarında “bireyin kendini tanıma ve düşünme şeklini eleştirme, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilinçlenme ve etkili öğrenme yöntemleri keşfetme, öğrenme-öğretme sürecini eleştirel bir gözle değerlendirme” şeklinde hayata geçirilir (Taşpınar, 2023). Yansıtıcı düşünme sayesinde, öğrenciler alışlagelmiş eylemlerden ve ezberci öğrenme yöntemlerinden kurtulmanın yanı sıra bağımsız öğrenenler ve problem çözücüler hâline gelir. Yansıtıcı düşünme, başarılı öğrenmenin temelini oluşturan anlama, derinlemesine düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Ghanizadeh, 2017). Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alarak etkin katılım sağlaması, iş birliğine dayalı öğrenme ve demokratik yapılanma ile hedeflerin planlandığı yansıtıcı öğrenmede öğrenen, bilişsel süreçlerinin ve öğrenme durumlarının farkına varır; bu durum, öğrenen merkezli yansıtıcı düşünmenin eğitim programlarında dikkat çekmesini sağlar (Ünver, 2015). Bu minvalde öğrenen, farkındalığını sağlamış bir şekilde süreci yürütürken hem kararlarını hem de kararlarının ortaya çıkardığı neticeleri mantık düzlemi çerçevesinde değerlendirebilir (Taggart&Wilson, 2005).

## 6. Üstbilişsel Düşünme

Üstbiliş (metacognition) 1970’lerde Flavell tarafından öne sürülen ve bireyin kendi düşünme farkındalığını edinerek düşünceleri üzerine tekrar düşünme eylemini gerçekleştirmesini ifade eden bir kavramdır (Flavell, 1978; Lai, 2011; Mahdavi, 2014 Moritz & Lysaker, 2018). Flavell (1979) bilhassa çocukların bilişsel fenomenler hakkında sahip olduğu bilgilerin -üstbilişlerinin- son derece sınırlı olduğunu ve kendilerinin bilişsel girişimlerine dair gözlemlerinin ise az olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla üstbiliş, bilişten ayrı fakat onunla etkileşim hâlinde olan daha kapsamlı bir tanım ifade etmektedir. Üstbiliş ve biliş; nitelik olarak değil, içerik ve işlev olarak farklılaşmaktadır. Buna göre bilişsel işlevler ve stratejiler, bilişsel

gelişimi desteklemek için kullanılır. Üstbilişsel işlevler ise bilişsel sürecin takip edilmesi ve izlenmesi için kullanılır. İşlev olarak biliş, problem çözmek ve bilişsel aktiviteyi arzu edilen bir sonuca ulaştırmak için çalışırken; üstbilişsel işlev bireyin bir problemi çözme ve bir görevi tamamlama konusundaki bilişsel gayretinin kontrol edilmesi ve düzenlenmesidir (Flavell, 1979; Vos, 2001).

Flavell'in üstbiliş modeli, kişinin kendi bilişsel süreçleri, öğrenme görevleri ve stratejileri hakkındaki bilgisini ve bu bilgiyi kullanarak bilişsel süreçlerini kontrol etmesini içeren iki bileşenden oluşur. Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişsel süreçleri, öğrenme görevleri ve stratejileri hakkında sahip olduğu bilgidir. Üstbilişsel bilgi, kişi bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi olmak üzere üç farklı kategoriden oluşur. Bu üç kategori, üstbilişsel bir deneyim sırasında birbirleriyle etkileşim hâlinindedir (Flavell, 1979). Brown (1987) ve Schraw (1998) üstbilişi, bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme olmak üzere iki temel boyutta ele almıştır. Bilişsel bilgi, bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgidir ve bu bilgi açıklayıcı, prosedürel ve durumsal olmak üzere üç türe ayrılır. Bilişsel düzenleme ise öğrenenlerin öğrenmeyi kontrol etmesine ve izlemesine yardımcı olan, planlama, izleme ve değerlendirme gibi üç üstbilişsel stratejiyi içeren bir etkinliktir.

Üstbiliş yeteneklerinin gelişimini sağlayacak öğretim düzenlemeleri ve üstbiliş stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin problem çözme süreçlerini keşfetmelerine, bilgilerini içselleştirmelerine ve öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olur (Victor, 2004). Üstbilişsel düşünme ile sorumluluk alan öğrenciler, kendi öğrenmelerindeki rollerini artırır. Üstbilişsel düşünme, öğrencileri kendi öğrenmelerini daha anlamlı hâle getirmek adına yetkin kimseler konumuna yükseltir (Mahdavi, 2014) böylelikle öğrencilerin öğretmenlere olan bağımlılığı da aşamalı şekilde (Seifert & Sutton, 2009) azalır. Blakey ve Spence (1990) öğrencilerde üstbiliş stratejilerini geliştirmek için şu hususlara değinmektedir:

*Bilinen ve bilinmeyenleri belirleme:* Bir araştırma sürecine girmeden önce öğrencilerin bilgilerini gözden geçirmeleri ve değerlendirmeleri önemlidir. Öğrenciler ilk olarak “Neler biliyorum...” ve “Neler öğrenmek istiyorum...” şeklinde yazı yazarlar. Öğrenciler araştırmalarını ilerlettikçe, ilk yazdıklarını doğrulamak, açıklamak ve geliştirmek ya da daha gerçekçi bilgilerle değiştirmek zorundadır.

Düşünme hakkında konuşmak (Düşündüklerini ifade etmek): Düşünme hakkında konuşmak, öğrencilerin bir düşünme sözcük hazinesine sahip olmalarını gerektirir. Planlama ve problem çözme durumlarında öğretmenler, yüksek sesle düşünerek, öğrencilerin düşünme süreçlerini izlemelerine olanak tanırırlar. Modelleme ve tartışma, öğrencilerin düşünmeyi ve kendi düşünceleri hakkında konuşmayı öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrenciler düşünme süreçlerini uyguladıklarında bunları adlandırmak da öğrencilerin düşünme yeteneklerini fark etmeleri açısından önemlidir. Düşünme hakkında konuşmak, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine ve fark etmelerine yardımcı olur.

Düşünme günlüğü tutmak: Üstbilişi artırmanın bir diğer yolu da bir günlük veya öğrenme günlüğü tutmaktır. Bu günlük, öğrencilerin düşüncelerini aktardıkları, belirsizlikler ve çelişkilerle ilgili farkındalıklarını kaydettikleri ve zorluklarla nasıl mücadele ettiklerini değerlendirdikleri bir süreç günlüğüdür.

Planlama ve öz düzenleme: Öğrencilerin öğrenmelerini kendileri yönetmeleri gereklidir. Öğrenme başkaları tarafından belirlendiğinde ve takip edildiğinde öğrencilerin özerk olması güçtür. Öğrencilere, zamanı tahmin etmek, materyalleri organize etmek ve bir etkinliği bitirmek için gerekli adımları belirlemek gibi öğrenme etkinlikleri için plan yapmayı öğretmek mümkündür. Kaynakların uygunluğu ve çeşitli materyallere ulaşımı, öğrencinin bunu yapabilmesine imkân verir. Değerlendirme ölçütleri öğrencilerle birlikte oluşturulmalıdır, böylece öğrenciler bir öğrenme etkinliği süresince düşünmeyi ve kendilerine sorular sormayı öğrenirler.

Düşünme sürecinin sorgulanması: Kapanış etkinlikleri, öğrencilerin düşünme süreçleri hakkında konuşmalarına odaklanarak, diğer öğrenme durumlarında kullanabilecekleri stratejiler hakkında bilinçlenmelerini sağlar. Bu bağlamda üç aşamalı bir yöntem işe yarar. Önce, öğretmen öğrencilere etkinliği değerlendirmeleri, düşünme süreçleri ve duygular hakkında veri toplamaları için yol gösterir. Sonra grup, uygulanan düşünme stratejilerini tespit ederek ilgili düşünceleri gruplandırır. En sonunda, uygun olmayan stratejileri çıkararak, gelecekte işe yarayacak olanları seçerek ve alternatif yaklaşımlar bularak başarılarını gözden geçirirler.

Öz Değerlendirme: Rehberle dayalı öz-değerlendirme deneyimleri, bireysel görüşmeler ve kontrol listeleri ile öğrencilere sunulur. Öz değerlendirme giderek daha

bağımsız hâle gelir. Öğrenciler farklı alanlardaki öğrenme etkinliklerinin ortak olduğunu anladıkça, öğrenme stratejilerini yeni durumlara uyarlarlar.

Üstbilişsel düşünme; yaratıcı, yansıtıcı, analitik ve eleştirel düşünme gibi düşünme biçimleriyle doğrudan ve dolaylı olarak etkileşim hâlinindedir. Üstbilişsel düşünme, bu düşünme becerilerini geliştirmeye, uygulamaya ve değerlendirmeye yardımcı olur. Aynı şekilde diğer düşünme becerileri de üstbilişsel düşünme becerisinin gelişimini destekler. Bu minvalde üstbilişsel düşünme, eleştirel düşünme başta olmak üzere diğer düşünme becerileri için gerekli olan farkındalık, kontrol ve düzenleme mekanizmalarını harekete geçirir.

### 2.2.1. Eleştirel Düşünme

Karşılaşılan pek çok problem ile başa çıkabilmek, düşünme yetisinin doğru şekilde işletilmesini gerektirmektedir. Düşünme sürecinin doğru gerçekleşmediği durumlarda problemin çözümünde yüzeysellik, ön yargı, konudan sapma, düşüncede sığlık gibi farklı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu tarz problemlerin ortaya çıkmasını engellemek ve düşüncenin geniş, açık, zengin ve doğru şekilde ilerlemesini sağlamak için düşünme yetisinin kullanımında yetkinleşmek önemlidir. Eleştirel düşünme, düşünme biçimleri arasında beceri olarak; düşüncenin gelişiminde yetkinlik açısından 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra giderek önemini arttırmıştır.

Post-endüstriyel (sanayi sonrası) toplum 1950’li yıllardan sonra farklı davranış refleksleri geliştirmeye başlamıştır. Enformasyon, veri ve bilginin öne çıktığı bu yeni toplum dönemi Toffler (1992), eski otoritenin ve gücün değiştiği çağ olarak nitelendirilir. Veri, mevcut olan olayların gerçek tanımlamalarıdır ve anlamlı bir biçimde yorumlandığında enformasyon durumuna gelir. Enformasyon ise akıl filtresinden geçtikten sonra bilgiye ulaşır (Celep ve Çetin, 2014). Enformasyon toplumu (Masuda, 1990; Drucker, 1993; Bell, 1999) olarak nitelendirilen bu yeni dönemde tarımsal ve endüstriyel süreçler tamamlanmış, bilgi bir erk olmanın yanı sıra teknoloji ile sınırlarını kaybetmiştir. Bu yeni dönemde iletişim teknolojilerindeki devrim sayesinde dünyada dolaşan bilginin miktarı, akışı artmış, hızlanmış ve ucuzlamıştır. Bilgiye erişimde zaman ve mekân kavramı önemsizleşmiş, kişinin gerekli donanımına sahip olduğu sürece bilgiden faydalanması ve hatta o akışa katılımı merkezden bağımsızlaşmış, serbestleşmiştir. Kişinin bilgi ile kurduğu bu bağ, tek taraflı değil, ağ yoluyla karşılıklı bir etkileşim şekline almıştır (Öke, 2001). Bilgi

toplumunda gerçekleşen bu etkileşim, teknolojik gelişmelerin artmasında, bilginin işlenmesinde ve daha yüksek karmaşıklık düzeylerine ulaşmasında rol oynamıştır.

Bilginin karmaşıklaşması ve hızla artması enformasyon toplumunda yer alan bireylerin oluşan bu devasa bilgi yığınına seçip işleyerek düzenleme becerilerini kazanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Eleştirel düşünme becerisi, bu ihtiyacın ardından önemini 20. yüzyılda artırarak 21.yüzyılın en temel ve gerekli becerileri arasına girmiştir. Etimolojik açıdan Yunanca “kritike”, İtalyanca “critica”, Fransızca “critique” İngilizce “critical” terimlerinden gelen kritik/eleştiri kelimesi yargılama, ayırt etme gibi manaları taşıırken felsefi anlamda bir bilginin doğruluğunu sınamak manasını taşımaktadır (Akarsu, 2007; Hançerlioğlu, 2018). Bu minvalde herhangi bir durumun, olayın, olgunun sorgulanarak doğru ve yanlışlarının ortaya konmasını sağlayacak düşünme biçimi de eleştirel düşünme olarak nitelendirilebilir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra literatürdeki etkinliği artan eleştirel düşünme (critical thinking) kavramı, yaygınlığının artmasıyla birlikte geniş bir perspektif kazanmıştır (Lewis&Smith, 1993; Sternberg, 1986).

Eleştirel düşünme, tarihî olarak Yunan düşünür Sokrates’e kadar dayandırılmaktadır. Doğurtma yöntemi (maieutique method) olarak bilinen Sokratik yöntemde insanın doğuştan bilgiye sahip olduğu ve sorgulama yöntemi ile bilginin hatırlatılması gerektiği vurgulanmaktadır (Platon, 2015). Sokrates, sorgulama, akıl yürütme, tümevarım gibi yöntemleri kullanarak karşısındaki kişinin doğru ve yanlışlarını ortaya koyup onun gerçeği bulmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yöntemde soru sormak çok önemlidir, çünkü Sokrates karşısındaki kişiyi mantıklı sorular ile doğruyu bulmaya yönlendirmektedir (Platon, 2017; 2019). Eleştirel düşünme esasında bu yönüyle uzun bir dönem boyunca felsefi etkinlikler içerisinde gelişimini sürdürmüştür. Sokrates sonrası peripatetik felsefenin en önemli düşünürlerinden olan Aristo, eleştirel düşünce bağlamında düşüncenin sistematikleşmesine dair ilk adımı atan öncülerden kabul edilmektedir. Geleneksel mantığın temellerini attığı kabul edilen Aristo, Friedrich Ludwig Gottlob Frege ve sonrası düşünürler ile modern mantığın kurulmasına da kaynaklık etmiştir (Özel, 2008). Kendinden sonra hem peripatetik felsefe düşünürleri hem de İslam düşünürleri tarafından ele alınacak olan Aristo mantığında; kıyas, akıl yürütme, tümdengelim gibi yöntemler ile formel bir düzen içerisinde hakikate ulaşmaya çalışılır ve düşünmenin sistematikleşmesi sağlanır.

Eleştirel düşünmeye dair Antik dönemde Yunan düşünürleri ile kronolojik yakınlık taşıyan Hint düşünce sisteminde akıl yürütme ve rasyonel tartışmalar Nyāya sisteminin ortaya konduğu Nyāya okulundan doğmuştur. Nyāya Sūtra’da akıl yürütmeye bağlı eleştirel düşünme becerisini işe koymayı gerektiren birçok argüman ve görüş sunulmaktadır. Yine Antik Hint düşünce sisteminde varsayıma dayalı akıl yürütme olan ve Sokrates’in yöntemi ile benzer özellikler sergileyen “tarka” anlaşmazlıkların çözümlenmesinde kullanılırken bilgi kaynaklarının (pramāṇa) kullanılması ve dayanak olarak temel alınması önemlidir (Makaracı, 2021). Nyāya kıyasında önerme beş argümandan meydana gelir ve herhangi bir hipotez bu şekildeki akıl yürütme biçimi ile ispatlanabilir. Hint mantık sisteminin Aristo mantığı ile benzer özellikleri taşıdığı ve hatta Hint kıyasının Aristo’nun eserinden daha evvel dayandığı iddia edilebilir (Kak, 2014).

Aristo mantığı çerçevesinde peripatetik düşünce mirasını tevarüs eden İslam düşünürleri arasında ilk olan Kindî, Meşşâî felsefe akımını da başlatan filozof olarak anılmaktadır (Franke, 2017). Akıl öncülüğünde bir düşünce sistemi kurmak için felsefeye kollektif ve yararlanılması gereken bir birikim olarak bakan Kindî, eleştirel bir tavır da benimsemiştir (Kindî, 2021). Dolayısıyla Kindî, eleştirel düşünmenin gelişiminde duyuşsal anlamda önemli bir metodoloji ortaya koymuştur. Kindî’nin ardından Farabî, doğru düşünmenin anahtarı olarak nitelendirdiği mantık ilmine ayrı bir önem verir. Mantık ilminin ayırma/temyiz yeteneği kazandırıldığını bu sayede de akılla birlikte gerçeğin kavranabileceğini belirtir. Muhakeme ve ayırt etme becerisi olmadan hakikate ulaşabileceğini düşünmeyen Farabi burhan, diyalektik, sofistlik, retorik ve şiir gibi mantık içerisinde kullanılan yöntemleri ele almıştır (Farabi, 2009; Farabi, 2014). Farabi’nin felsefe anlayışında mantık, sadece kuramsal bir seviyede bir düşünme yöntemi değildir. Mantık, aynı zamanda insanın gelişmesi ve bireysel ve toplumsal olarak mutluluğa erişmesi için pratik yaşama yansıyan kuvvetli bir metafizik zemin oluşturur. Bu anlayış Farabi’den sonraki İslam felsefesinde de devam eder. Farabi’den evvel dil bilginleri ve din âlimleri mantığa mesafeli yaklaşırken Farabi ve İbn Sina’nın katkılarıyla mantık, İslam medeniyetinde yavaş yavaş merkezî bir konum edinmeye başlamıştır (Yıldız, 2012). Eleştirel düşünme, bu dönemde özellikle mantık ilminin içerisinde yer almış ve ayrıca eleştirel tavır, duyuşsal ve bilişsel anlamda 9. ve 13. yüzyıl arasında yaşayan İslam filozofları arasında oldukça yaygınlaşmıştır.



Halife Me'mun döneminde Beytü'l Hikme ile tercüme faaliyetlerinin hız kazanması Yunan, İran, Hint düşünce gelenek miraslarını İslam dünyasına kazandırmıştır. Farklı görüşlerle tanışan ve onlardan beslenmeye başlayan İslam dünyası düşünürleri için bu durum her türlü meselenin tartışılması, kritik edilip değerlendirilmesi imkânını doğurmuştur. Bu hareketler neticesinde Kindî'nin başlattığı Meşşâî geleneğin Farabî'den sonraki en önemli temsilcisi İbn-i Sina'dır. Kindî, Farabî, İbn-i Sina başta olmak üzere Klasik Dönem İslam düşünürleri tercüme faaliyetleri sonucunda ulaştıkları metinleri yorumlayıp güncelleştirmişler ve seçkin bir zihinsel tutum sergileyerek kendi görüşlerini ve katkılarını ortaya koymuşlardır (Bircan, 2009; Arslan, 2019). İbn-i Sina kendinden önceki peripatetik düşünceyi ve düşünürleri geniş çerçevede ele almış ve kendi sistematüğını eleştirel bir yaklaşım ile kurmayı başarmıştır. İbn-i Sina düşüncenin hatadan korunmasını sağlayan araç olarak nitelendirdiği mantıkta üç ilkeyi esas alır: Dil-düşünce, madde-suret ve varlık-mahiyet ayrımı. İbn-i Sina bilinmeyene varmak için aklı temel alır ama aklın yeterli olmadığı dolayısıyla onun yanında sezginin (hads) de olması gerektiğini belirtir (Coşkun, 2022).

İbn-i Sina sonrası kendinden önceki filozofları eleştirel bir dil ile (Gazâlî, 2022) ele alan Gazzâlî hem mantık ilmindeki birçok kavramı yeniden üretme yoluna gitmiş hem de Razî ve Nasîrüddin Tusi gibi düşünürlerle birlikte dinî ve akli ilimlerde uygulanmasına önemli katkılarda bulunmuştur (Öçal, 2019). Gazzâlî mantığı doğru bilgi ile yanlış bilgiyi ayıran önemli bir ilim olarak nitelendirir. Mantık bu minvalde yakinî (kesin) bilgiyi elde etmek için bir ölçektir ve karmaşıklarının çözülmesinde mantık ilmi işe koşulur. Duyuların aldatıcı yanına karşı koyabilmek için akıl, mantık ilminden faydalanır (Gazâlî, 2022; Gazâlî, 2023). Gazzâlî, eleştirel bir tavır sergilemenin yanı sıra yaptığı tetkiklerde de eleştiriye dair belirli bir metodoloji ortaya koymuştur. Ona göre eleştiri, hakikati elde etmek için yapılmalıdır bu nedenle eleştirinin haklılığını veya haksızlığını belirlemek adına usûl, edep, mahiyet, amaç ve münekkidin yetkinliği önemlidir (Buğda, 2021). Gazzâlî'ye göre tenkit eden kişi şu tutumlara sahip olmalıdır (Gazâlî, 2018; 2021):

- ❖ *Münekkkit, muhatabını incitici ve kişiliğini zedeleyici sözlerden ve davranışlardan sakınmalıdır. Çünkü kibir, hırs vb. duygular hem eleştiren hem de eleştirilende uyandığı takdirde hakikatin ortaya çıkması zorlaşacaktır.*
- ❖ *Eleştiren kişi, muhatabının öne sürdüğü düşünceyi kavrayacak geniş bir ferasete ve derin bir bilgiye sahip olmalıdır. Muhatabın ileri sürdüğü konudaki*

*ilkelere ve kavramlara sahip olmayan kişi, eleştiriden kaçınmalıdır. Bu noktada Gazzâlî'nin eleştiri için uzmanlık koşulunu vurguladığı dile getirilebilir.*

- ❖ *Eleştiri, zihni faal tutarak kavrama yetisinin gelişmesini sağlar dolayısıyla usuldeki esaslar eleştiri ile pratiğe dönüşme şansını elde eder. Tenkit hem münekkidi hem de muhatabı daha tutarlı olmaya zorlar.*
- ❖ *Tenkitte bulunacak kimse insanlara karşı üstünlük kurma, kin, gıybet, tecessüs gibi kötü hasletlere meyletme ihtimali taşıyorsa asla böyle bir girişimde bulunmamalıdır.*

Gazzâlî sonrası İslam düşünce geleneğinde tenkit ve tahkik bağlamında eleştirel düşünme faaliyetleri gerçekleşmiştir. Bu gelenek 13-14. yüzyıllara kadar İbn-i Tufeyl, İbn-i Rüşd, Fahreddin Er-Razî gibi pek çok İslam düşünürü tarafından mantık, epistemoloji ve ontoloji alanında eleştirel bir tavırla sürdürölmüştür. Sezgin (2018) bu dönemi edilgen bir taklit safhasından ayrı görür ve tercüme faaliyetleri ile başlayan süreci kabul etme, özümseme ve yaratıcı/özgünlük safhaları olmak üzere üç döneme ayırır. Ayrıca Sezgin'e göre bu dönemde eleştirel düşünmenin ve eleştirel faaliyetlerin gelişmesindeki hususlar şu ortak başlıklar altında değerlendirilebilir (Batar, 2021):

#### ➤ **Öz güven**

Eleştirinin temelinde öz güven bulunmaktadır, doğruları savunmak ve yanlış olanlardan vazgeçme erdemini göstermek öz güven ile mümkündür. Bu bağlamda İslam düşünürleri bu dönemde başta Yunan filozofları olmak üzere birçok kaynaktan beslenmiş ve onlara değer vermiştir.

#### ➤ **Yaratıcılık**

Eleştirel düşünme ve problem çözmenin önemli basamaklarından biri olan yaratıcılık, İslam düşünürlerinin o dönemdeki önemli özelliklerinden bir tanesidir. Çünkü İslam düşünürleri tenkit, tahlil ve tahkik ile yeni ve özgün eserler oluşturma başarısını gösterebilmişlerdir.

#### ➤ **Tekâmül Düşüncesi**

Eleştirel düşüncede ilerlemek ve problemlerin çözümlerine dair arayış içerisinde olmak, en temel gereklilikler arasında yer alır. İslam düşünürleri, bu

dönemde tekâmül fikrinden vazgeçmemiş ve devamlı bilgi, bilim çerçevesinde arayışlarını sürdürmüştür.

➤ ***Salt İlmî Fayda Arayışı***

İslam düşünürleri herhangi bir menfaat gözetmeksizin sadece hakikati keşfetmek ve bilmek için çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Eleştirel düşünme bağlamında kişisel çıkarlardan uzak sadece gerçeği ortaya koyma çabası bu anlamda dikkate değerdir.

➤ ***Teorik ve Pratik Esasların Bütünleşmesi***

Eleştirel düşünme faal bir düşünme biçimidir. Dolayısıyla eyleme geçmek ve düşüncelerin uygulanması ile sonuçlarının değerlendirilmesi önemlidir. Bu minvalde bu dönem İslam düşünürleri, teorilerini tecrübeye dökmeye ve sonuçlarını değerlendirmeye gayret etmiştir.

➤ ***Bilimin Evrenselliği***

Eleştirel düşünme, ötekileştirmeden düşüncenin değerlendirilmesini gerektirir dolayısıyla bu dönem İslam düşünürleri, herhangi bir din, ırk ayrımı gözetmeksizin düşünceye ve bilime odaklanmış, onu ortak miras saymıştır.

➤ ***Ahlak ve Çalışkanlık***

İslam düşünürleri bu dönemde buldukları ile yetinmemiş ve daima daha iyisini arama gayreti içerisine girmişlerdir. Bu süreçte hem bireysel hem de toplumsal ahlak yapısını ahlaki normlardan ayırmamışlardır.

Batı dünyasının uzun bir süre en büyük siyasi gücü olmayı başarmış olan Roma İmparatorluğu'nun MS 4. yüzyılda resmî olarak Hristiyanlığa geçmesi ve Antik Yunan düşünürlerinin eserlerinin yasaklanması, Batı düşünce tarihi açısından “Karanlık Orta Çağ” tabirini doğurmuştur. Bu dönemde düşünmenin ve düşünceye dair her türlü etkinliğin kısıtlanması dogmatik anlayışı hâkim kılmış ve Batı dünyası uzun bir dönem bu anlayıştan kurtulamamıştır. İslam dünyasının düşünmeye ve eleştirel düşünceye dair Batı'nın aksine bir tavır sergilemesi peripatetik felsefenin öncüllerini içselleştirmesi ve eserlerini yaşatması genelde düşünce ve bilim tarihi özelde ise Batı düşünce tarihi açısından bir şans olmuştur. Özellikle 11. yüzyıl sonrası Batılılar, Müslüman düşünürlerin eserleriyle birlikte Antik dönem eserlerini tekrardan Latinceye tercüme etmeye başlamış ve bu hareket, bir müddet sonra Batı düşünce

tarihinde akıllı, düşünmeyi ve eleştirel düşünceyi hâkim kılan geniş bir perspektife dönüşmüştür. Batı düşüncesinin 11. ve 12. yüzyıl ile girdiği bu çaba, sadece Sokrates, Aristo, Platon gibi Yunan medeniyeti düşünürleri ile sınırlı kalmamış Gazzâlî, Farabî, İbn-i Sina, İbn-Tufeyl, İbn-i Rüşd gibi pek çok İslam düşünürünün Batı düşüncesini etkilemesini sağlamıştır. Descartes'in ortaya koyduğu kartezyen akıl, İbn-i Rüşd ile önemli benzerlikler taşıırken İbn-i Tufeyl'in görüşleri Aydınlanma Hareketi'ne öncülük eden Locke, Newton, Rousseau gibi filozofları etkilemiştir (Bayrakdar, 2010; Attar, 2021).

Eleştirel düşünme bağlamında Batı dünyası, 18. yüzyılda akıl merkezli bir dünya tasavvuruna geçiş yapmıştır. Fransız İhtilali'nin özgürlük söyleminin eleştirel düşünceye ortam hazırlaması, Alman filozof Kant'ın kendine ulaşan tüm süreci akıl merkezli bir ekseninde (Kant, 2022) tekrardan kurması, eleştirel düşünmeyi de daha çok salt rasyonalist bir düzleme çekmiştir. Romalı şair Horatius'un bir şiirindeki "*Sapere aude (aklını kullanmaya cesaret et)*" ifadesini Aydınlanma döneminin mottosu hâline getiren Kant, düşünme-yap, düşünme-inan ilkelerinin karşısında yer alır (Kant, 2023). Eleştiri ve diyalektik anlamında Kant sonrası "akıl" ekseninde devam eden düşüncenin seyri, Karl Marx ile pratik bir eleştirel düşünmeye taşınır. Değişim ilkesi esasında yaşamı tez ve anti-tez üzerinden kuran Marx, karşıtlıkların bir arada bulunarak sürekli değişip dönüşerek geliştiğini ifade eder (Demir ve Bozkurt, 2022). Marx sonrası 20. yüzyıla gelindiğinde eleştirel düşünmenin önemli dönüm noktalarından biri olan "Eleştirel Teori'nin" Frankfurt Okulu ile ortaya çıktığı görülmektedir. Frankfurt Okulu üyelerinin genel yaklaşım tarzından doğan eleştirel teori, temelde "eleştirel" odaklı yeni bir epistemoloji oluşturarak sosyal, politik, felsefi ve kültürel sorunları ele alır. Kant ve aydınlanmayla birlikte salt rasyonelliğe kapılan insanlığın irrasyonelleştiği eleştirisini dile getiren eleştirel kuramcılar (Gülenç, 2022), eleştiriye bir epistemik saha olarak görmemiş onu epistemolojiyi ele alırken bir yöntem olarak kullanmıştır. Eleştirel teori özgürleştirici, bilgiyi eleştiren ve tüm bunlar üzerine düşünme imkânı tanıyan dönüşlü bir yapıya sahiptir (Guess, 2013). Horkheimer (2023) düşüncenin konformizme edilmesini ve sabitleştirilmesinin düşüncenin asıl özünün feda edilmesine neden olduğunu dile getirir. Bu bağlamda eleştirel teoride herhangi bir ölçüt olduğundan söz etmek mümkün değildir çünkü sabit esaslar tekrara ve eleştirel düşüncenin önüne engel teşkil eden hususların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Düşünmenin gelişimi ve özelde eleştirel düşüncenin üretimi; Yunan, Hint, İran, Çin, İslam Coğrafyası ve Kıta Avrupası'ndan 19. ve 20. yüzyıl sonrası yeni dünyanın merkezi olan ABD eksenli gerçekleşmeye başlamıştır. ABD, 1800'lü yıllardan sonra başta Avrupa'dan olmak üzere birçok farklı coğrafyadan yeni kıtaya göç almıştır. Özellikle her iki dünya savaşının da Avrupa'da yaşanması kıtaya olan hem iş hem de beyin göçünü hızlandırmıştır (Kurtuluş, 1988). Bu minvalde ABD'li filozof ve eğitim kuramcısı John Dewey tarafından ortaya atılan “derinlemesine düşünme” kavramı, eleştirel düşünme kavramının ortaya çıkması ve tanımlanmasında mihenk taşı rolünü üstlenmiştir (Fisher, 2001; Lipman, 2003). Dewey (1997) herhangi bir inancın veya bilginin desteklenmesi adına kanıtların incelenmesini ve dikkatli bir biçimde devamlı olarak denetlenerek değerlendirilmesini, derinlemesine düşünme olarak niteler. Dewey'in çalışmalarının eğitimde yaygınlaşmasıyla 1930'da ABD'de PEA (Progressive Education Association) birçok okulun katıldığı bir çalışmada eleştirel düşünmeyi bir eğitim hedefi olarak belirlemiştir (Hitchcock, 2022). Eğitimde eleştirel düşünmenin öneminin artmasıyla birlikte Glaser (1941) eleştirel düşünmenin geliştirilebileceğini deneysel bir çalışmayla ortaya koymuştur. John Dewey, Karl Duncker, Ernest Dimnet, Henry Hazlitt, Joseph Jastrow, Victor Noll, Joseph Rossman, Edward Thorndike, Jean Piaget, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi pek çok bilim insanı 1960'lı yıllara kadar eleştirel düşünmenin gelişimine bu bağlamda katkı sunmuştur (Ruggiero, 1988). Kaliforniya Eyalet Üniversitesi, tüm öğrencilerine mezuniyet şartı olarak eleştirel düşünme eğitimini getirmiş ve 1970 sonrası eleştirel düşünmeye olan ilgi tüm dünyada hızla artmaya başlamıştır. 2000'de ABD Başkanı Bush tarafından onaylı bir eğitim politikası beyanı olan eleştirel düşünme, 2014 yılında Başkan Obama tarafından “State Of The Union Address'de” eğitimin altı temel hedefinden biri olarak ifade edilmiştir (Ennis, 2015). Eğitim programlarına 20. yüzyılın sonlarında doğrudan dâhil edilen ve 21. yüzyılın becerileri arasında yer alan eleştirel düşünmenin tanımı üzerine pek çok farklı görüş dile getirilmiştir.

Eleştirel düşünme, deneyime bağlı olarak problemlerin derinlemesine değerlendirilmesi, mantık ve muhakeme bilgisinin bu problemlerin çözümüne uygulanma becerisidir (Glaser, 1941). Bu doğrultuda Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünmenin süreç yönüne vurgu yaparak onu problem çözme ve sorgulama becerisi olarak nitelendirmiştir. Eleştirel düşünmeyi yine disiplinli bir entelektüel süreç olarak adlandıran Scriven ve Paul (1987) onu; gözlem, deneyim, yansıma, akıl

yürütme veya iletişim gibi unsurların birleşiminden doğan bilgi ile uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye dayalı düşünme olarak belirtmiştir. Eleştirel düşünme, yansıtıcı ve mantıklı düşünme olmanın yanı sıra inanç ve karar gerektiren pratik bir faaliyettir ve bu pratik faaliyet ile birey, kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranış değişikliğine gider (Ennis, 1985; Norris, 1985). Lipman (1987) ise Ennis (1985)'in eleştirel düşünme tanımının kısıtlayıcı ve döngüsellik taşıdığını bu nedenle eleştirel düşünmenin teleolojik değil işlevsel olarak tanımlanması gerektiğini ifade eder. Eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözmenin yanı sıra analiz, yargılama, hipotez üretme, açıklama gibi birçok bilişsel süreci kapsamaktadır. Eleştirel düşünmeyi mantıksal bir çıkarım süreci veya sorgulama, problem çözme becerisi olarak tanımlayan hâkim iki bakış açısı bulunmaktadır (King & Kitchener, 1994).

Eleştirel düşünme, yargıya varırken gözlem ve bilgiden yararlanır, birey düşünme eylemini geliştirmek adına düşünceleri üstüne düşünür (Paul, 1992; 1994) dolayısıyla eleştirel düşünme, bir üstbilişsel düşünme şeklidir. Bloom'un taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamakları bu bağlamda eleştirel düşüncenin temsili olarak kabul edilebilir (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991). Sıradan düşünme biçiminden farklı olarak üstbilişsel bir düşünme şekli olan eleştirel düşünme, anlama becerilerinde dikkatli olma, ortaya atılan varsayımları göz önünde bulundurma, açık olmayan gizli manaları sezebilme ve hipotezlerin sonuçlarını değerlendirme gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır (Moore & Parker, 1997). Eleştirel düşünme, düşüncenin nasıl ilerlemesi gerektiğine dair katkı sunarken bilimsel düşünmeyi de destekler (Bensley, 1998), eleştirel düşünmede sabırlı ve kararlı olma önemlidir (Craver, 1999). Eleştirel düşünme belirli bir amaca yöneliktir, düşüncenin yeterliliği ve doğruluğu hakkında hüküm vermeyi önceler (Bailin, Case, Coombs & Daniels, 2000) ve genel anlamda iddiaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Olson & Astington, 1993).

Eleştirel düşünme bilgilerin analiz, sentez ve değerlendirmelere tabi tutularak yeniden düzenlenmesidir, düzenlenen bilgiler ve argümanlar eleştiriye tabi tutularak gerekçeler açıklanır (Jonassen, 2000; Thayer-Bacon, 2000), buradan hareketle eleştirel düşünme neticesinde gerçekleşen çözümleme, çıkarım ve değerlendirmeler belirli ölçüt ve kanıtlara dayandırılır (Facione, 2011). Vaughn (2005) da eleştirel düşünmede her türlü inancın ve düşüncenin rasyonel ölçütlere göre sınındığını belirtir. Lipman (2003) ise eleştirel düşünmenin bu şekilde ölçütlere dayanması sebebiyle herhangi bir

hususla doğru hüküm vermeyi desteklediğini dile getirir. Eleştirel düşünme; hüküm verme, çıkarım yapma gibi süreçleri içerirken tarafsız bir muhakeme ve yeniliklere açıklık gerektirir. Böylelikle karşılıklı iddialar ele alınıp çürütülerek kanıtlar farklı yollarla desteklenir (Willingham, 2008). Problem çözme, yaratıcı ve farklı düşünme ile karar vermeyi gerektiren eleştirel düşünme, üst düzey düşünmeyi gerektirir ve problem çözmeye dönük olan bu süreçte bilişsel stratejiler işe koşulur (Rudd, 2007, Halpern, 2013). Eleştirel düşünce, pratiğe dönüktür dolayısıyla birey, eleştirel düşünürken yorumlama ve değerlendirme gibi süreçleri işleterek düşünce ve eylemlerini yönlendirir; böylelikle akıl yürütmeyi kullanarak entelektüel bir erdemi kazanmış olur (Kivunja, 2015; Mulnix, 2012). Eleştirel düşünmenin odağında gerçek yaşam problemleri vardır ve bu beceri, üst düzey bir düşünmeyi gerektirir (Nosich, 2018). Ruggerio (2020) eleştirel düşünmeyi, iddiaların test edildiği ve değerli olanla değersiz olanın ayrıldığı bir karar verme süreci olarak niteler.

Eleştirel düşünmenin felsefi açıdan tanımlanmasında iyi düşüncenin ilkelerini belirleme, düşüncenin rasyonelliği, entelektüel erdemler, makuliyet ve adalet gibi ölçütler önemlidir. Filozoflar eleştirel düşünmede odak noktalarını daha çok mantıksal sistem gerekliliklerine çevirmiştir (Paul, 1985; Sternberg, 1986). Psikolojik açıdan yaklaşıldığında aklın bir dizi işlemsel süreç ile işletilerek (Siegel, 1985) bireylerin düşüncelerinin nasıl ve ne şekilde gerçekleşip hangi davranışları ortaya koyduğuna dikkat çeken tanımlar bulunmaktadır (Sternberg, 1986; Halpern, 1998; Willingham, 2008). Eleştirel düşünmeye felsefi ve psikolojik açıdan yaklaşan tanımlar ortak ifadelerle sahip olsa da her iki disiplin de farklı yönler vurgu yapmıştır. Özellikle eğitim alanında Bloom'un (1956) taksonomisi esas alınıp bilişsel muhakemeye dair tanımlamalar ve açıklamalar getirilmiştir (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991; Johannsen, 2000; Thayer-Bacon, 2000; Nosich, 2018).

Eleştirel düşünmenin tanımlanmasında kesin ve yaygın bir tanım bulunduğunu söylemek mümkün değildir. Kendi içinde pek çok farklı bileşeni ve beceriyi barındırması, eleştirel düşünmenin tanımlanmasını da karmaşıktır. Eleştirel düşünmenin farklı disiplinlerde ve alanlarda yapılan tanımlamalarında vurgulanan noktaları sentezleyerek bir tanım yapmak mümkün olsa da eleştirel düşünme, mahiyeti itibarıyla bir tanımdan (definiton) ziyade açıklamayı (description) gerektirmektedir. Eleştirel düşünmenin birincil özelliği, olumsuz yargılardan ve değerlendirmelerden ibaret olmamasıdır. Eleştirel düşünme ile durumun rasyonel

betimlemesi yapılır ve bu rasyonellikten hareketle gerekçeler ortaya konur, çıkarımlar yapılarak bütüncül bir değerlendirme gerçekleştirilir. Lipman (1987) eleştirel düşünmenin üç temel karakteristik özelliğinden bahseder:

- *Kendini düzelten (self-corrective)*
- *Kriterlere dayalı (with criteria)*
- *Bağlama duyarlı (sensitive to context)*

Eleştirel düşünmenin, kendini düzelten bir düşünce olması, üstbilişsel bir düşünmeye eş değer olması demek değildir. Kendini düzelten düşünce kriterlere dayalı ve bağlama duyarlı olduğunda anlamlı bir eleştirel düşünmeye dönüşür. Herhangi bir ayırım yapabilmek için ölçütler en temel gereklilikler arasında yer alır dolayısıyla bir beceri hâline gelen eleştirel düşünmeyi ortaya çıkarmak için onu diğer düşünce biçimlerinden ayıran belli standartlar olmalıdır. Kriterler ve standartlar bağlam göz ardı edilerek değerlendirilmemelidir. Eleştirel düşünme, bağlama özgü durumların koşullarını ihmal etmez.

Eleştirel düşünme, basit bir düşünmenin ötesinde üstbilişsel bir süreci içermektedir. Birey, eleştirel düşünmeyi gerçekleştirebilmek için kendi düşüncesi üzerinde yansıtma gerçekleştirmek zorundadır. Eleştirel düşünmenin dikkati çeken birtakım özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Nosich, 2018):

❖ *Standartlara Dayalıdır*

Bireyin düşüncesinin belli ölçütlere göre şekillenmesi gereklidir. Doğruluk, bağlam ve derinlik, düşüncenin ölçütleri arasında örnek olarak verilebilir. Eleştirel bir düşünmede varılan yargılar mantık ilkesine uygun bağlamları içermelidir.

❖ *Gerçekçi Bir Düşünce*

Eleştirel düşünmenin hakiki manadaki değeri, gerçek yaşam problemlerinin çözümlenmesinde ortaya çıkar. Eleştirel düşünmeye dair gerçekleştirilen her türlü etkinlik, ancak gerçek bir probleme evrildiğinde bilinçli bir düşünmeye dönüşür.

❖ *Eleştirel Düşünme Mantıklı Olmayı Gerektirir*

Eleştirel düşünmenin ön koşullarından bir tanesi de mantıklı olmayı içermesidir. Mantık kuralları bağlam, amaç ve gerçeklik etrafında hassas biçimde duruma uygulanmalıdır. Sözelimi eleştirel düşünme araba kullanmakla mukayese edildiğinde trafik kurallarına uymak iyi bir şoför olmak için yeterli değildir. Kuralları



duruma göre mantık çerçevesinde – hızını kurallar çerçevesinde trafiğin duruma göre azaltıp artırmalı- uygulamalıdır.

❖ *Yansıtıcı Düşünmeyi Gerektirir*

Eleştirel düşünme bireyin kendi düşünceleri üstüne düşünmesini gerektirmektedir. Nitekim birey, herhangi bir konuda sahip olduğu düşünceleri “Neden bu konuda bu düşüncelere sahibim, iddialarım hangi kanıtlara dayanmaktadır?” gibi sorularla yansıtıcı şekilde sorgulamalıdır. Eleştirel düşünmenin üç temel bileşeni vardır, ilk olarak konunun özünü içeren sorular sormayı gerektirir. Sorulan sorular mantığı kavranarak çözümlenmeli ve mantığa riayet edilerek ulaşılan sonuçlara inanılmalıdır ve eleştirel düşünme şu yedi temel özelliği içermelidir (Nosich, 2018: 137):

- Açıklık
- Doğruluk
- Önem, alakalılık
- Yeterlilik
- Derinlik
- Genişlik
- Kesinlik

Eleştirel düşünme, düşünme üzerine bir düşünme olsa da “aşırı düşünme (overthinking)” demek değildir. Aşırı düşünme, kaygı ve anksiyete gibi ruhsal bozukluklara, kişiyi sağlıklı düşünmekten alıkoyan durumlara yol açarken eleştirel düşünmede temel amaç, kişinin doğru, etkili ve sağlıklı bir biçimde düşünmesini sağlamaktır. Eleştirel düşünme, basit, sıradan bir düşünmeden birçok yönüyle ayrılır. Basit düşünme biçiminde herhangi bir çerçeve plan yokken eleştirel düşünme biçiminde gerekçelere dayalı hipotezler bulunmaktadır. Basit düşünme biçimi malumata (information) dayalı iken eleştirel düşünme, düzenlenmiş gerekçeli bilgiden (knowledge) hareket eder. Basit düşünmede ulaşılan bir sonuç vardır fakat eleştirel düşünmede ulaşılan sonuç, mantıklı ve tutarlı bir diyalektiğin ürünüdür dolayısıyla eleştirel düşüncede ölçüt odaklı bir karara ulaşılırken basit düşünmede kararlar herhangi bir ölçüte göre alınmaz. McPeck (2016) eleştirel düşüncenin temel özelliklerine şu şekilde yer vermiştir:

- ✓ *Eleştirel düşünme, salt akılcı bir düşünce değildir, akılcı düşünme eleştirel düşünmenin bir boyutunu oluşturur.*
- ✓ *Eleştirel düşünme, herhangi bir alana indirgenemez dolayısıyla eleştirel düşünme, düşünmeyi öğrenmektir.*
- ✓ *Eleştirel düşünme, kavramsal olarak tanımlanabilse de pratik bir sahaya ihtiyaç duymaktadır bu sebeple alana özgü ölçütler belirlenebilir.*
- ✓ *Eleştirel düşünme, kurallara aykırılık veya normların reddi demek değildir.*
- ✓ *Mantık, eleştirel düşünmenin bir yönüdür fakat eleştirel düşünme için tek başına yeterli bir öncül değildir.*
- ✓ *Eleştirel düşünme, bilgi ve beceri içerir.*
- ✓ *Eleştirel düşünmenin nihayetinde kesin başarı aranmaz.*
- ✓ *Eleştirel düşünme çeşitli teknik, yöntem ve stratejileri kullanmayı gerektirir.*
- ✓ *Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünmenin anahtar kelimelerinden bir tanesidir.*
- ✓ *Eleştirel düşünme, edilgen bir değerlendirme değil problem çözme de içeren aktif bir süreçtir.*

Eleştirel düşünme; ilke ve ilişkilerin kavranmasının yanı sıra bunların arasındaki ilişkiyi anlamayı ve anlamlandırmayı hedefler, basit düşünmede ise ilişkiler betimsel açıdan ele alınır. Bailin vd. (1999) eleştirel düşüncenin eleştirel olmayan bir düşünceden ayırt edilebilmesinin süreçle değil nitelikle alakalı olduğuna dikkati çeker. Nosich (2018: 159) ise eleştirel olmayan bir düşüncenin temel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- ❖ Eğlenceli
- ❖ İlginç
- ❖ İyi hissettirici
- ❖ Dikkat çekici
- ❖ Popüler
- ❖ Şık
- ❖ Spontane
- ❖ Avantajlı

- ❖ Faydalı
- ❖ Modaya uygun

Eleştirel düşünme, hem basit düşünmeden hem de yaratıcı, yansıtıcı, üstbilişsel gibi düşünme biçimlerinden nitelik ve tutum olarak farklılaşmaktadır fakat çoğu zaman problem çözme, yaratıcı düşünme gibi diğer beceriler ile karıştırılması söz konusudur (Daniel & Auriac, 2011). Bu minvalde eleştirel düşünmeyi oluşturan alt beceriler bulunmaktadır. Glaser ve Watson (1964) eleştirel düşünmenin; çıkarım, varsayımların tanımlanması, tümdengelim, yorumlama ve argümanları değerlendirme alt becerilerine sahip olduğunu belirtir. Eleştirel düşünme becerileri arasında gözlem yapma, inanç ve varsayımlar ile gerekçeleri inceleme, problemleri tanımlama, argümanlarının geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendirme, mantık ve mantıksal araçları kullanma sayılabilir (Starkey, 2010).

Facione (1990a; 2011) eleştirel düşünmenin; yorumlama, çıkarım, öz düzenleme, değerlendirme, açıklama ve analiz gibi bilişsel becerilerden meydana geldiğini belirtmiştir. *Yorumlama* becerisi çeşitli deneyim, durum, olay ve yargıların anlamını kavrayarak ifade edebilmektir. Yorumlama becerisini de sınıflandırma, anlamı çözümleme ve netleştirme gibi alt beceriler oluşturur. Herhangi bir kimsenin jest ve mimiklerinden niyetini anlamak, metindeki bir ana fikri yardımcı fikirlerden ayırabilmek, bir durumu veya düşünceyi özgün bir biçimde tekrardan ifade etmek yorumlama becerisini içermektedir. *Çıkarım*; makul sonuçlara ulaşabilmek adına bilgi ve verilerden hareketle varsayıma dayalı tahminlerde bulunmaktır. Çıkarım için sorgulama ve alternatifleri belirlemek gibi alt becerileri kullanabilmek önemlidir. Okunan bir metindeki unsurlardan anlamlar oluşturmak ve iddiaların sonuçlarını tahmin etmeye çalışmak, çıkarıma örnek verilebilir.

*Analiz* becerisi; ifade, kavram, soru, açıklamaların amaçlarını ve ilişkilerini belirleyebilmektir. Analiz için fikirler incelenir, argümanlar tespit edilir ve incelenerek aralarındaki ilişkiler ortaya konur. Bir köşe yazısındaki iddiaları belirlemek ve bu iddiaları destekleyen gerekçeleri ortaya koymak, cümleler ve paragraflar arası bağlantıları ve bunların ana tema ve fikirle alakasını belirlemek analize örnek gösterilebilir. *Değerlendirme*; açıklanan durum, algı, yargı, inanç veya görüşlerin güvenilirliklerinin ele alınması ve mantıksal güçlerinin açığa çıkarılmasıdır. Herhangi bir hatibin veya yazarın ifadelerinin ele alınması, yapılan yorumların güçlü ve zayıf yönlerinin karşılaştırılması, bir bilgi kaynağının güvenilirliğine veya ifadelerin çelişip

çelişmediğine karar vermek, değerlendirme için örnekler arasında yer alır. Herhangi bir varsayımın mantıksal gücünü, argümanların uygulanabilirliğini veya argümanların öncüllerden çıkarılıp çıkarılmayacağını belirlemek için değerlendirme yapmak gerekir. Eleştirel düşünme, bu becerilerin yanı sıra *açıklama* ve *öz denetim* becerilerini de içerir. *Açıklama*, akıl yürütme neticesinde elde edilenlerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde sunulmasıdır. Açıklama, parçaların birleşiminden meydana gelen bütünün ifade edilmesi anlamına gelir. Açıklama ile neticelerin dayandığı kavram, kanıt, ölçüt ve bağlamlar dile getirilir. Yöntemlerin ve sonuçların tanımlanması, mümkün olan en iyi anlayış biçimini elde etmek adına nedensel ve kavramsal örneklendirmeler yapmak açıklama için gerçekleştirilen uygulamalardır. Önemli ve karmaşık bir konu için düşünceleri not almak, araştırma sonuçlarını ifade etmek ve sonuçlara ulaşılırken kullanılan yöntem ve kriterlerden bahsetmek, bir değerlendirmenin ayrıntılarından bahsetmek, açıklama için örnekler arasında yer alır.

Eleştirel düşünmede en çarpıcı bilişsel beceri, eleştirel düşünmenin geliştirilmesine imkân tanıyan *öz düzenleme* becerisidir. Eleştirel düşünmenin kendisine uygulanması olarak da adlandırılabilen *öz düzenleme* becerisini üstbilişsel düşünme ifadesi tam olarak karşılayamaz. Bireyin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde yer alan öğeleri tespit etmesi ve analiz, değerlendirme becerilerini kendi yargılarına uygulayarak muhakeme edip onaylama ve düzeltme amacıyla tüm süreci ve sonuçları bilinçli olarak izlemesi, *öz düzenleme*yi oluşturmaktadır. Bu anlamda gözlem, inceleme ve düzeltme alt beceriler olarak *öz düzenleme* içerisinde yer almaktadır. Tartışmalı bir konudaki şahsi görüşlerin ön yargı ve menfaatler göz önünde bulundurularak tarafsız ve bilinçli şekilde ele alınması, okunulan veya dinlenen bir metnin ne kadar iyi anlaşıldığına dair kontrol mekanizmasını işletmek, okuma hızını, türünü materyale veya okuma amacına göre değiştirmek, varılan sonuçlarda hataları fark ederek yeniden değerlendirip sonuca varmak, *öz düzenleme*yi içeren örnekler arasında sayılabilir. *Öz düzenleme* becerisi, aynı zamanda bireyin kendini denetim ve düzenleme yöntemlerinin bile denetlenip düzenlenmesini içeren dönüşlü bir süreçtir. Eleştirel düşünme becerileri, alt beceriler ve becerileri harekete geçirebilecek sorular Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1: Eleştirel Düşünme Becerileri**

| Eleştirel<br>Düşünme<br>Becerisi | Beceriye Harekete Geçirebilecek<br>Sorular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Alt Beceriler                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Çıkarım</b>                   | <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Şu ana kadar bildiklerimizi göz önünde bulundurursak, ne gibi sonuçlar çıkarabiliriz?</li><li>✓ Bu kanıt ne anlama geliyor?</li><li>✓ Bu varsayımı terk etseydik/kabul etseydik, işler nasıl değişirdi?</li><li>✓ Bunlara inansaydık, ileriye dönük olarak bizim için ne anlam ifade ederlerdi?</li><li>✓ İşleri bu şekilde yapmanın sonuçları nelerdir?</li><li>✓ Henüz keşfetmediğimiz bazı alternatifler nelerdir?</li><li>✓ Her bir seçeneği değerlendirelim ve bizi nereye götüreceğine bakalım.</li><li>✓ Öngörebileceğimiz ve öngörmemiz gereken istenmeyen sonuçlar var mı?</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Kanıtları sorgulama</li><li>➤ Alternatifleri belirleme</li><li>➤ Mantıksal olarak geçerli veya gerekçelendirilmiş sonuçlar çıkarma</li></ul> |
| <b>Yorumlama</b>                 | <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Bu, ne anlama geliyor?</li><li>✓ Ne oluyor?</li><li>✓ Bunu (örneğin, az önce söylediklerini) nasıl anlamalıyız?</li><li>✓ Bunu karakterize etmenin/kategorize etmenin/sınıflandırmanın en iyi yolu nedir?</li><li>✓ Bu bağlamda, bunu söylemek/yapmakla ne amaçlanmıştır?</li><li>✓ Bunu (deneyim, duygu veya ifade) nasıl anlamlandırabiliriz?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Sınıflandırma</li><li>➤ Önemli olanları çözümleme</li><li>➤ Anlamı netleştirme</li></ul>                                                     |
| <b>Analiz</b>                    | <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Lütfen bize bu iddiada bulunmak için nedenlerinizi tekrar anlatın.</li><li>✓ Vardığınız sonuç/iddia ettiğiniz şey nedir?</li><li>✓ Neden böyle düşünüyorsunuz?</li><li>✓ Lehte ve aleyhte argümanlar nelerdir?</li><li>✓ Bu sonucu kabul etmek için hangi varsayımları belirlemeliyiz?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Fikirleri inceleme</li><li>➤ Argümanları tanımlama</li><li>➤ Sebepleri ve iddiaları belirleme</li></ul>                                      |

|                      |                                                                                                                               |                                                               |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
|                      | ✓ Bunu neye dayanarak söylüyorsunuz?                                                                                          |                                                               |
| <b>Değerlendirme</b> | ✓ Bu iddia ne kadar inandırıcı?                                                                                               |                                                               |
|                      | ✓ Bu kişinin söylediklerine neden güvenebileceğimizi düşünüyoruz?                                                             | ➤ İddiaların güvenilirliğini değerlendirme                    |
|                      | ✓ Bu argümanlar ne kadar güçlü?                                                                                               | ➤ Akıl yürütme kullanılarak yapılan argümanları değerlendirme |
|                      | ✓ Gerçekleri doğru biliyor muyuz?                                                                                             |                                                               |
|                      | ✓ Şu anda bildiklerimizi göz önünde bulundurarak vardığımız sonuçtan ne kadar emin olabiliriz?                                |                                                               |
|                      |                                                                                                                               |                                                               |
| <b>Açıklama</b>      | ✓ Soruşturmanın spesifik bulguları/sonuçları nelerdi?                                                                         |                                                               |
|                      | ✓ Lütfen bize bu analizi nasıl yaptığınızı anlatın.                                                                           |                                                               |
|                      | ✓ Bu yoruma nasıl vardınız?                                                                                                   | ➤ Ulaşılan sonuçları açıklama                                 |
|                      | ✓ Lütfen bize gerekçelerinizi bir kez daha anlatın.                                                                           | ➤ Gerekçeleştirme                                             |
|                      | ✓ Neden bunun (doğru cevap olduğunu/çözüm olduğunu) düşünüyorsunuz?                                                           | ➤ Mevcut argümanlar                                           |
|                      | ✓ Bu kararın neden alındığını nasıl açıklarsınız?                                                                             |                                                               |
| <b>Öz Düzenleme</b>  | ✓ Bu konudaki tutumumuz hâlâ çok muğlak; daha kesin olabilir miyiz?                                                           |                                                               |
|                      | ✓ Metodolojimiz ne kadar iyiydi ve onu ne kadar iyi takip ettik?                                                              |                                                               |
|                      | ✓ Görünüşte birbiriyle çelişen bu iki sonucu uzlaştırmanın bir yolu var mı?                                                   |                                                               |
|                      | ✓ Kanıtlarımız ne kadar iyi?                                                                                                  | ➤ Kendini izleme                                              |
|                      | ✓ Tamam, söz vermeden önce, neyi kaçırıyoruz?                                                                                 | ➤ Kendini düzeltme                                            |
|                      | ✓ Bazı tanımlarımızı biraz kafa karıştırıcı buluyorum; bazı tanımlarla ne demek istediğimizi tekrar gözden geçirebilir miyiz? |                                                               |
|                      | ✓ Son kararları vermeden önce neler yapıyorsunuz?                                                                             |                                                               |
|                      |                                                                                                                               |                                                               |

*Kaynak: Facione, 2011, s.9-10*

National Postsecondary Education Cooperative (NPEC, 2000) hazırladığı raporda eleştirel düşünmenin şu becerilerden oluştuğunu dile getirmiştir:

- ✓ Yorumlama
- ✓ Analiz
- ✓ Değerlendirme
- ✓ Çıkarım

- ✓ Argüman Sunabilme
- ✓ Yansıtma
- ✓ Eğilim

NPEC (2000) raporunda belirtilen eleştirel düşünme becerileri arasında “eğilim” becerisi dikkat çekmektedir. Bilişsel becerilerden farklı olarak eğilim; düşünceler hakkında meraklı olma, problemler karşısında sebat etme, çözüm arayışında esnek olabilme, alternatifleri de hesaba katabilme, ön yargılardan uzak dürüst olabilme, iş birliği yapmak konusunda istekli olabilme, akla değer verme, açık fikirli olma, adil olma ve hataları görüp düzelterek ders çıkarabilme gibi duyuşsal nitelik taşıyan özelliklerden meydana gelmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini ideal eleştirel düşünürün sahip olması gereken nitelikler üzerinden açıklayan Ennis (2011) temel olarak şu becerilere yer vermiştir:

- **Bir soruya odaklanma**
  - ✓ Sorunu belirleyip formüle etme
  - ✓ Muhtemel cevaplar için ölçüt belirleme
  - ✓ Soruyu akılda tutma
- **Argümanları analiz etme**
  - ✓ Sonuçları tanımlama
  - ✓ Sebepleri ve öncülleri belirleme
  - ✓ Basit varsayımlar belirleme
  - ✓ Alakalı ve alakasız olanları belirleme
  - ✓ Argümanın yapısını belirleme
  - ✓ Özetleme
- **Açıklama yapmak ve karşı çıkabilmek için soru sorma**
  - ✓ Neden?
  - ✓ Ana fikir nedir?
  - ✓ Burada ne demek isteniyor?
  - ✓ Buna nasıl bir örnek verilebilir?
  - ✓ Bu neyi değiştirir?
- **Bir kaynağın güvenilirliğini sorgulama**
  - ✓ Uzmanlık bilgisi
  - ✓ Çıkar çatışmasının olmaması
  - ✓ Prosedürleri kullanabilme
- **Gözle yapma ve gözlem raporlarını değerlendirme**

- ✓ *Asgari düzeyde çıkarımda bulunabilme*
- ✓ *Gözlemcinin izlenimlerini raporlaştırması*
- ✓ *Doğrulama*
- ✓ *Doğrulama ihtimali*
- ✓ *Gözlemci güvenilirliği*
- **Tümdengelimli düşünme**
  - ✓ *Mantık terminolojisini yorumlayabilme*
  - ✓ *Nitelikli akıl yürütebilme*
- **Çıkarımlar yapma -tümevarım-**
  - ✓ *Genellemelere ulaşma*
  - ✓ *Açıklayıcı hipotezleri ortaya koyma*
- **Değer yargılarında bulunma ve bunları ele alma**
  - ✓ *Arka planda bulunan gerçeklikleri belirleme*
  - ✓ *Kararın neticesini değerlendirme*
  - ✓ *Alternatifleri belirleme*
- **Kavramları tanımlama ve değerlendirme**
  - ✓ *Kavramların biçim, işlev, içeriklerini ve muğlaklıklarını ele alma*
- **İfade edilmemiş varsayımları belirleme**
  - ✓ *Ön varsayımları belirleme*
  - ✓ *Gerekli varsayımları belirleme*
  - ✓ *Mevcut varsayımları belirleme*
- **Varsayım, iddia ve fikirler hakkında sahip olunan ön kabul ve şüphelerden arınarak düşünme ve düşünmeyi gerekçelendirme**
- **Karar vermede eğilim ve becerileri bütünleştirme**
- **Duruma uygun düşünme sürecini yönetebilme**
  - ✓ *Öz düzenleme yapabilme*
  - ✓ *Problem çözme adımlarını uygulama*
- **Öteki bireylerin duygularına, düşüncelerine ve entelektüel seviyelerine saygılı olma**
- **Sözlü ve yazılı ifadelerde retorik stratejileri kullanabilme**

Eleştirel düşünmenin; tutum, eğilim, ön bilgiler ve bilişsel becerilerden oluştuğunu söylemek mümkündür (Scriven ve Paul, 1987; Siegel, 1999). Eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutlarından olan eğilim, bir davranış veya beceriyi gerçekleştirmeye olan yatkınlıktır. Eleştirel düşünme eğilimleri, bireyin tutum ve sorumlulukları ile de yakından ilişkilidir. Perkins, Jay ve Tishman (1993) eğilimlerin



becerilerle bağlantılı olduğunu ve onları kullanmaya öncülük ettiğini dile getirir. Eleştirel düşünme için eğilimler önemlidir, başkalarına saygı duymak ve açık fikirli olmayı benimsemek “ben” odaklı düşünce yapısının ötesine geçmek için gereklidir çünkü “ben” odaklı düşünce yapısının ötesine geçmek, durumu hakiki manada değerlendirebilmenin önünü açar. Bireyler kendilerine dair olumsuzlukları keşfetmek için çoğu zaman istekli değildir ve toplum tarafından dışlanmaktan kaçınırlar. Nitekim toplumdaki birçok birey; düşünmeden bilgiyi, zihnî mücadele olmaksızın anlamayı, yazarlığın doğuştan geldiğine inanmayı seçmektedir. Kalıp yargılara dayalı düşünce biçimi olan “ben” odaklı düşünme, böylelikle bireyi sorumluluk almaktan da alıkoyar ve onu köleleştiren örtük zincirleri oluşturur (Paul, 1995; Paul ve Elder, 2022). Eleştirel düşünmenin eğilim boyutundan etkilenmesi “eleştirel düşünür”ün genel özelliklerini de ortaya çıkarmıştır. Halpern (2014) eleştirel bir düşünürün aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir:

- Anlamsal hataları belirleyebilme
- Çelişkili ifadeleri ve kanıtları bulabilme
- Üstbilişsel bilgiyi kullanabilme
- Olası riskleri ve faydaları değerlendirebilme
- Alternatifler arasında seçim için gerekçeli bir yöntem oluşturabilme
- Gerekli bilgileri hatırlayabilme
- Yeni teknikleri öğrenmek için sahip olunan becerileri kullanabilme ve yeni bilgileri öncekiler ile ilişkilendirebilme
- Olasılıklı düşünme ve düşünceleri sayısal olarak ifade edebilme
- Temel araştırma ilkelerini anlayabilme
- İleri düzeyde okuma-yazma becerisine sahip olma
- Tutarlı ve ikna edici argümanları sunabilme
- İletişimde matrisleri ve diyagramları kullanabilme
- Farklı bilgi kaynaklarından elde edilen bilgileri sentezleyebilme
- Güvenilirliği değerlendirebilme ve karar sürecinde kullanabilme

Eleştirel düşünürler, sadece başkalarının hatalarına odaklanmazlar, kendi hataları karşısında da oldukça dikkatlidirler. Eleştirel düşünen bir birey, bilmediği bir konu olursa bunu açıkça kabul ederek sınırlarını ifade eder. Herhangi zorlu bir problem karşısında kaçmaz, onları aşılması gereken heyecanlı zorluklar olarak kabul eder. Meraklarını her zaman diri tutan eleştirel bir düşünür, anlamak için de yoğun çaba

gösterir. Bir konuda yargıya varmak için her zaman yeterli ve kesin kanıtları ararlar, değişen bir durum olursa vardıkları kararları da değiştirmekten çekinmezler. Eleştirel bir düşünür için sadece “ben” odaklı fikirler yoktur, “ben” kadar “öteki”nin de fikri önemlidir. Uç fikirlere karşı dikkatli olan eleştirel düşünürler genellikle dengeli görüşleri tercih ederler. Duygusal tepkilerden kaçınırlar ve düşüncelerini duygularının kontrolüne terk etmezler (Ruggerio, 2020). Eleştirel düşünen bireyin özelliklerine dair Ferret (2023) aşağıdaki maddeleri sıralamıştır:

- ❖ Sorgulayıcı
- ❖ İfadeleri sürekli değerlendiren
- ❖ Meraklı
- ❖ Sorunlara yönelik çözüm arayışı isteğinde olan
- ❖ Düşünceleri ölçüte dayalı
- ❖ Hipotezleri karşılaştıran
- ❖ İyi bir dinleyici ve geri bildirim veren
- ❖ Eleştirel düşünmenin sürecinin ve sürekliliğinin farkında
- ❖ Verileri bütüncül değerlendirerek yargıya ulaşan
- ❖ Hipotezlerini destekleyici kanıtlar sunabilen
- ❖ Alakasız bilgileri ayırt edebilen

Süreç odaklı ve süreklilik gerektiren eleştirel düşünme, her ne kadar farklı boyutlardan ve becerilerden oluşsa da aslında tek bir bütündür. Eleştirel düşünmenin farklı boyutlara ayrılmasındaki temel amaç, bileşenleri anlamak ve onu daha küçük parçalarla anlamlandırabilmektir. Nitekim akıl yürütme, argümanları analiz etme, hipotezleri test etme, karar verme gibi her bir beceri gerçek hayatta bir problem içerisinde çözümlenemeyecek şekilde yer alır. Eleştirel düşünmenin bu şekilde parçalara ayrılması, onu öğrenme ve öğretmede kolaylık sağlamaktadır (Halpern, 2014). Eleştirel düşünürlerin sahip olduğu özellikleri daha iyi anlamak adına eleştirel olmayan düşünürlerin sahip olduğu özellikleri Bassham, Irwin, Nardone ve Wallace (2012) şu şekilde sıralamıştır:

- ☒ Düşüncelerinde belirsizlik hâkimdir.
- ☒ Öne sürülen argümanları yanlış anlama ve değerlendirme eğilimindedir.
- ☒ Düşüncelerinde verilerden ve kanıtlardan desteklenmeyen sonuçlara ulaşma eğilimindedir.
- ☒ “Ben” odaklıdır ve herkesten daha fazla bilgiye sahip olduğunu düşünür.

- ☒ Sınırlarını çoğu zaman fark edemez.
- ☒ Yeni fikirlere ve kendisine yapılan eleştirilere direnç gösterir.
- ☒ Dikkatini kolayca toplayamaz ve odaklanmakta zorluk yaşar.
- ☒ İnançlarını öznellik üzerine inşa eder.

Eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel nitelikleri, onun öneminin somut göstergelerindendir. Sözgelimi bireyin hem duyuşsal hem de bilişsel boyutlarda kazanacağı eleştirel düşünme becerilerinin işlevsel boyutu, teorik ve pratik sahadaki uygulamalarla ortaya çıkacaktır. Bireyin eleştirel düşünme becerisine ihtiyaç duyacağı yaşam problemleri ile karşılaşma sıklığı ve bu becerileri kullanacağı alanların genişliği, eleştirel düşünmenin değeri ile doğru orantılıdır. Tüm bu unsurlar göz önüne alındığında eleştirel düşünmenin önemini ortaya koymak gerekmektedir.

### **2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi**

Eleştirel düşünmenin kavramsal olarak mahiyeti, işlevini ortaya koyarken pratik sahadaki uygulama alanları da önemini ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünmenin birçok eğitim kademesinde eğitim programlarına dâhil edilmesinin ve ulusal eğitim hedefleri içerisinde ilk sıralara yükseltilmesinin toplumda her birey tarafından kullanılan bir düşünme biçimi hâline getirilme çabasının göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme toplumda olağan hâle geldikçe bireylerin davranış kalıplarına yansıyacak ve bir problem çözme yöntemi hâlini alacaktır. Dolayısıyla toplumun retorik sancılardan kurtulmasının çarelerinden biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme hem iyi bir insan hem de iyi bir vatandaş yetiştirmek için en gerekli eğitimlerden biridir. Eleştirel düşünme herhangi bir yargıya inanmayı yavaşlatabilir, kesinliği elde etmek için zihnî zorluklara sevk edebilir ama hakikati ortaya çıkarır. Ortaya atılan iddia ve kanıtların güvenilirliği değerlendirilirken eleştirel düşünme her türden aldatmaya fikrî bir bağışıklık sağlar (Sumner, 2012).

İnsanların ekseriyeti sıradan zamanlarda ne kendi içinde bulunduğu koşulların ne de dünyanın içinde bulunduğu durumların farkındadır. Dolayısıyla insanlar farkında olmadıkları karşısında herhangi bir düşünme veya eleştirme davranışı içerisine girmez. Birçok kimse kendini toplumda belirli bir yerde konumlandırılmış vaziyette bulur ve bu konumun koşullarını kabul etmekten öte bir düşünce çabası içerisine girmez. Bireysel ya da toplumsal farkındalığı edinmiş ve bu minvaldeki yanlışlara, problemlere duyarlı olan insan sayısı oldukça azdır. Sempatik iletişimi

başaran bu az sayıda kişi önce düşüncede sonra da pratikte vereceği çaba ile daha iyi yaşanabilir bir toplum oluşturma yollarını arayacak (Russel, 2004), bu arayıştaki en temel yardımcılarından biri ise eleştirel düşünme olacaktır.

Toplum için yeni değerler oluşturmak, topluma uygun yeni ahlaki esaslar belirlemek ve düşüncenin imkânlarını kullanabilmek insana özgüdür. Toplumun gelişmesi, bağımsız düşünebilen ve yaratıcı kişiliğe sahip bireylerin toplumu olumlu anlamda ileriye taşımasıyla mümkündür. Toplum liderlerinin nitelikleri kadar toplumdaki her bireyin bağımsız düşünce biçimi ve adalet duygusu da önemlidir. Toplumdaki bireylerin bağımsız düşünme biçimlerini geliştirmemesi, kitle iletişim araçları ile her türlü yönlendirmeye açık bir kurban hâline dönüşmesine neden olur. Nitekim insanların daha rahat ve mutlu bir yaşam sürebilmesi adına ortaya çıkmış her bir ekonomik ve teknolojik gelişme “insan” adına çöküşün tezahürleri olmuştur (Einstein, 1995).

Eleştirel düşünme; bağımsız düşünmenin, özgürlüğün bireysel ve toplumsal kapılarını açan bir anahtardır. Mill (1996), dünya genelinde farklı düşüncelere dair saygının giderek azaldığını belirtir. Genel kabul gören görüşler dışında var olabilecek farklı görüşlere yaşama imkânı tanımayan toplumlar, bunun kendilerine de olan bir kötülük olduğunu farkında değildir. Bireyin kendi görüşlerini ve duygularını farklı kimselere dayatma arzusu, bu tür toplumlarda gönüllü bir şekilde desteklenmektedir. Düşüncenin önüne ket vuran bu gibi ahlaki inanç engelleri kaldırılmadıkça dünyadaki koşullar bunu desteklemeye devam edecektir. Eleştirel düşünme, bu dayatma karşısında bireye özgür düşüncüyü bir sığınak hâline getirir. Sözgelimi, insanların tamamı aynı fikre sahip olup tek bir tanesinin farklı görüşü olsa geriye kalanların onu susturmaya hakkı yoktur. Çünkü gelecek nesiller onu susturmaya çalışan insanlardan daha fazladır ve eğer o fikir doğruysa yanlışla doğruyla değiştirme fırsatı da kaçırılmış olur.

Anlama ve anlatma becerisini harekete geçiren eleştirel düşünme becerisi bireye ve topluma işlevsel açıdan farklı kazanımlar sağlar. Bireyin anlamlandırma çabası, sistematik düşünmesini ve mevcut problemleri, paradigmaları çözümlemesini kolaylaştırır. Bu bağlamda bilimsel düşünme eleştirel düşünmeyle birlikte uygulama sahasını genişletir. Bireylerin günlük hayatta farkında olmasa da günde ortalama 35.000 karar aldığı (Sahakian&LaBuzetta, 2013) düşünüldüğünde doğru karar alabilmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme varılan kararların ve

yargıların doğru olmasını ve değerlendirilmesini sağlayan bir araçtır. Eleştirel düşünme, şüphe içerisinde kararsız kalarak bir sonuca varamamanın önüne geçer ve kişiyi alternatifler arasındaki en doğru olana yöneltir. Toplumdaki bireylerin çalışma hayatındaki temel gerekli becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Dünya Ekonomik Formu (WEF, 2016), 2020 yılı sonrası yeni meslekler için ihtiyaç duyulacak on temel yetenek arasında eleştirel düşünmeyi dile getirirken WEF (2023) raporunda önemli beceriler arasında sayılan yaratıcı ve analitik düşünme, doğrudan eleştirel düşünme ile alakalıdır.

Sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi yönünden eleştirel düşünme destekleyici bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünme becerisi bireye öz düzenleme becerisi katarak kendi davranışlarını kontrol edebilmesine ve hatalarını düzeltmesine imkân tanır. Eleştirel düşünme ile kazanılan bilgilerin işlenip değerlendirilmesi, ayırt edilmesi ve düzenlenmesi pratik hayata transfer edildiğinde bireyin özerkleşmesini ve sosyalleşmesini sağlamaktadır. Bu pratik hayata yansıyan önemli beceri alanlarından biri de dildir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir birey dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinde yetkinlik kazanır. Dil becerilerinin anlama ve anlatma boyutlarında kazanılması gereken yetkinliklerin aktif kullanıldığı alanlardan biri internet ve sosyal medyadır. We Are Social 2023 yılı raporuna göre dünyada 5.16 (%64,4) milyar internet kullanıcısı bulunmaktadır. Dünya çapında sosyal medya kullanımı ise 2023 yılı itibarıyla 4.76 (%59,4) milyara ulaşmıştır. Türkiye’de internet 71.38 (%83,4) milyon, sosyal medya ise 62.55 (%73,1) milyon kullanıcıya sahiptir. Dünyada günlük internet kullanım süresi 6 saat 37 dakika olurken Türkiye’de bu süre 7 saat 24 dakikaya çıkmaktadır. Ayrıca raporda Türkiye’de internet kullanım sebeplerinin ilk üç sırasında bilgi bulmak (%73,20), haber ve etkinliklerden haberdar olmak (%67,60), nasıl yapacağını araştırmak (%63,90) yer alırken sosyal medya kullanım ana sebepleri arasında haber okuma (%51) ilk sıradadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında (ICT) yaşanan gelişmeler, toplumsal davranış biçimlerini etkilediği gibi inanç, kültür ve değerlerde de değişikliklere yol açmıştır. Bireyde ve toplumda meydana gelebilecek bilgi bozukluklarının (dezenformasyon, mezenformasyon, malenformasyon vb.) önüne geçmek eleştirel düşünme becerisi ile mümkündür.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde giderek önemini artıran konuların başında yapay zekâ (artificial intelligence) gelmektedir. Özellikle ChatGPT, Dall-E 2, Murf,

gibi pek çok uygulamanın farklı alanlarda özgün üretimler gerçekleştirebildiği bilinmektedir. İnsanın varlık sahasındaki ontolojik üstünlüğünün yine insan düşünmesinin bir ürünü olan yapay zekâ ile kırılmasındaki önemli engellerden biri de eleştirel düşünmedir. Yapay zekâ her ne kadar insan düşünmesine benzer şekilde sonuçlar üretebilse de insan zekâsının yaratıcı ve eleştirel düşünme alanını destekleyen özellikleri tam olarak sergileyememektedir. Deneyim ve hissî tecrübeden yoksun olan yapay zekâ ile genelde düşünme özelde ise eleştirel düşünme arasındaki rekabet dikkat çekicidir. Eleştirel düşünmenin analiz, sınıflama, karşılaştırma gibi becerilerinde yapay zekâ ile iş birliğine gidilmesi daha doğru değerlendirmeler, tarafsız kararlar, yaratıcı fikir ve ürünler ortaya koymayı sağlayabilir ve eleştirel düşünce de yapay zekâyı doğru yönlendirmeyi ve üretkenliğini pratik hayata uyarlamayı mümkün kılabilir.

Düşünme süreçlerini hem bireyden hem de toplumdan soyutlamak mümkün değildir. Nitekim eleştirel düşünmeyi de etkileyen bireysel ve toplumsal birçok farklı unsur bulunmaktadır.

### **2.2.3. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Unsurlar**

Eleştirel düşünme, bireyden kaynaklanan tutumlar ve zihinsel süreçler ile çevreden kaynaklanan toplumsal süreçlerden etkilenir. Eleştirel düşünmenin kavramsal mahiyetini belirlemenin yanı sıra geliştirilmesi için izlenecek yöntemlerde bu unsurları ortaya koymak gerekmektedir.

#### **2.2.3.1. Bireysel Unsurlar**

Eleştirel düşünmeyi etkileyen bireysel unsurların başında zekâ gelmektedir. Eleştirel düşünme; analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, yaratıcılık, akıl yürütme, öz düzenleme gibi pek çok üstbilis becerilerini içermektedir. Üstbilis beceriler ile zekânın pozitif anlamda ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalardan (Alexander, Johnson, Albano, Freygang & Scott, 2006; Rozencwaig, 2003; Veenman& Beishuizen, 2004) hareketle bir üstbilis düşünme olan eleştirel düşünmenin de zekâ ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünmeyi etkileyen zekânın varlığı, eleştirel düşünmeyi garanti etmez. Eleştirel düşünme zekâdan pozitif yönde etkilense de zekâ, tek başına belirleyici ve yeterli değildir. Halpern (2014) zekânın ihtiyaç duyulmadığı bir alanın olmadığını ve düşünmede temel konulardan birinin zekâ olduğunu çünkü düşüncenin bu vesileyle üretildiğini belirtir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen bir başka faktör de yaştır. Eleştirel düşünme, Bloom (1956) taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme gibi süreçleri içermektedir. Jean Piaget (2006; 2011; 2019) bilişsel açıdan gelişim sürecinde soyut işlemler döneminin 11 yaşında başladığını ve bu yaş itibarıyla daha yüksek düzeyde akıl yürütme, karmaşık problem çözme ve mantıksal muhakeme yeteneğinin geliştiğini dile getirir. Yaşla birlikte bireyin fiziksel ve zihinsel pek çok yönden gelişim gösterdiği bilinmektedir. Eleştirel düşünmenin mahiyeti; çok boyutlu, soyut ve karmaşık düşünmeyi barındırdığı için bireyin yaş faktöründen etkilenecektir. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin ortaya çıkması ve ikmalî yaştan bağımsız değildir. Ay ve Akgöl (2008) de eleştirel düşünmenin yaş ile geliştiğini dile getirmiştir.

Bireyin sahip olduğu tutumlar, eleştirel düşünme becerisini etkileyen etmenlerden biridir. Birey, sahip olduğu özelliklerden kaynaklı belli tutumları geliştirerek davranışlarına bu tutumlar doğrultusunda yön verir. Kişilik özelliklerine dair her tanım, bireyin tutum ve davranışlarına dair birer ön bilgidir (Cüceloğlu, 2008). Dolayısıyla meraklı ve öğrenmeye hevesli bir birey ile aksi özelliklere sahip bireyin eleştirel düşünmeye dair tutumları aynı olmayacaktır. Eleştirel düşünürün sahip olması gereken nitelikleri (Halpern, 2014; Ruggerio, 2020; Ferret, 2023) taşımayan bir bireyin eleştirel düşünmeye dair geliştireceği tutumlar da olumlu yönde olmayacaktır. Olumsuz tutumlar, eleştirel düşünme için gerekli bilişsel ve duyuşsal becerilerin kazanılmasında ve işlevsel hâle getirilmesinde bir engel teşkil eder. Nitekim Tümkeya ve Aybek (2008), kendi baskın kişilik özelliğinin “araştırmacı” olduğunu dile getiren öğrencilerin eleştirel düşünmede daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Eleştirel düşünmenin tutumları, eğilimleri ve davranışları etkileyen cinsiyet faktöründen etkilenip etkilenmediği tartışmalı bir husustur. Cinsiyetten kaynaklı anlama, algılama, hafıza ve tutum farklılıklarının biyolojiye mi yoksa sosyal etkenlere mi bağlı olduğuna dair farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Kızlar ve erkekler arasında beynin işlevleri yerine getirmesinde duygusal, algı, konuşma yeteneği, matematiksel yetenek, hafıza ve tutum açılarından farklılıklar bulunmaktadır. Erkekler daha çabuk ve dürtüsel kararlar alırken kadınlar karar öncesi bilgi toplamak ister. Kadınlar fonolojik ve semantik akıcılıkta ve sözel hafızada erkeklerden daha iyi olmaları ile bilinmektedir (Eşel, 2005). Nitekim kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek bir eleştirel düşünme gücüne ve akıl yürütme becerilerine sahip olduğunu belirten (Ay ve Akgöl, 2008; Kılıç ve Sağlam, 2009;

Ocak, Eğmir ve Ocak, 2016; Güneş, 2021) araştırmalar cinsiyetin düşünmeyi etkilediğini göstermesi bakımından önemlidir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen ve bireyden kaynaklanan zekâ, yaş, cinsiyet ve tutum gibi unsurların dışında ön görülemeyen farklı bireysel etkenler olabilir. Eleştirel düşünmenin mahiyeti bireysel olduğu kadar toplumsal unsurlardan da etkilenmektedir. Bu minvalde bireyin içine doğduğu çevre şartlarının bireyin doğuştan getirdiği kendine ait özellikleri destekleyebileceği veya engelleyebileceği ifade edilebilir.

### **2.2.3.2. Toplumsal Unsurlar**

Eleştirel düşünmeyi etkileyen çevresel etkenlerin başında bireyin ebeveyn tutumları gelmektedir. Birey, rol model olarak ilk deneyimlerini anne ve babası ile edinmektedir ve çocukların psiko-sosyal gelişim süreçlerinde ailelerinin tutum, inanç ve değerlerine göre davranış geliştirdiği bilinmektedir. Demokratik ailelerde yetişen çocukların otoriter aile yapısını sahip olanlardan daha yüksek akademik başarı elde etmesi, daha yüksek öz güven geliştirmesi ve özerk karar alma becerisi kazanması ebeveyn tutumunun etkileri arasında ifade edilebilir (Steinberg, Mounts, Lamborn& Dornbush, 1991). Anne babanın eğitim düzeyinin yükselmesi de eleştirel ve yenilikçi düşünmeyi desteklemektedir. Ayrıca çocuklarının kişiliklerine, kendini ifade etmelerine saygılı, fikirlerini dinleyip onlara değer veren, onların karar almalarını teşvik eden anne baba tutumları; eleştirel düşünme becerisini geliştirmek adına önemli etkenler arasında sayılabilir (Palut, 2008).

Eğitim programları, öğretmenler ve okul ortamı bireyin eleştirel düşünme becerisini etkileyen toplumsal unsurlardan bir diğeri olarak zikredilebilir. Eğitim sisteminin bileşenleri olan tüm bu etkenler, bireyin yetişmesinde ve düşüncelerini şekillendirmesinde geniş bir yer tutar. Eğitim programlarının eleştirel düşünme becerisini destekleyen uygulamaları içermesi, öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair yeterli donanıma sahip olması ve okul ortamının demografik özellikleri, eleştirel düşünmenin gelişimini etkiler. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olması (Can ve Kaymakçı, 2015; Hayırsever ve Oğuz, 2017) eleştirel düşünme programlarını uygulamasını ve öğrencilere iyi birer eleştirel düşünür olma konusunda rehberlik yapmasını da zorlaştıracaktır.

Kültür, düşünme biçimini şekillendiren en geniş etkiye sahip çevresel unsur olarak nitelendirilebilir. Bireyin içinde bulunduğu diğer tüm toplumsal unsurlar da



doğrudan kültürün içinde bulunmakta ve ondan etkilenmektedir. Bilişsel süreçlerin kolektif sınıflandırılması ile ortak bilgi kümelerinin elde edilmesi kültürü oluşturur (Goodenough, 1981). Bireyin eylemlerinde dışsal bir denetim mekanizması işlevi gören kültür içindeki yapılar (structure of signification) semiyotik bir sistemi meydana getirir. Dolayısıyla düşünceler, duygular ve eylemler, bireyin eğilim ve kapasitesiyle birlikte esasında birer kültürel ürün hâline gelir (Geertz, 1973). Kültürü oluşturan sosyal yapıların doğrudan gözlemlenebilir olmaması sebebiyle yapısal antropoloji kuramını geliştiren Lévi-Strauss (2021) toplumun görünür düzenin ardındaki gerçekliklerin derin yapıları oluşturduğunu belirtmektedir. Toplumdaki bu derin yapılar, toplumsal davranışları belirlediği gibi bireyin düşünce ve eylemine de yön verir. Bu minvalde Nisbett (2020) de düşüncenin coğrafi ve kültürel farklılıklarını ortaya koyarken kültürel anlamda düşünce biçimlerinin farklılaştığını ve içinde yaşanılan toplumun düşünce sistemini şekillendirdiğini dile getirir. Birey, doğduğu toplumun düşünce yapısını edinirken bunu bilinçli bir eyleme dönüştürmeden gerçekleştirmektedir.

Eleştirel düşüncenin kültür ve sosyal yapılar ile ilişkisinde “nevâbit” kavramı önemlidir. Kelime anlamı itibarıyla “ayrık ot, ayrık otu” gibi anlamlar taşıyan nevâbit, düşünce tarihinde Câhiz, Farabî, İbn-i Bacce tarafından da kullanılmıştır. İbn-i Bacce dışında genel olarak nevâbit kavramı toplumdaki genel görüşün aksini belirten uyumsuz kişiler olarak ifade edilmiştir. Eleştirel düşünmenin doğruyu yanlıştan ayırt etmek için bir temyiz süreci ve hakikate ulaşma çabası olduğu düşünüldüğünde kültürel unsurlar tarafından sekteye uğratılmaması gerekir. Çünkü esasında bir hakikat arayışı olan eleştirel düşünce kişilerden, mekânlardan ve toplumlardan bağımsızdır. Eleştirel düşünme, bağımsız düşünmeyi ve kararlar almayı gerektirir bu nedenle bu çabayı gösteren kişiler, göstermeyen kişiler tarafından olumsuz şekilde nitelendirilebilir. Toplum tarafından bu tür davranış refleksleriyle karşılaşmak istemeyen kişiler ise eleştirel düşünceden kaçınırlar. Bu durum kültürel kodların birey üzerindeki olumsuz etkisine işaret eden “*Nevâbit Sendromuna*” yol açar. Bu sendrom, eleştirel düşünmenin önündeki büyük engellerden birini oluşturur. Nitekim hakikate toplum tarafından değil bireylerin kendisi tarafından ulaşılması gerekir. İbn-i Sina (2021) hakikati elde etmek için topluluktan ziyade bireysel mücadelenin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtir. Çünkü bireyler entelektüel seviyelerini kendi zihinsel kapasiteleri ölçüsünde zorlayabilir ve genişletebilir. Eleştirel düşünce de

entelektüel birikim için gerçekleştirilen mücadelenin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Eğer birey bu çabanın içerisinde olmaktan ziyade hazır “entelektüel” kalıpları edinmeye çalışırsa hakiki manada bir eleştirel düşünme becerisini de edinemez. Öte yandan toplumun görüşlerinin ve davranışlarının aksine hareket etmenin de eleştirel düşünce biçimi geliştirmek olmadığını belirtmek gerekir. Çünkü eleştirel düşünme aykırılık ve uyumsuzluk demek değildir. O hâlde eleştirel düşünme becerisi, sadece hakikate ulaşmak adına gerçekleştirilmelidir. Eleştirel düşünme bu yönüyle hamasete dayalı bir takdisten ve zanna dayalı tahkirden farklı olarak safi bir takdir çabasıdır.

#### **2.2.4. Eleştirel Düşünme Eğitimi**

Eleştirel düşünme, insanda bi'l-kuvve (disposition) hâlde bulunsa da onu bi'l-fiil hâle getirmek, öğrenme ve pratik uygulamalar neticesinde gerçekleşir. Çünkü insanın kendiliğinden açık ve mantıklı bir muhakeme gücüne sahip olarak düşünme eylemini ustaca gerçekleştirdiği doğru değildir. Düşünme eylemi; marangozluk, tenis, golf gibi beceri gerektiren işlerle benzer yanlar taşımaktadır. Eğitim almayan insanların bu tip işleri yapamaması gibi zihinlerini eğitmeyen insanlar da açık ve mantıklı bir düşünme yeteneğini elde edemezler. Buna mukabil dünya genelinde düşünmenin vasıfsız bir iş ve herkes tarafından gerçekleştirilebilen doğal bir beceri olduğu görüşü yaygındır. Bu yaygın kanının aksine eleştirel düşünmeyi öğrenmek ve pratik şekilde uygulamak, düşünme becerisinde ustalaşmak için önemli bir gerekliliktir (Mander, 1941).

Eğitim, bir yönüyle hayatın taleplerini karşılamak ve bireylerin o talepleri gerçekleştirecek özellikler ile donanmasını sağlamak zorundadır. Eğitim, hayattaki problemlerle karşı karşıya kalan bireyi bu problemleri aşacak yeterliliğe ulaştırmalıdır. Dolayısıyla okulların odak noktası salt uzmanlık alan bilgisi olmamalı, okullar bireyi genel yeteneğinin geliştirilmesi adına bağımsız düşünme ve muhakeme becerilerinde desteklemelidir. Bağımsız düşünmeyi, çalışmayı öğrenen her birey kendi özgün yöntemlerini bulacak ve bilgi kalıplarına hapsolanlardan daha iyi bir şekilde ilerleme ve değişimlere uyum sağlayacaktır. Uzmanlık bilgisi, kullanışlı makineler yapmak için yeterli olsa da değerlere ilişkin bir anlayış ve duygu kazandırmaz. Bilhassa gençlerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, eğitimi değerli kılan hayati bir öneme sahiptir. Çok farklı konularda ve aşırı bilgi yükleri, yüzeyselliğe yol açarak eleştirel düşünme eğitimini zorlaştırır (Einstein, 1995). Eleştirel yeti, eğitim ve öğretimin bir ürünü

olarak doğru bilgiyi elde etmenin bir yoludur. Eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirilmesi, insan refahına ulaşmanın ön koşullarından biridir çünkü eleştirel düşünme yanılğı, aldatma, batıl inanç ve bilginin güvenilirliğine karşı bir güvence niteliği taşır (Sumner, 1940). Bu minvalde eleştirel düşünme eğitimi ihtiyari bir program olmaktan ziyade zaruri bir ihtiyaç durumunu almıştır.

Eleştirel düşünme, geliştirilebilir bir yetenektir ve bu yeteneğin öğrenilmesi için kuram, uygulama ve davranışa dönüştürme safhaları takip edilir. Eleştirel düşünme için öncelikle bireyin bazı temel mantık kurallarını öğrenmesi, safsatalardan kaçınması ve mantıki çözümlemeleri özümseyerek pratik hayatına uygulaması gerekir. Bu uygulamaların başarıya ulaşması için bireyin motivasyona ve eleştirel düşünmeyi destekleyen tutumlara haiz olmalıdır. Çünkü inanç ve tutumları doğrultusunda hareket etmeyen ve kendilerine sunulanı aşmak istemeyen bireyler, düşüncelerini geliştiremezler. Eleştirel düşünme eğitime katılacak her birey mantıksal çözümlemelerin önemli olduğuna inanmalı, tartışma kültürünü edinerek karmaşık dil yapılarının üstesinden gelmelidir. Psikologlar bir beceriyi dünya standartlarında elde edebilmek için 10 yıl-10.000 saat kuralını öne sürmektedir. Buna göre bireyin herhangi bir alanda 10 yıl boyunca (yaklaşık 10.000 saat) yoğun ve yapılandırılmış bir pratik eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Nitekim deneysel araştırmalar, iyi bir düşünme becerisinin basit ve kolay şekilde elde edilmediğini göstermektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin kimi zaman yapılan basit bir zihinsel etkinlik yerine günlük hayatla bütünleşen bir yaşam biçimine dönüşmesi gerekir. Teorik bilgi bu anlamda önemlidir ve beş ana alana ayrılır:

- ❖ **Anlam Analizi:** Fikirlerin açık ve sistematik olarak açıklanıp anlamı netleştirmek adına tanım bilgisine sahip olma
- ❖ **Mantık:** Argümanları analiz edip değerlendirerek tutarsızlıkları tespit edebilme
- ❖ **Bilimsel Yöntemler:** Herhangi bir veriyi test etmek adına empirik verilerden yararlanma
- ❖ **Karar ve Değerler:** Rasyonel karar alabilme
- ❖ **Yanılğı ve Önyargılar:** Muhakeme hataları ve buna yol açabilecek psikolojik özellikler

Sahip olunan bu teorik bilgilerin üzerine eleştirel düşünmenin doğal bir alışkanlık hâlinde inşa edilmesi için “dört katlı yol” modeli takip edilebilir. Çünkü bazı teorik

bilgiler oldukça soyut görünebilir ve pratik sahada uygulanmadıkça anlamı ve gerçek gücü ortaya çıkmaz. Dört katlı yol modelinin takip edilmesi adına şu dört temel soru alışkanlık hâlini almalıdır (Lau, 2011; 2012):

**Tablo 2: Dört Katlı Model Soruları**

| Soru                                                       | Üzerinde Düşünülmesi Gereken Hususlar                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ➤ Bu ne anlama geliyor?                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anahtar kelimeler ve ana kavramlar açık mı?</li> <li>▪ Fikirler daha kesin hâle getirilebilir mi?</li> <li>▪ Başka şeylerle nasıl ilişkilendirilebilir?</li> <li>▪ Ne demek istendiğini gösteren örnekler var mı?</li> </ul> |
| ➤ Kaç tane destekleyici gerekçe ve itiraz var?             | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ İddianın lehinde ve aleyhinde olan nedenleri listeleyin.</li> <li>▪ Bu nedenleri sayın ve değerlendirin.</li> <li>▪ Bir konunun her iki tarafını da düşünün.</li> <li>▪ İddiaya karşı örnekler var mı?</li> </ul>            |
| ➤ Bu, neden önemli ya da ne ile alakalı?                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Başlıca sonuçları nelerdir?</li> <li>▪ İnsanları nasıl etkiliyor? Yararlı mı?</li> <li>▪ Şaşırtıcı mı?</li> <li>▪ Yeni ve ilginç bir şey öğrendim mi?</li> </ul>                                                             |
| ➤ Dikkate alınması gereken diğer olasılıklar hangileridir? | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Başka hangi bilgiler konuyla ilgili olabilir?</li> <li>▪ Düşünmek için benzer vakalar var mı?</li> </ul>                                                                                                                     |

*Lau, 2011 s.5*

Teorik bilginin beş alanından hareketle dört katlı yol modelinin pratik soruları bağımsız düşünce, açık fikirlilik, soğukkanlılık, tarafsızlık, analitik ve yansıtıcı tutumlar ile birleştirildiğinde eleştirel düşünme için elverişli bir eğitim modeli inşa edilmiş olur. Sadece bilişsel beceriler üzerine odaklanmak, düşünme üzerine

düşünmenin ihmali anlamına da gelir. Eleştirel düşünme eğitimi, bireyi tartışmalara katılmaya istekli hâle getirebilmeli ve onun mevcut alışkanlıklarından vazgeçmeyi göze almasını sağlayabilmelidir. Bu minvalde eleştirel düşünme eğitiminde bireyin kendi fikirlerine karşı olan öz güveni ve düşüncelerine karşı olan ön yargıları göz önünde bulundurularak ihmal edilmemelidir.

Eleştirel düşünme, yalnızca bilişsel bir öğretim planı çerçevesinde buna yönelik bir program ile öğretilecek biliş odaklı bir beceri değildir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi çerçevesinde üstbilme (meta knowing); üstbiliş, üststrateji ve epistemolojik üstbiliş alt boyutları ile ele alınmalıdır. Eleştirel düşünme eğitiminde bireyin bildiklerini ve bunların gerekçesini yansıtarak üstbilişsel anlayışı geliştirmesi beklenir. Üstbilişsel anlayış ile bireyler kendi düşüncelerini düzenleyip kontrol edebilir, üststratejiler ile duruma ve zamana göre tutarlı değerlendirmeler yapabilir ve bilgiyi nasıl yapılandıracağına dair strateji geliştirir. Eleştirel düşünme eğitiminde düşünmenin iyileştirilmesi kadar düşünürün eğilimleri de önemlidir. Bu sebeple eğilimler, eleştirel düşünme eğitiminin başarıya ulaşmasında önemlidir. İnsanların sahip olduğu eğilimlerin alışkanlığa dönüşmesi ve yapılandırılması bahsi geçen konudaki motivasyonlarını da belirler. Eleştirel düşünme gelişiminin desteklenmesi ve düzenli bilişsel aktivitelerin gerçekleştirilmesi bu yöndeki anlayışların ve entelektüel değerlerin oluşturulmasıyla mümkündür. Eleştirel düşünme eğitiminde öğrencilerin bireysel ve toplumsal davranışlara anlam yüklemeleri için üstbilmeyi işe koşmaları gerekmektedir (Kuhn, 1999). Bu bağlamda Halpern (2014: 18) de benzer şekilde eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutuna dikkat çekerek yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

1. Eleştirel düşünme becerilerini açıkça öğretmek.
2. Düşünme için çaba sarf etme ve öğrenme eğilimini geliştirmek.
3. Öğrenme faaliyetlerini bağlamlar ötesi transfer olasılığını artıracak şekilde yönlendirmek.
4. Üstbilişsel süreci amaçlı ve aleni hâle getirmek.

Eleştirel düşünme eğitiminde öğretilecek olan her bir beceriyi öğrencilere kazandıracak etkinliklere yer vermek gerekmektedir. Öğrenciler bu becerileri gerçekleştirmek için eğilimlerine yönelik destekleyici düşünme çabalarını sarf etmeli ve öğrenme ortamı birbirinden bağımsız gibi görünen unsurlar arasında bağlama

dayalı ilişki kuracak şekilde yapılandırılmalıdır. Bailin vd. (1999) öğretmenlere yönelik eleştirel düşünme eğitiminde yer alması gereken nitelikleri üç ana başlıkta toplamıştır:

- ✓ Öğrencilerin mantıklı muhakeme veya değerlendirme gerektiren görevlerle ilgilenmelerini sağlamak,
- ✓ Bu görevlerle başa çıkabilmeleri için entelektüel kaynaklar geliştirmelerine yardımcı olmak
- ✓ Eleştirel düşünmeye değer verilen ve öğrencilerin eleştirel düşüncelere ve tartışmalara katılma girişimlerinde teşvik edilip desteklendiği bir ortam sağlamak.

Eleştirel düşünme, zihnin önemli güçlerinden biridir bu sebeple bilhassa bireyin erken yaşlarından itibaren sorgulama, akıl yürütme, bilgiyi transfer etme gibi becerilere dair etkinlikler ile meşgul olması gerekmektedir (Lipman, 2003). Eleştirel düşünme eğitiminin yoksunluğu ve eleştirel düşüncenin aşırılığı, bireyin hakikatten kopmasına neden olabilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme eğitimi hakikatin yakalanmasını hedeflemeli ve öğretmenler eleştirel düşünmeyi bu ilke doğrultusunda öğretmelidir (Bacanlı, 2012). Potts (1994) böyle bir eleştirel düşünme eğitiminde yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ❖ Bilgileri ve kavramları ayırt edip sınıflayarak düzenleme
- ❖ Öğrencilerin mevcut bilgileri sorgulamasını ve problemle ilişkilendirmesini sağlama
- ❖ Problemlerin bilindik çözüm yolları dışında farklı çözümlerini aratma
- ❖ İş birliğine ve iletişime dayalı öğrenme ortamını oluşturma
- ❖ Düşünmeye dayalı açık uçlu sorular sorma
- ❖ Her bir soru için zamanı yeterli düzeyde ayarlama
- ❖ Eleştirel düşünme eğitiminde kazanılan her bir becerinin farklı durum ve olaylara transferini sağlama

Eleştirel düşünmeyi geliştirme amacı taşıyan eğitim programları, öğrenme ortamlarını bu minvalde düzenlemelidir. Eleştirel düşünme, farklı görüşlerin hoşgörüsüyle karşılandığı demokratik sınıf ortamlarında gelişme gösterir. Bu bağlamda tartışmaya ve gerçek yaşam problemlerine dayalı sınıf ortamlarının eleştirel düşüncenin geliştirilmesi için en uygun yöntemler arasında öne çıktığı ifade edilebilir

(Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade & Persson, 2015). İçerik ve yöntemi birleştiren ve programı somut olarak hayata geçiren eleştirel düşünmedeki bir diğer önemli boyut öğretmendir. Öğretmenlerden eleştirel düşünmenin öğretiminde eleştirel düşünme uygulamalarının pratik tekrarlarını gerçekleştirip bağlama uygun özgün etkinlikler tasarlamaları beklenmektedir. Bu beklentiyi gerçekleştirmek bilhassa eleştirel düşünmenin karmaşık yapısı düşünüldüğünde zordur fakat imkânsız değildir (Van Gelder, 2005). Öğretmene eleştirel düşünme eğitiminde düşen rolleri şöyle sıralamak mümkündür (Beyer, 1991):

- ***Hedeflenen davranışlar için rol model olma***

Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların öğretmenler tarafından rol model şekilde uygulanması, eğitim sürecinin başarıya ulaşmasını kolaylaştıran önemli etkenlerdendir. Eleştirel düşünme eğitimi sürecinde öğretmenler yargılara şüpheyile yaklaşmalı ve bir konu hakkındaki farklı görüşleri tarafsız değerlendirebilmelidir. Değerlendirmelerin gerekçeleri açıklanmalı ve öğrenciye düşünme sürecinin farkındalığı kazandırılmalıdır.

- ***Hedeflenen davranışlar için kararlı olma***

Eleştirel düşünme eğitiminde öğretmenin tekrar uygulamalarına yer vermesi, düşünme eğilimlerinin alışkanlığa dönüşmesi için önemlidir. Öğrencilerin kararlarının ve tahminlerinin nedenlerini belirtmelerinin, alternatifler oluşturmalarının ve farklı görüşleri araştırmalarının desteklenmesi sağlanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin etkili düşünme becerisinin ortaya çıkması adına öğrencinin buna yönelik davranışlarını devamlı desteklemelidir.

- ***Düşünmeyi temel alan davranışlara yönelik etkinlikler uygulama***

Eleştirel düşünme eğitiminin pratik sahaya somut yansıması etkinlikler ile gerçekleşmektedir. Öğrenciler etkinlikler ile farklı görüşleri ele alabilme, verileri toplayıp karşılaştırarak gerekçeli seçimler yapabilmelidir. Öğrencilerin etkinliklerde göstermiş olduğu tutarlı davranışlara öğretmen süreklilik kazandırmalıdır.

- ***Uygun düşünme davranışlarını pekiştirme***

Eleştirel düşünme eğitiminde beklenen davranışların öğrencide oluşturulması için pekiştireçler, destekleyici olarak öğretmen tarafından kullanılır. Öğretmen, öğrencileri

eleştirel düşünme sürecinde motive eder ve cesaretlendirir. Ayrıca iyi bir düşünür olmanın ve eleştirel düşünmenin önemi ve değeri vurgulanır.

Eleştirel düşünme eğitimini gerçekleştirecek olan öğretmenler, eleştirel düşünmedeki bilişsel becerileri yerine getirebilmeli ve bu bağlamda eleştirel düşünmeye dair olumlu tutum sahibi olmalıdır. Öğretmenlerden eleştirel düşünme öğretiminde beklenen davranışlar incelendiğinde hedeflenen davranışlara öncelikle eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin sahip olmasının beklendiği ifade edilebilir. Costa (1991) da öğretmenin eleştirel düşünme eğitiminde öğretmenden beklenen davranışları soru sorma, model olma, yapılandırma ve cevap verme başlıkları altında toplamıştır. Bu bağlamda öğretmen, yapılandırma ile eğitim öncesi hangi becerilerin öğretileneğine, ne tür etkinliklerden faydalanılacağına, öğrenme ortamının nasıl düzenleneceğine ve öğrenci ile etkileşimin nasıl sağlanacağına dair geniş bir plan hazırlar. Bu bağlamda Kline (2015) öğrenme ortamlarında düşünmeyi destekleyici atmosferi oluşturmak için yapılması gerekenleri şu şekilde vurgulamıştır:

- ❖ *Dikkati ve merakı canlı tutma*
- ❖ *Amaçlı sorular ile düşünceleri özgürleştirme*
- ❖ *Hiyerarşiyi kırarak eşitliği sağlama*
- ❖ *Eleştiriyi ve takdiri uygun kullanma*
- ❖ *Zamanı doğru kullanarak düşünmeyi kolaylaştırma*
- ❖ *Rekabet yerine iş birliğini teşvik etme*
- ❖ *Duygulardan arınarak düşünceleri ön plana çıkarma*
- ❖ *Hakiki bilgiye ulaşma*
- ❖ *Her bireye kendisini önemli hissettirecek öğrenme ortamı oluşturma*
- ❖ *Farklılıkları zenginlik olarak ortama dâhil etme*

Öğretmen, öğrencilere sorduğu sorular ile onların neden-sonuç ilişkisi kurmalarını ve üstbilişsel becerilerini harekete geçirmelerini sağlamalıdır. Öğrencilere sorulan sorular, onların yanıt verebileceği düzeyde olmalı ve tüm bu sürecin tamamında öğretmen her adımda rol model teşkil etmelidir. Fisher (2005) eleştirel düşünmede öğretmene düşünme sürecini kolaylaştırmak ve öğrenmeyi sağlamak gibi önemli bir sorumluluk düştüğünü ayrıca öğretmenlerin her bir öğrencinin fikrine saygı duyarak onların paylaşım yapmalarına imkân tanınması gerektiğini belirtir. Eleştirel düşünme becerisinin müstakil bir beceri olarak mı yoksa disiplinler içerisinde bütünleştirilerek verilen bir ders olarak mı öğretilmesi konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.



### 2.2.5. Eleştirel Düşünme Yaklaşımları

Eleştirel düşünme yaklaşımları, temelde eleştirel düşünmenin ders içerikleri ile birlikte mi yoksa ayrı bir ders müfredatı ile düşünme becerisi temelinde mi ele alınması gerektiği yönündeki değerlendirmelere göre farklılaşmaktadır. Eleştirel düşünmenin ayrı bir beceri mi yoksa mevcut programlara entegre edilerek mi verilmesi gerektiği, en tartışmalı konulardan birini oluşturmaktadır. Bu tartışmalardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin öğretiminde belirlenen yaklaşımlar dört temel başlıkta toplanabilir (Ennis, 1989):

- ✓ *Konu Temelli Yaklaşım (Infusion)*
- ✓ *İçerik Temelli Yaklaşım (Immersion)*
- ✓ *Beceri Temelli Yaklaşım (General)*
- ✓ *Karma Yaklaşım (Mixed)*

#### ➤ ***Konu Temelli Yaklaşım (Infusion Approach)***

Doğrudan yaklaşım olarak da isimlendirilen konu temelli yaklaşımda eleştirel düşünme, planlanan içerik ile harmanlanarak verilir. Bu minvalde öğretim yapılan içeriğe ilaveten eleştirel düşünmenin ilkeleri ve esasları öğrencilere eş zamanlı bir biçimde aktarılır. Öğrencilerin aktarılan içeriği daha iyi anlamlandırabilmesi için eleştirel düşünme ilkelerini ve esaslarını kullanması teşvik edilir (Hager&Kaye, 1992). Bu yaklaşımda öğrenci öğrenmedeki ana aktörlerden biridir dolayısıyla öğrenci katılımının yüksek düzeyde olması ve öğrencinin verilen içeriği eleştirel düşünme ile yapılandırması gerekmektedir. Konu temelli eleştirel düşünme yaklaşımı, öğrencilerin yorumlama, alternatif üretme, keşfetme gibi becerilerini harekete geçirerek öğretilen içeriğe karşı ilgi ve motivasyonu artırır (Ruggerio, 2020).

Düşünmede önem arz eden birden fazla beceri vardır ve eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak verilmesi, bu becerilerin işlevselliğini engeller. Öğrencilerin eleştirel düşünür olmasını sağlamak için eleştirel düşünme becerilerini ve ilkelerini belirli konu alanları ve disiplinleri içine yerleştirmek gerekir. Bu nedenle konu temelli yaklaşım bu amaca hizmet eden öğretim yaklaşımıdır (McPeck, 2016). Eleştirel düşünmenin öğretiminde konunun ve eleştirel düşünmenin birlikte verilmesi, eleştirel düşünme öğretiminin başarıya ulaşmasında önemli rol oynar (Glaser, 1984; Resnick, 1987; Halpern, 2001). Resnick (1987) eleştirel düşünme becerisinin bir kez öğrenilerek farklı disiplinlere transfer edilebilmesinin mümkün olmadığını dile getirir. Bu bağlamda her

disiplin içerisinde eleştirel düşünmeyi ayrı ayrı ele almak gerekmektedir. Konu alanının iyi tasarlanması ve problemlerin öğrencilere yönelik düzenlenmesi ile eleştirel düşünme becerisi doğal olarak gelişim gösterecek ve bu becerinin farklı alanlara transferi kolaylaşacaktır. Bunlara karşın konu temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımı iki temel alanın birlikte verilmesini gerektirdiği için öğretimin planlanmasını zorlaştırmaktadır (Kennedy, 2010).

### ➤ *İçerik Temelli Yaklaşım (Immersion Approach)*

Konu temelli yaklaşımın aksine içerik temelli yaklaşımda içerik ön plandadır ve öğretim sırasında doğrudan eleştirel düşünmenin ilkelerine ve esaslarına yer verilmez. Bu yaklaşımda öğretim sırasında tartışma, iş birliğine dayalı çalışmalar ve problem çözme gibi etkinlikler kullanılarak eleştirel düşüncenin geliştirilmesi hedeflenir (Gann, 2013). Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008) eleştirel düşünmenin bu şekilde öğretiminde kullanılabilecek yöntemleri şöyle sıralamıştır:

- *İş birliğine dayalı çalışma*
- *Tartışma ve örnek olay yöntemlerinden faydalanma*
- *Soru yazdırma*
- *Konuşma halkası, istasyon gibi etkileşimsel yöntemler ile akıl yürütme ve gerekçelendirmeyi teşvik etme*
- *İhtilaflı konularda yazma ödevleri verme*
- *Diyalog geliştirme çalışmaları*
- *Yaratıcı drama çalışmaları*

Eleştirel düşünme becerileri olan yorumlama, sorgulama, değerlendirme bir disiplinindeki içerikten ayrı şekilde düşünülemez çünkü bunlar içeriğe göre farklılaşmaktadır. Eleştirel düşünmenin bu beceriler ile meydana gelmesi ancak içeriğe hâkim olmakla mümkündür. (Bonnett, 1995; Bailin vd., 1999; Willingham, 2008). Eleştirel düşünmenin disiplin içeriği ile verilmesi müstakil bir beceri olarak verilmesinden daha etkili sonuçlar sağlarken (Daniel&Auriac, 2011) disiplin içeriği ile verilen eğitimde de öğrenciler ancak içerik hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunda eleştirel düşünme becerisi davranışa dönüşebilir (Willingham, 2008).

Eleştirel düşünme, disiplin bilgisi ile inşa edilmelidir. Herhangi bir alandaki uzman kişiler kendi disiplinlerindeki akıl yürütme biçimlerine odaklanarak bunu hem o disiplinde hem de farklı alanlarda nasıl uygulanabileceğine dair örnekler vermelidir

(Bonnett, 1995). İçerik temelli yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerinin ilkeleri ve standartları açıkça ifade edilmediği için öğrenciler tarafından tam olarak kavranamaz. Bu nedenle öğrenciler edindikleri becerileri genelleyemez ve farklı alanlara da transfer edemez (Ennis, 1993). Bu minvalde Halonen (1995) de içerik temelli yaklaşımda eleştirel düşünme ilkelerinin daha az yer kapladığına ve iş birlikli bilimsel çalışmalara ise daha çok ağırlık verildiğine dikkat çekmiştir.

### ➤ ***Beceri Temelli Yaklaşım (General Approach)***

Beceri temelli yaklaşım veya Genel yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşımda eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini öğretmek için konu içeriklerinden bağımsız bir eleştirel düşünme programı oluşturulur. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisini öğretmek amacıyla müstakil bir ders teşekkül ettirilir (Ennis, 1989). Bu yaklaşımda öğrenci farklı bir disiplindeki içerikle ilgilenmez ve tüm dikkat sürecini ve algısını eleştirel düşünme becerilerine harcar (Ian, 2002). Düşünme becerileri doğası gereği sürece yayılır ve bu sebepler herhangi bir derse ve kısıtlı bir zamana indirgenemez. Düşünme becerilerini gerçek manada edinen bireyler, bunları yeni durumlara uygulayabilir. Herhangi bir düşünme becerisinin öğretiminin her aşaması, etkili öğretim ve öğrenme için önemlidir. Beceri temelli bir düşünme öğretiminde etkili bir ders girişinden sonra aşağıdaki adımlar takip edilebilir (Beyer, 1991b):

#### ✓ ***Becerinin tanımı***

Öğretmen beceriyi belirler, tanımlar veya öğrencilere tanımlatır. Ardından tanımı yapılan beceri, örneklerle açıklanır. Becerinin tanımı ile yapılan giriş, öğrenciler için bir zihinsel hazırlık safhası oluşturur.

#### ✓ ***Becerinin Uygulanması***

Bu adımda öğrenciler becerinin uygulanması için tüm çabalarını ortaya koyarlar. Sözgelimi analiz gibi bir beceri için herhangi bir belgenin verilmesi ve öğrencilerden bu belgedeki çözümlemeleri gerçekleştirmeleri istenebilir.

#### ✓ ***Uygulamanın Yansıtılması***

Öğrenciler uygulamadaki süreci yansıtarak analiz becerisini nasıl gerçekleştirdiklerini ifade eder. Öğrenciler analizlerini nasıl yaptıklarını paylaşarak ipuçlarını bulma ve anlamlandırma yöntemlerini ifade ederler. Buradan hareketle tespitlerindeki bazı temel nitelikleri de tümevarımsal şekilde ifade etmeye başlarlar.

### ✓ *Becerinin Yeni Durumlara Uygulanması*

Bu aşamada öğrenciler uygulamayı farklı bir durum, olay veya belge üzerinde gerçekleştirerek beceriyi kavrayıp kavrayamadıklarını test ederler.

### ✓ *Becerinin Gözden Geçirilip Farklı Bağlamlarla İlişkilendirilmesi*

Son aşamada öğrenciler edindikleri yeni beceriyi farklı durumlara uygularken neler yaptıklarını anlatırlar. Bu bağlamda da beceriyi farklı derslerde veya okul dışında nerelerde kullanabileceklerine dair örnekler verebilirler.

Beceri temelli yaklaşımı esas alarak eleştirel düşünmenin geliştirilmesini hedefleyen yaklaşımlardan biri de De Bono (2002) tarafından geliştirilen CoRT programıdır. Doğrudan düşünme becerisinin öğretimi için tasarlanan CoRT programında altı temel bölüm ve her bölümde on olmak üzere toplam altmış ders bulunmaktadır. Uygulamaya dönük olarak hazırlanan CoRT programında öncelikle öğretmenin düşünmenin öğretilabilir bir beceri olduğu inancını taşıması gerekir. CoRT programını insanların düşünce yapılarındaki aksaklıkları gidermek adına hazırladığını belirten De Bono (2002) CoRT derslerinin genel amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Düşünmenin bir beceri olduğu kabul edilmelidir.
- ✓ Düşünme bir beceri olarak kabul edildiğinde bu becerinin uygulamalı olarak geliştirilmesi gerekir.
- ✓ Düşünce eğitimi alan öğrenciler hem kendi düşüncesine hem de farklı düşüncelere nesnel yaklaşmalıdır.

Eleştirel düşünme ancak farklı bilinçle ve bilinçli şekilde tasarlanan öğrenme ortamlarında geliştirilebilir. Bu özel öğrenme ortamlarını tasarlamak, öğretmenlerin ve yetişkinlerin görevidir. Aksi takdirde çocuklar eleştirel düşünme becerisini kazanmakta güçlük yaşayabilir ve olup bitenleri kavrayamayabilirler. Bu bağlamda çocuğun eleştirel düşünme becerisini kazanabileceği durum, olay ve mekânlarla karşılaşması gerekir (Feuerstein, 1999). Ennis (1989) eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretiminin gerçekleştirilmesi için ortaokul ve üniversitelerde müstakil bir ders olarak veya mevcut bir ders içinde ayrı bir tema olarak yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

### ➤ *Karma Yaklaşım (Mixed Approach)*

Beceri temelli yaklaşımın konu veya içerik temelli yaklaşım ile harmanlanmasından doğan karma yaklaşımda eleştirel düşünmenin genel ilkelerini öğretmeyi hedefleyen ayrı bir konu alanı veya ders bulunur. Bununla birlikte öğrenciler eleştirel düşünmeyi kullanacağı disiplin alanına özgü eleştirel düşünme etkinliklerini de gerçekleştirirler. Dolayısıyla karma yaklaşım, diğer yaklaşımların hangisinin üstün olduğuna dair yapılan tartışmalara her birinin güçlü yanının vurgulandığı bir alternatif yaklaşım olarak cevap verir (Ennis, 1989; Kennedy, Fisher, Ennis, 1991). Karma yaklaşımda eleştirel düşünme eğitimi ya beceri temelli başlayıp konu/içerik temelli devam eder ya da konu/içerik temelli başlayıp beceri temelli devam eder (Gann, 2013). Eleştirel düşünmenin karma yaklaşıma dayalı öğretiminde başarılı neticeler alan ve eleştirel düşünmenin karma yaklaşıma dayalı öğretilmesi gerektiğini savunan pek çok araştırma bulunmaktadır (Nickerson, 1988; Perkins&Salomon, 1989; Plath, English, Connors& Beveridge, 1999; Welch, Hieb& Graham, 2015).

#### **2.2.6. Eleştirel Düşünme Stratejileri**

Eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleşmesinde stratejiler, eleştirel düşünmenin ilkelerinin ve standartlarının sınıf etkinliklerine nasıl tercüme edilebileceğini gösteren önemli bir basamaktır. Pratik sahadaki eleştirel düşünmenin stratejilere bağlı şekilde uygulanması, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi daha iyi anlamlandırarak yapılandırabilmesini de sağlar. Eleştirel düşünme stratejileri, duyuşsal ve bilişsel (makro ve mikro) olmak üzere iki ana başlık altında incelenebilir. Eleştirel düşünmenin bilişsel stratejilerinin duyuşsal stratejilerden nicelik açısından daha hacimli olması, onu daha önemli kılmaz çünkü eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutu da bilişsel boyutu kadar önemlidir. Nitekim eleştirel düşünmenin süreklilik kazanabilmesi ancak eleştirel bir ruh ve bilişsel yetenekler ile mümkün olur. Herhangi bir kimse adil düşünmenin önemine inanmadan eleştirel düşünmesinde adil kararlar veremeyeceği gibi özerk düşünce yapısını geliştirmeden de entelektüel bağımsızlığı elde edemez. Tam ve güçlü bir eleştirel düşünme duyuşsal ve bilişsel boyutların ve stratejilerin etkin kullanımı ile meydana gelir. Eleştirel düşünmenin boyutlarını düşüncenin yetkinliği, düşüncenin unsurları ve düşünce alanları olmak üzere üç boyutta ele almak mümkündür. Birey düşüncede yetkinliğe ulaşabilmek için düşünce unsur ve alanlarından faydalanıp çeşitli stratejileri kullanır. Bu bağlamda eleştirel düşünme stratejileri ve alt boyutları şu şekilde ifade edilebilir (Paul vd., 1987):

**Tablo 3: Eleştirel Düşünme Stratejileri**

---

**Duyuşsal Stratejiler**

---

Bağımsız Düşünmek: Birey, farklı fikirlere saygı duyarak dinlemeli fakat kararlarını her zaman kendi bağımsız düşüncelerine göre vermelidir.

Ben ve toplum merkezci düşünceyi aşmak: Birey kendi düşüncelerini ve toplumsal etkenlere bağlı geliştirdiği düşünceleri, denetime tabi tutmalı onların etkisine kapılmamalıdır.

Adil davranmak: Birey, farklı fikirlere karşı anlayış geliştirmeli ve o fikirlerin mahiyetlerini kavramaya çalışmalıdır.

Duyguların ve düşüncelerin sebeplerini keşfetmek: Birey kızgınlık veya üzüntü gibi hislere yol açan durumların sebeplerini arayarak gerçek nedenlerini keşfetmelidir.

Zihinsel tevazu göstermek ve yargılamayı tehir etmek: Birey yargıya hemen varmamalı hem kendi sahip olduğu hem de yeni öğrendiği bilgilerin kaynağını sorgulamalıdır.

Entelektüel cesaret geliştirmek: Birey, toplum arasında kabul edilen yaygın bir görüşün aksine bir bilgiye sahip ise nazik bir biçimde bunu dile getirme cesareti göstermelidir.

Dürüst olmak ve iyi niyet geliştirmek: Birey söylediklerini yapmalı ve inanmadıklarını söylememelidir.

Zihinsel azim geliştirmek: Birey bir problemle karşılaştığında onu çözmek için uzun süre düşünmeyi göze almalı ve çözüme ilişkin kararlılık göstermelidir.

Akla güvenmek: Birey mantıklı düşünüp akıl yürüterek çözümlere ulaşabileceğine inanmalıdır.

---

**Bilişsel Stratejiler-Makro Beceriler**

---

Genellemeleri sadeleştirmekten ve aşırı basitleştirmekten kaçınmak

Benzer durumları karşılaştırmak ve ön görüleri yeni durumlara aktarmak: Benzer durumlarla pek çok kez karşılaşılmaktadır, bu durumda bilişsel bir yol haritası takip etmek gerekir.

Kendi bakış açısını geliştirmek: Başkalarının fikirleri dikkatle incelenerek sahip olunan düşüncelerin gerçek değeri ve mahiyeti ortaya konmalıdır.

Mevzu, sonuç ve inançları netleştirmek: İnsanların söyledikleri, düşündüklerini net olarak çoğu zaman yansıtmaz. Bu sebeple onlara söylediklerini açıklamaya teşvik etmek için “Bunu mu demek istedin?” “Bu söylediğini açıklar mısın?” gibi sorular sorulmalıdır.

Kelime veya ifadelerin anlamlarını açıklığa kavuşturarak analiz etmek: Kelimelerin anlamlarının bazen bilindiği düşünülse de bilinmediği fark edilir. Bu sebeple kelimelerin gerçek anlamları ve kavramsal yönleri analiz edilmelidir.

Değerlendirme kriterleri geliştirmek: Verilen kararları destekleyen ve sebeplerini açıklayan ölçütler geliştirilmelidir.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini denetlemek: Sürekli farklı kaynaklardan bilgiler edinilmekte fakat bunların güvenilirliği hakkında bilgi sahibi olunmamaktadır. Edinilen bilgilerin kaynakları hakkında araştırma yapılmalıdır.

Derinlemesine sorgulamak: Sorular detaylandırılıp kavramların mahiyeti gerçek anlamda kavranmalıdır.

Argümanları, iddiaları, inançları ve yorumları analiz edip değerlendirmek: İhtilafı meseleler tüm yönleriyle ele alınıp dikkatlice değerlendirilmelidir.

Çözüm üretmek ve değerlendirmek: Problemler karşısında alternatif çözümler üretilip bunların değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Eylem ve ilkeleri analiz edip değerlendirmek: Tutum ve durumlardaki çelişkiler analiz edilip ortaya çıkarılmalıdır.

Eleştirel okumak: Metinde bulunan anlamlar, kavranmaya ve metinle sorular vasıtasıyla irtibat kurulmaya çalışılmalıdır.

Eleştirel dinlemek: Dinlenen hususların önemli noktaları belirlenmeli ve bunlar açıklanmalıdır.

Disiplinlerarası bağlantılar kurmak: Edinilen bilgilerin farklı alanlara transferi sağlanmalıdır.

Sokratik tartışmaları uygulamak: İnançları, teorileri ve bakış açılarını açıklığa kavuşturmak adına sorular yapılandırılmalıdır.

Diyalog temelli akıl yürütmek: Yorumları ve bakış açılarını karşılaştırmak için öğrenmeye dayalı konuşmalar gerçekleştirilmelidir.

Diyalektik akıl yürütmek: Karşıtlıklar, çelişkiler ve farklılıklar ele alınıp nesnel biçimde değerlendirilmelidir.

---

### **Bilişsel Stratejiler- Mikro Beceriler**

---

Düşüncelerin çelişkilerini ve karşıtlıklarını pratik uygulamalarla karşılaştırma: İnançlar, teoriler ve esaslar pratik uygulamalarla karşılaştırılmalıdır.

Düşünme üzerine düşünme gerçekleştirmek: Eleştirel kelime ve kavramlara hâkim olarak düşünmenin gerçekleştirilmesi gerekir.

Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat çekmek: Fark edilmeyen durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek gerekir.

Varsayımları inceleyip değerlendirmek: Düşünmenin pürüzsüz gerçekleşmesi için ön kabul ve inançlar tekrardan ele alınıp nesnel değerlendirilmelidir.

Konu ve durumla alakalı olanları ayırt etmek: Herhangi bir argümanın doğruluğu kadar alakası da önemlidir. Bu nedenle duruma uygun bağlamdaki argümanlar belirlenmelidir.

Makul çıkarım, tahminlerde ve yorumlarda bulunmak: Geçmiş ve geleceğe yönelik eylemler hakkında düşünülmeli ve yapılan hataları tekrar yapmamak adına eylemler düzenlenmelidir.

Kanıt ve iddiaları değerlendirme: Okuma, konuşma, yazma gibi becerilerde kanıtlar ele alınmalı ve değerlendirilerek hakikat ortaya çıkarılmalıdır.

Çelişkilerin farkına varmak: Çelişkiler fark edilerek gerçekten var olan anlam ortaya çıkarılmalıdır.

Sonuçları ve etkilerini araştırmak: Sonuçlar ile eylemler arasındaki bağlantı zinciri fark edilmelidir.

---

**Paul vd., 1987 s.62**

Eleştirel düşünme becerilerini etkin kullanıp geliştirmek için duyuşsal ve bilişsel olarak ele alınan eleştirel düşünme stratejileri temelde iki öğrenme alanı içerisinde değerlendirilmiştir. Duyuşsal alanda kullanılan stratejiler, bireyin tutum ve eğilimlerine vurgu yaparken bilişsel alandaki makro stratejiler mikro stratejiler ile



bütüncül kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek adına kullanılabilecek bu stratejilerin temel amacı, eleştirel bir zihin ile eleştirel bir ruhu simbiyotik bir biçimde oluşturabilmektir.

### 2.2.7. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Eğitim çıktılarının belirlenmesi için en önemli süreç, değerlendirme aşamasıdır. Eleştirel düşünme eğitiminde kazandırılmak veya geliştirilmek istenen bilgi ve becerilerin ne denli amacına ulaştığına dair yapılacak değerlendirme süreci “eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi” aşamasını oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme becerisine ait epistemolojik alan netleşip nesnel ölçme teknikleri rasyonel bir düzlemde bu tekniklere uygulanabilirse eleştirel düşünme becerisini ölçmek ve değerlendirmek o denli kolaylaşacaktır. Buna binaen eleştirel düşünmenin öneminin artması ve eğitim programlarının eleştirel düşünmeyi kazandırmayı hedeflemesiyle birlikte eleştirel düşünmenin değerlendirilme yöntemleri ve eleştirel düşünme çeşitliliği de artmıştır. Mahiyeti itibarıyla tanımlanması ve açıklanması zor olan eleştirel düşünmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi de aynı şekilde zorluklar taşımaktadır. Ennis (1993) eleştirel düşünmenin değerlendirilmesindeki amaçları şöyle belirtmiştir:

- *Eleştirel düşünme seviyelerini belirlemek*
- *Eleştirel düşünme hakkında öğrencilere geri bildirimde bulunmak*
- *Eleştirel düşünme becerisinde öğrencileri daha iyi olmaya teşvik etmek*
- *Eleştirel düşünme eğitim sürecinin başarısını belirlemek*
- *Eleştirel düşünme eğitim sürecindeki problemleri ortaya çıkarmak ve araştırma yapmak*
- *Eğitim kurumlarına öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi vermek*

Bu amaçlar doğrultusunda eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi için çeşitli testler, gözlem formları, görüşme teknikleri veya karma teknikler geliştirilmiştir. Paul (1995)’un eleştirel düşünmeyi içeren üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde belirlediği kriterlerden bazıları şunlardır:

- *Değerlendirme; öğrencilerin bilgiyi analiz etme, sentezleme, uygulama ve değerlendirme gibi yetenek ve becerilerine yönelik olmalıdır.*
- *Değerlendirme süreci, bilgi ve becerilerin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve disiplinlerarası duyarlılığı açıkça ortaya koymalıdır.*

- *Değerlendirme süreci, öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif katıldıkları bir düşünme ve eleştirel düşünme sürecini test etmelidir.*
- *Değerlendirme sürecinde hem akademik alanda hem de gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara uygulanacak beceriler değerlendirilmelidir.*
- *Değerlendirme sürecinde düşünme ve düşünme sürecini sürekli canlı tutacak ve harekete geçirecek konular yer almalıdır.*

Eleştirel düşünme eğitimi gerçekleştirilen uygulayıcılar olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem, tekniklerinden ve araçlarından yararlanması ve onları işlevsel olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilen öğretmenler; öğrencilerin bu becerilere ne kadar sahip olduklarını, eğitim sürecinin öğrencide meydana getirdiği değişikliği, uygulanan eğitimin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koyabilir. Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi sürecinde dikkat edilecek hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ *Değerlendirmede kullanılacak olan test, ölçek, form vb. araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tamamlanarak araçların geçerlilik ve güvenilirliklerinin sağlanmış olması gerekmektedir.*
- ✓ *Uygulanacak ölçme araçlarının katılımcıların yaş vb. özelliklerine uygun nitelikler taşıması gerekmektedir.*
- ✓ *Eleştirel düşünme eğitiminde olduğu gibi eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde de öğrencilere yeterli bir süre tanınmalıdır.*
- ✓ *Ölçülmek istenen beceriler ile ölçme aracıda yer alan soru tipleri arasında uygunluk sağlanmalıdır. Bilhassa eleştirel düşünme gibi bir becerinin ölçümünde yer alacak sorular farklı şekilde tasarlanmalıdır.*

Eleştirel düşünme becerisini ölçmek için geliştirilen bir ölçme aracındaki problemlerden biri, kapsam geçerliliğidir. Eleştirel düşünme becerisinin hem duyuşsal hem de bilişsel boyutlardan meydana gelmesi, madde içeriklerini belirlemekte güçlükler oluşturmaktadır. Ayrıca düşünme becerisinin yaştan, mekân ve zamandan etkilendiği varsayıldığında eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde bu etkenlerin hesaba katılması gerektiği ifade edilebilir. Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde hazırlanan ölçme araçlarında çoktan seçmeli testler verimlilik ve maliyet açısından avantajlar sağlamaktadır (Facione, 1990b). Çoktan seçmeli testlerin yanı sıra eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi adına yazılı uygulamalar ve tartışmalar gibi açık uçlu değerlendirmeye dayalı ölçme araçları da kullanılabilir (Nanni&Wilkinson, 2014). Eleştirel düşünme testlerinde süre genel olarak madde sayısına ve ölçme aracının

niteliğine bağlı olmakla birlikte 30-60 dakika arasında değişmektedir (Sternberg, 1986). Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi için geliştirilen ölçme araçlarından yaygın kullanılanlardan bazıları şunlardır:

### **1. *Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal -WGCTA-)***

Watson ve Glaser (1964) tarafından hazırlanan eleştirel düşünmeyi ölçmeye yönelik test, uzun bir geliştirme sürecinin ardından YM ve ZM olmak üzere iki farklı formda yayımlanmıştır. Başlangıçta 100 sorudan oluşan test 1980 yılında 80 soruluk form A ve B, 1994 yılında 40 soruluk form S ve 2011 yılında her biri 40 sorudan oluşan form D ve E olarak sürekli güncellenmiştir. Çıkarım, varsayımları belirleme, tümdengelim, yorumlama ve değerlendirme gibi alt boyutları içeren test, gerçek yaşam durumlarında karşılaşılabilecek çeşitli okuma bölümleri ve senaryolardan oluşmaktadır. Katılımcılar, testteki senaryolara eşlik eden sorulara yanıt vererek testi cevaplandırır. Senaryolar nesnel ve tartışmalı hususlar gibi konu içeriklerinden oluşmaktadır. (Watson&Glaser, 1980; 2010). WGCTA form YM Çıkrıkçı (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yine WGCTA form S Evcen (2002) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Aybek ve Çelik (2007) de Türkçeye uyarlanan form S testinin alt boyutlardaki güvenilirliğini incelemiştir.

### **2. *California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (California Critical Thinking Skills Test -CCTST-)***

Delphi araştırma projesinin sonuçları üzerine inşa edilen test yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama gibi alt boyutlardan meydana gelmektedir. Test, temelde üniversite düzeyindeki eleştirel düşünme becerilerini hedefleyen standartlaştırılmış bir testtir. Uygulanması için 45 dakikalık bir sürenin önerildiği testin soru maddeleri tek doğru yanıt ve üç veya dört çeldiriciden meydana gelmektedir. Eleştirel düşünme becerisi eğilimine sahip olmayanların özellikle çeldiricileri seçtiği testte doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 puan şeklinde değerlendirilmektedir (Facione, 1990b; 1991). Yine Delphi araştırma projesinden hareketle belirlenen duyuşsal alan yetkinliklerini ölçmek adına California Eleştirel Düşünme Eğilim Envanteri- *California Critical Thinking Dispositions Inventory*- (CCDTI) geliştirilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek adına ilk olma özelliği taşıyan CCDTI, yapısal olarak beceri testlerinden farklı şekilde tasarlanmıştır.

CCDTI'yı oluşturan alt boyutlar şunlardır (Facione&Facione, 1992; Facione, Sanchez, Facione, Gainen, 1995):

- ❖ *Hakikati arama*
- ❖ *Açık fikirlilik*
- ❖ *Analitiklik*
- ❖ *Sistematiklik*
- ❖ *Öz güven*
- ❖ *Meraklılık*
- ❖ *Muhakeme olgunluğu*

Belirlenen yedi alt boyuta ait 75 maddeden oluşan likert tipi CCDTI, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Başlangıçta 75 maddeden oluşan ölçek, uyarlama neticesinde 51 maddeye ve altı faktöre indirgenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 51, en yüksek puan 306 olurken 240 puan altı düşük, 240-300 puan arası orta ve 300 üzeri puan alanların yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları kabul edilmiştir.

### ***3. Eleştirel Düşünme Bütüncül Derecelendirme Puanlama Anahtarı (Holistic Critical Thinking Scoring Rubric -HCTSR-)***

Eleştirel düşünme derecelendirme puanlama anahtarı, eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini bütünsel bir şekilde değerlendirmek için tasarlanmıştır. Puanlama anahtarı CCDTI ve CCTST ile aynı alt boyutlara sahiptir ve toplamda dört farklı seviyeye göre derecelendirilmiştir (Facione&Facione, 1994):

*Eleştirel düşünme becerilerinin pozitif anlamda gösterildiği 4.seviye: Güçlü*

*Eleştirel düşünme becerilerinin çoğunun gösterildiği 3.seviye: Kabul edilebilir*

*Eleştirel olmayan düşünme becerilerinin gösterildiği 2.seviye: Kabul edilemez*

*Eleştirel düşünme becerilerine oldukça uzak olan 1.seviye: Zayıf*

Her bir seviyeyi değerlendirmek için alt derecelendirmeler belirlenmiştir. Herhangi bir eğitim programında veya eleştirel düşünme değerlendirilmesinde kullanılabilir. Derecelendirme puanlama anahtarında kriterlerin açıkça yer alması, öğrencilerin güçlü ve zayıf eleştirel düşünme becerilerini içselleştirmesini destekler. Derecelendirme puanlama anahtarını uygulamadaki en önemli yanlardan bir tanesi de puanlamayı gerçekleştiren uzmanlardır. Uzmanlar bu konuda iyi eğitim almış ve gözlem yeteneklerini geliştirmiş olmalıdır. Bu bağlamda HCTSR'yi

değerlendirmek için en az iki uzman gereklidir. Böylelikle iki değerlendiricinin arasındaki tutarlılık da belirlenebilir. Yücel ve Köçer (2018) tarafından çevirisi gerçekleştirilen HCSTR'nin aslına uygun çevrildiği Türkçe ve İngilizce alan uzmanları tarafından teyit edilmiştir.

#### ***4. Cornell Eleştirel Düşünme Testleri X ve Y Düzeyi (Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z)***

Eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Ennis ve Millman (1982) tarafından oluşturulan test, X ve Z düzeyi olmak üzere iki farklı seviyeden oluşmaktadır. CCTT-X düzeyi 11 yaş üzeri 4-14.sınıf arasındaki bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye, CCTT-Z ise 9.sınıf ve üzerindeki bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. CCTT-X düzeyi; tümevarım, tümdengelim, gözlem, güvenilirlik, varsayım gibi alt boyutlara sahipken CCTT-Z; tümdengelim, anlam, güvenilirlik, tümevarım, tahmin, tanımlama ve belirtilmemiş varsayımlar alt boyutlarından oluşmaktadır. CCTT-X, Mecit (2006) ve Akar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada CCTT-X düzeyi testi kullanıldığı için test ile ilgili ayrıntılı bilgiye yöntem bölümünde yer verilmiştir.

#### ***5. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Sınavı (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test)***

Ennis-Weir, argümantasyon bağlamında eleştirel düşünme becerisinin genel bir testidir. Bu tür bir bağlamda birey, bir konu veya durumu çeşitli yönleriyle ele alıp tartışır. Testte karmaşık argümanlar sunularak katılımcıdan zincirleme şekilde bir argüman zinciri oluşturması beklenir. Testin genel amacı, yazılı bir argümanı formüle etme ve bunları değerlendirme becerisini ortaya koymaktır. Böylelikle eleştirel düşünme becerisinin yaratıcı boyutu da öne çıkarılmak istenmiştir. Test, kurgusal şekilde tasarlanan gazete editörüne yazılan mektubu içermektedir. Mektupta yazar bir öneride bulunur ve bu önerisini destekleyen farklı argümanlar sunar. Toplam sekiz paragrafın ve her paragrafta ayrı bir argümanın yer aldığı testte paragraflar bir önceki paragraftaki hatalardan ve akıl yürütme türlerinden en az birini içerir. Paragraflardan ikisi yazarın önerisine muhtemel destek vermektedir. Sınav katılımcıları, mektubu okur ve ardından her bir paragrafın argümanını ve mektubu bir bütün olarak değerlendiren bir kompozisyon yazar (Ennis&Weir, 1985). Testin puanlanmasına dair bir puanlama anahtarı da kılavuzda ayrıca belirtilmiştir. Ennis-Weir yazılı sınavı

uygulama ve puanlama açısından zor olsa da açık uçlu bir eleştirel düşünme değerlendirme aracı olması bakımından önemlidir.

Eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik çok boyutlu ve tek boyutlu olarak hazırlanan çok sayıda ve farklı yapıda testler bulunmaktadır. Bunların dışında yine eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutuyla alakalı tutum ölçekleri (Ricketts&Rudd, 2005; Yılmaz ve Özelçi, 2012), motivasyon ölçekleri (Valenzuela, Nieto&Saiz, 2011) de eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde geliştirilen ölçme araçları arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine dair özellikle son dönemde teknolojik imkânlardan yararlanarak çevrimiçi testler de hazırlanmıştır (Elder, Paul&Cosgrove, 2007). Eleştirel düşünme öğretiminin bir parçası olan eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi, süreç hakkında dönüt veren önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisinin öğretimi sırasında yaşanan problemleri belirlemek, eğitim-öğretimin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak ve öğretim sürecinin niteliğini iyileştirmek için değerlendirmeden yararlanmak gerekir.

### **2.3. Dil ve Düşünce**

İnsan müdrikesi neticesinde ortaya çıkan ve aynı zamanda müdrikenin şekillenmesinde de rol oynayan dilin, düşünce ile arasındaki irtibat pek çok kez farklı şekillerde sorgulanmaya tabi tutulmuştur. Presokratik dönem öncesinde Herakleitos “logos” kavramını ortaya atar ve onu söz, akıl, ilke gibi anlamlara gelecek şekilde kullanır. Herakleitos’a göre dil, logos ile düzenlendiğinde eşyanın gerçek mahiyeti kavranabilir. Gerçeklik ile dil arasında ontolojik bir bağlantı vardır ve bu gerçeklik “söz”e dönüştüğünde insanlar tarafından idrak edilir. Dil, kaynağını eşyadan alan bir fenomendir ve eşya ile dil arasında zorunlu bir bağlantı vardır (Herakleitos, 2016). Parmenides, varlığı düşünceye zorunlu kılar ve var olabilmenin şartını düşünebilmeye bağlar. Düşünülen yani var olan (eon) her ne ise o da Parmenides’e göre ancak dil ile ifade edilebilir (Palmer, 2020).

Platon’da dil merkezli bir düşünce anlayışı bulunmaktadır ve ona göre düşünce bir “iç konuşmadan” (nutk-u dâhilî) başka bir şey değildir (Cevizci, 2020). Platon da dil ile düşünce arasındaki derin bir ilişkiye dikkat çeker ve bunu dil, varlık, düşünce ve gerçeklik ekseninde ele alır. Dil, düşünceyi dile getirir fakat bu eylem, her zaman mümkün olmayabilir dolayısıyla dilin düşünceyi ifade etmede sınırları vardır. Bu

sınırları aşmak yine düşünmenin ve diyalektik yöntemlerin kullanımları ile mümkün olabilir. Düşünceleri yansıtan kelimeler, teleolojik bir çerçevede ortaya çıkmıştır ve bir gerçeklik ilişkisi içerisinde incelenmelidir (Platon, 2016). Aristo, dilin düşüncelerin âdeta elbisesi olduğunu ve dilin düşünceyi, düşüncenin ise varlığı takip ettiğini belirtir. Bu temellendirmeden yola çıkan Aristo, düşünceyi düzgün kılmanın yolu olan mantık ilkelerini ortaya koyar. Çünkü ona göre düşüncenin kurallarını belirleyen mantık ilkeleri olmadığı takdirde meydana gelen yanlışlar dile de yansır. Bu bağlamda dil düşünceye, düşünce ise varlığa tâbidir ve tüm bunlar akıl ile düzenlendiğinde gerçeklik elde edilebilir (Von Aster, 2015).

İslam dünyasının erken dönemlerinde ilk dil çalışmaları sonraki dönemlere temel teşkil edecek olan nahiv, mantık alanlarında teşekkül etmiştir. Tercüme faaliyetlerinin başlamasıyla birlikte peripatetik felsefeden tevarüs edilen konulardan biri de dil-düşünce ilişkisi olmuştur. Dil felsefesi, 19. yüzyıla değin bağımsız bir alan oluşturamadığı için bu yüzyıl öncesi dilbilim, mantık, kelâm, belagat gibi alanlarda dil ve düşünce ilişkisi ele alınmıştır. Bu anlamda özellikle Farâbî ve İbn Sinâ dilin kökeni, eşyanın adlandırılması, dil-varlık ilişkisi, lafız-mana ve hitap gibi meseleleri ele almıştır. Fakat bu tartışmaların ana eksenini peripatetik düşüncede olduğu gibi dil merkezli değil varlık ve bilgi merkezli bir düşünce oluşturmuştur. Farâbî (2014), nutk kelimesinden hareketle düşünceyi zihindeki iç konuşmada yer alan “söz”, sözün sese yansıyan hâlini ise dış konuşma (nutk-u hâricî) olarak niteler. Mantık ilminin de iç ve dış konuşmanın tutarlı gerçekleşmesi adına düşünme gücüne yardımcı bir alan olduğunu belirtir. Farâbî’nin bu minvalde Platoncu bir çizgide dil ve düşünceyi ele aldığı ifade edilebilir. Dil-düşünce ilişkisinin İslam dünyasında ele alındığı mecralardan biri de Kelâm’dır. Mu’tezile ekolünün temsilcilerinden Kadı Abdülcebbar, insanın dilden bağımsız şekilde düşündüğünü ve zihinde meydana gelen düşüncelerin gerçekliğinin temsili olarak dilin kullanıldığını belirtir. Diğer yandan Eş’arî gelenekten gelen Abdulkâhir Cürcânî sözün zihinde bir gerçekliğinin bulunduğunu belirterek dil ve düşünceyi araçsal ve mütekabiliyetçi bakıştan farklı bir anlayışta ele almıştır. Kadı Abdülcebbar, zihinde sözden evvel düşünce bulunduğunu, düşüncenin netleştirildikten sonra sözün meydana çıkarıldığını ifade eder. Düşünce işlemlerinin dile bağlı olmadığını, yani dilin sadece aracı bir görevi yerine getirdiğini vurgular. Cürcânî ise buna karşı çıkarak Kadı Abdülcebbar’ın söz ettiği şeyin aslında semantik öğelerin zihinde dil kurallarına göre sıralanması olduğunu belirtir. (Boyalık,

2020). Cürcânî'nin, dili bağımsız bir alan olarak ele alması ile 19. yüzyıl sonrası dil felsefesine yakın mütekâmil bir dil nazariyesi geliştirdiği ifade edilebilir.

Batı geleneğinde dil-düşünce ilişkisini salt rasyonel çabadan doğan metafizik saha, kolektif bilincin tezahüründe gelişen toplum merkezli anlayış ve ayırım odaklı gelişen (dil-söz) teoriler olmak üzere üç dönemde incelemek mümkündür (Ayık, 2021). Düşünce-dil arasındaki bu dönemlendirmede 18. yüzyıl, esas kırılma noktasını oluşturmaktadır. Duyudan türetilemeyen anlamların fiziksel gerçekliği açıklamak için istimal edilemeyeceğini belirten Hume (2022)'un anlayışı Kant'ta metafiziksel gerçekliğin dönüşümüne neden olmuştur. Kant, nesnede; kurucu, birlik, süreklilik düzen sağlayan ilkenin bulunmadığını, o ilkeyi sağlayanın zihin olduğunu belirtir. Bu bağlamda aklı inceleyen Kant, esasında aklın genel geçer ilkelerini de ortaya koyar. Merkeze aklı yerleştirerek tüm fiziksel gerçekliği bu ekseninde inceleyen Kant; varlığı akılda yani “Ben”de kurmuştur. Kant merkezli düşünce “Ben”in nerede kurulduğuna dair Tanrı fikrini ortaya çıkarmayınca bu boşluk Kant sonrası dönemde yeni bir epistemolojinin başlangıcı olmuştur. Kant sonrası nesneyle irtibat “Ben”in kurulduğu dil ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda düşüncenin odak noktası 18. ve 19. yüzyıl sonrası “dil” olmaya başlamış ve 20. yüzyıl başlarında bu durum lingüistik turn (dilbilimsel dönüşüm) hareketine evrilmiştir. Bu dönüşüm analitikçi ve pozitivist felsefede kendini nesnenin ve “ben”liğin dilde kurulduğu anlayışının benimsenmesiyle göstermiştir. Dil, varlığın ve gerçekliğin merkezine yerleştirilerek bağımsız bir disiplin hâlini de almaya başlamıştır. Heidegger'in “dil varlığın evidir” sözü bu bağlamda Kant ertesi oluşan anlayışın bir tezahürü olarak okunmalıdır. Gerçekliğe dair araştırmalar, dile dair araştırmalara dönüşerek genelde felsefe özelde ise düşünme bir analiz biçimi hâlini almıştır (Fatih Belediyesi Zeyrek Akademi, 2023).

Düşünce ile dil arasındaki etkileşim ve bu etkileşimden kaynaklı meydana gelen problemler, birçok düşünür tarafından ele alınmıştır. Nitekim Vygotsky (1998), dil ve toplum merkezli bir düşünce gelişiminin varlığını vurgular. Ona göre düşüncenin gelişimi bireyden topluma doğru değil, toplumdan bireye doğru gerçekleşir. Toplumdan çocuğa aktarılan ilk etki ise her nesnenin bir adı olması gerekliliğidir. Vygotsky, çocuğun gelişiminde dil ediniminden önce bir düşünce aşamasının olduğunu ve dolayısıyla düşünmenin dilden evvel var olduğunu fakat düşünce ve dilin yollarının bir süre sonra kesiştiğini dile getirir. Birey sözdizimi kurallarına düşünceden evvel hâkim olur. Düşüncenin kurallarını öğrenmek ise dile



göre daha fazla zaman almaktadır. Düşünmede önemli bir aşama olan kavramları kullanma ancak on iki yaş sonrası mümkün olabilmektedir. Bu yaş aralığında bireyin soyut düşünme becerisini kazanabildiği düşünüldüğünde Vygotsky'in Locke ile paralel bir çizgi çizdiği söylenebilir. Locke (2023) soyutlamanın düşünmeyi ve iletişimi kolaylaştırdığını ve hem zihin hem de dil açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını belirtir. Bireyin yetişkinlerin kültürel dünyasına adım atması kavramsal düşünmek için önemli bir adım iken kültürel çevre tarafından bireyin düşünce dünyasının harekete geçirilmesi de ayrıca önem arz etmektedir.

Dil ve zihin arasında yakın bir ilişki vardır ve dil filozofu aslında bir zihin filozofu olarak adlandırılabilir. Dil ile düşünce arasındaki ortak noktalar oldukça fazladır, ilk olarak dil de düşünce gibi yapılandırılmıştır. Dil, kelimelerin birleşimlerinden meydana gelirken düşünce, kavramların birleşimlerinden oluşur ve birleşimin (combinaison) ciddiye alınması gerekir. Bir cümlede kelimelerin gelişigüzel şekilde istiflenememesi gibi düşünceler de gelişigüzel şekilde istiflenemez. Dil ile düşünce arasındaki bir diğer ortak nokta düşüncenin de dil gibi semantik bir yapı içermesidir. Bu durumu iki örnek cümle üzerinden incelemek mümkündür:

*C1: Ali Ayşe'yi seviyor.*

*C2: Ayşe Ali'yi seviyor.*

Bu cümleleri düşünebilmek için öncelikle Ali ve Ayşe'nin kim olduklarını, sevmenin ne olduğunu bilmek gereklidir. Bileşenleri aynı olan bu iki cümle semantik açıdan ise farklıdır. Dolayısıyla dil bileşenleri özdeş olsa da düşünce, dildeki bu bileşenlerin toplamından ibaret olmayan aşkın bir nitelik taşımaktadır. Dilsel ifadelerin anlamı zihinsel içeriklerle bağlantılıyken dil de bu içerikleri biçimlendiren bir etkiye sahiptir (Recanati, 2022). Dil ile düşünce arasındaki etkileşimlerden biri de “*dilsel deneyimdir (linguistic experience)*”. Düşüncelerin zihindeki kaynaklarının esasını, tecrübeler oluşturur. Nitekim portakal meyvesini hiç deneyimlememiş bir bireye onu anlatmak ve kavratmak oldukça zordur. Bu durum, soyut kavramlarda daha karmaşık ve zor bir probleme dönüşmektedir. Bu problemin çözümünde başvurulabilecek yöntemlerden biri olan “dilsel deneyim” bireyin tecrübe ettiği durum, olgu, kavram ve terimlerden hareketle onu bilmediği durum, olgu, kavram ve terimlere ulaştırmaya çalışır. Dolayısıyla birey buradaki eşya, durum, olay veya

kavramı; dil ile tecrübe etmiş olur. Dilsel deneyim, bireyin gerçek anlamdaki tecrübelerine nazaran zayıf olsa da ona fikir vermesi bakımından önemlidir.

Klasik dönem dil-düşünce anlayışında dil, düşünceye tabi olacak şekilde metafiziksel bir yapıda temellendirilirken 20. yüzyıl ile insan davranışlarının tümünü belirleyen esas ilke konumuna yükseltilmiştir. Öyle ki Sapir-Whorf hipotezinde (Brown, 2014) dil, düşüncenin ifade aracı olmaktan çıkarak ona şekil veren hâkim bir konuma geçer. Sapir-Whorf hipotezi dilsel belirleyicilik (linguistic determinism) ve dilsel görelilik (linguistic relativity) kavramlarıyla “linguistic turn” hareketinin ulaştığı noktayı göstermesi bakımından önemlidir. Dil merkezli düşüncenin seyrinde Russell, Wittgenstein gibi düşünürler dilin iç tutarlığını, doğru-yanlış kullanımlarını belirlemeye yönelir. Mantık dilin kullanımlarıyla alakalı bir araştırma hâlini alırken bu kez benliğin kurulduğu “dilin” nerede kurulduğu sorusu gündeme gelir. Bu soru, post yapısalcı gelenekte iktidar ilişkileri (Foucault, 2021) olarak yanıt bulur. Post-modern anlayışın geldiği noktada dil, iktidar ilişkileri çerçevesinde kadın-erkek, zengin-fakir, güçlü-zayıf gibi ayrımlar üzerinden ilerler. Post-yapısalcı anlayış bu tür ayrımlarda güçlü olanın zayıf olandaki nitelikleri tanımlayarak belirli ayrımları ben ve öteki kimlikleri üzerinden inşa ettiğini vurgular. Bu niteliklerin gerçek anlamda bir iç rasyonaliteye sahip olmaması ve keyfî ayrımlara dayanması, mevcut anlayışı irrasyonel bir düzleme taşır. Dil ve düşünce gelişiminde bu durum, rasyonelin yerini irrasyonel, nesnelin yerini öznel, mutlak’ın yerini izafinin aldığı bir dünya anlayışının oluşmasına sebebiyet verir. Dil ve düşüncede doğan bu izafî kriz bilgi, varlık, ahlak gibi pek çok alana da yansarak “Hakikat nedir” sorusunun cevabını tekrardan gündeme getirir. Post-yapısal anlayışta hakikati belirleyen, gücü elinde tutandır ve dolayısıyla güçlü olan keyfî bir rasyonalite ile ilişkileri belirlemektedir. Bu minvalde sosyal medya, tüketim ideolojisi ve ulus aşırı şirketler gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Gelineen anlayışta insanların bedenlerini kontrol etme çabası (kölelik), insanların ruhlarını, arzularını kontrol etme ve yönlendirme hareketine dönüşmüştür. Zenginliğin ölçütü, tarihî perspektifte altından mülke, üretimden emeğe bir dönüşüm geçirmiş olsa da post-modern dönemde bu ölçütler artık yıkıma uğramıştır. 21. yüzyılın zenginlik ölçütü, insan davranış ve duygularını kontrol edebilmektir. İnsanların duygu ve düşüncelerini tahakküm altına alma arzusu “Emotional Capitalism (Duygusal Kapitalizm)” de bir sorun olarak ortaya çıkarmıştır (Fatih Belediyesi Zeyrek Akademi, 2023).

Düşüncenin seyrinin dil ile olan irtibatı ve dil-düşünce irtibatından doğan, gelişen anlayışlar pek çok farklı alanda yer bulmuştur. Kant ertesi gelinen düşüncenin dile evrilme sürecinde ortaya çıkan problemlerin çözümü karmaşıklaşmış ve güçleşmiştir. Düşünme ve dil arasındaki irtibat “pastacı hamuru ve şekil kalıpları” metaforik örneğinden yola çıkılarak açıklanabilir. Hamur düşünceyi temsil ederken şekil kalıpları kelimeleri temsil etmektedir. Şekli ne olursa olsun yapılan kurabiye ve pastaların esası hamurdur. Dolayısıyla kelimelerin de şekilleri değişse de asıllarında daima düşünceler bulunmaktadır. Bireyin kelime hazinesi ne kadar geniş olursa ortaya çıkaracağı düşünce ürünleri de o denli zengin ve gelişmiş olur. Bu bağlamda zihinde amorf bulunan düşüncelere form kazandıran kelimeler, yani dildir. Dil-düşünce irtibatının yansıdığı disiplinlerden biri de eğitimidir. Dil eğitimi sahasında düşüncenin ne şekilde ve ne kadar yer alması gerektiği, önemli problemler arasında yer almaktadır. Düşünmenin ayrı bir disiplin sahası oluşturmaması ve felsefi disiplinler içerisinde varlığını devam ettirmesi “düşünme” özelinde eğitim süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Bu minvalde düşünmenin dil ile olan arka planı düşünüldüğünde dil eğitiminde düşünmeye dair nazarî ve amelî esaslar geliştirmek ortaya çıkan problemlerin aşılmasında önemli rol oynayacaktır.

### **2.3.1. Dil Eğitiminde Düşünmenin Yeri**

Dilin düşünme ile olan yakın irtibatı, dil ve düşünce eğitimlerini de aynı şekilde birbirine yakınlaştırmaktadır. Chomsky (2018) insanların doğuştan bir dil mekanizmasına (Language Acquisition Device) sahip olarak doğduğunu ve dilin bağımsız bir yeti olduğunu dile getirir. Ona göre dilde mevcut olan sınırlı sayıdaki kelime, sınırsız anlam üretebilme imkânı oluşturmaktadır. Bu bağlamda dilde kendini sesçil biçim olarak gösteren yüzey yapılar ve semantik temele sahip derin yapılar mevcuttur. Derin yapılar, zihinde bulunan soyut anlamlara karşılık gelmektedir ve bu soyut anlamlar yüzeye dildeki ses birimlerini kullanarak çıkar. Port-Royal Okulu’nun hüküm (judgement), önerme (proposition) ayrımına dayanan (Altınörs, 2022) derin ve yüzey yapımı, ayrımı zihinsel anlamlara ulaşmayı hedeflemektedir. Dil eğitiminde bu ayrım dikkate alındığında düşünmenin düzenlenmesi ve düşüncelerin dildeki yansımalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu minvalde dil eğitiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri vasıtasıyla dilin işlevleri, zenginliği, kültürel, sosyal ve bilişsel yönlerini kavratmak amaçlanmaktadır. Bilgi aktarımdan ziyade anlama ve anlatma üst başlıkları altında temel dil becerilerini geliştirmek için düşünme

ve düşünme süreçlerinden faydalanmak mümkündür. Rasyonel gerçekliğe işaret eden derin yapılar ile fiziksel gerçekliğin bir ürünü olan yüzey yapılar arasında “dil eğitiminde” sağlanacak irtibat hem düşünmeyi hem de dil becerilerini geliştirecektir.

Dilin, toplumun üzerinde uzlaştığı bir bütün olduğunu belirten Saussure’e göre dilin uzlaşım sal niteliği onu öğretmeyi de gerektirmektedir. Dil, düşüncedeki somut veya soyut nesnelerin ve olguların aktarımında toplumsal bir dizge olma özelliği taşımaktadır. Dil eğitimi toplumun üzerinde ittifak kıldığı düşünceleri ve kavramları geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu düşüncelerin ve kavramların uzlaşımı yazı dilinde daha belirginken sözlü dilde yazıya nispeten daha azdır (Saussure, 2001). Dil becerilerinin birbirleriyle girift bir yapıda olduğu göz önüne alındığında tüm bu becerilerin uzlaşım a dayalı şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu uzlaşım a sağlayacak olan ise düşünce birlikteliğidir. Anlamanın ve anlatmanın gerçekleşmesi, üzerinde uzlaşım a sağlanan kelime ve kavramların varlığıyla mümkündür. Kavramlar zihindeki gerçeklikler iken terimler onların dile yansımasıdır. Dil eğitiminde kavramlar ve terimler üzerine düşünmeyi sağlayacak uygulamalar, kelimelerin anlamlarını belirleyecek düşünme etkinlikleri; kolektif bir bilincin meydana gelmesini sağlayacaktır. Gaspıralı İsmail Bey’in “Dilde, fikirde ve işte birlik” mefkûresi bu bakış açısından okunduğ unda dil ve düşünce eğitimi ni yansıtm ası bakımından önem kazanmaktadır.

Dil eğitiminde söz varlığını geliştirmek; derinlik, genişlik ve ağırlık olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Bir kelimenin farklı anlamlarını bilmek derinlik, çeşitli konularda kelime hazinesine sahip olmak genişlik ve bir konuda çok sayıda kelime bilmek ise ağırlıktır (Russel’dan akt. Onan, 2020). Dil eğitiminde derinlik, genişlik ve ağırlık boyutları dilin dizimsel eksenindeki kurallarına uygun şekilde kullanılarak anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi gerçekleştirilir. Nitekim anlam üretimi sırasında birey uygun kelime ve terimleri amacına uygun şekilde dilin sözdizimi kurallarına riayet ederek düzenler (Eziler Kıran ve Kıran, 2013). Dil eğitiminde düşünme süreçlerinin de harekete geçirilmesi, dilin semantik yapılarını çözümlemeyi ve dizimsel özelliklerinin kavranarak yetkin şekilde kullanılmasını sağlar. Sözelimi okuma eğitimi sırasında bir kelimenin farklı anlamlarına dair gerçekleştirilecek olan düşünme uygulamaları, kelimenin “derinlik” boyutunu etkileyecektir. Aynı şekilde dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinde

de düşünmenin kavram ve kelime kullanımı etkinliklerinden faydalanmak mümkündür.

Dil ve düşünce arasındaki irtibat, dil eğitiminde düşünmenin yer almasını zorunlu kılmaktadır. Düşünme, mahiyeti gereği insanın her durumu ve eylemi içerisinde doğal olarak bulunmaktadır. Dil eğitiminde düşünmenin yer almasından maksat ise düşünmenin, belirli plan çerçevesinde temel dil becerilerini harekete geçirecek, geliştirecek şekilde sistematik bir program olarak dil eğitim sürecinde yer almasıdır. Bu minvalde dili konuşan bireylerin temel bilinç ve düşünce yapılarını ortaya koymak ve bireyden topluma giden kolektif bilinç ve düşüncenin niteliklerini belirlemek gerekmektedir. Böylelikle dilin uzlaşım, anlamsal, yapısal özelliklerine dair çözümler kolaylaşarak eğitim süreci çeşitlilik kazanacaktır. Düşünme, dilden evvel bir yeti olsa da dil ile kendini geliştirmekte ve derinleşmektedir. Bu bağlamda dil eğitiminde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin düşünme süreçleri ile bağlantılı sürdürülmesi dil-düşünce irtibatını artıracaktır. Nitekim yansıtıcı, yaratıcı, sistematik, eleştirel düşünme gibi düşünme biçimlerinin temel dil becerilerine olan katkısına dair yapılan araştırmalar dil ve düşünce arasındaki pozitif korelasyonu desteklemektedir.

### **2.3.2. Dil Eğitimi ve Eleştirel Düşünme**

Düşünce tarihi açısından düşüncenin seyri 18. yüzyıl sonrası dile dair araştırmalara dönmüş ve aydınlanmanın vadettiği “mutluluk” dil ile elde edilmeye çalışılmıştır. Düşünürler inceleme nesnesi olarak “dil”i “teşkil edici – tesis edici / çerçeveleyici” (Demir, 2007) veya kurucu-mukavvim / araçsal-mutavassıt “ (Aytan ve Güneş, 2020) olmak üzere iki anlayışta ele almıştır. Ontolojik gerçekliğin dilde yer aldığını belirten anlayış post-modern dönemle dilin iktidar ilişkilerinde kurulduğunu belirten perspektife dönüşmüş ve bu durum “Hakikat”i ortadan kaldırmıştır. Bu bağlamda teknoloji ile artan iletişim araçları, sosyal medya uygulamaları, televizyon, internet gibi pek çok alanda kaybedilen hakikat beraberinde kaosu getirmiştir. Hakikatin kaybedilmesinden kaynaklı oluşan kaotik ortamda hakikati arayan bireyler için önemli düşünme biçimlerinden biri eleştirel düşünme olmuştur.

Aydınlanma hareketlerinden sonra insanın mutluluğu yakalayacağı, özgürleşeceği düşünülse de 20. yüzyıl başlarında “kartezyen akıl” teknik ve matematik katkılarıyla iki büyük dünya savaşına neden olmuştur. Aydınlanmanın ortaya koyduğu

paradigma, 20. yüzyılın başlarında yeniden sorgulanarak bilhassa Frankfurt Okulu'nun ortaya koyduğu “Eleştirel Teori” çerçevesinde yeniden değerlendirilmiştir. Eleştirel teorinin eğitim sahasındaki yansımalarından biri olan eleştirel pedagoji de bu seyirde okunmalıdır. Batılı paradigmayı bilimsel alanda Newton fiziği (pozitivizm), sosyal ve akademik sahada Aydınlanma hareketi (birey ve akıl), siyasal alanda Fransız Devrimi (özgürlük ve eşitlik), ekonomik alanda Sanayi Devrimi (burjuvazi) tahakküm altına alırken eğitim anlayışları da bu alanlardan doğan izmlerin (liberalizm, sosyalizm, modernizm, pozitivizm vb.) ürettiği kavramlarla yeniden inşa edilmiştir. Bu bağlamda etnosentrik düzlemde “ilerici” eğitim anlayışını “öteki (ilkel, geri, yerli)” üzerinden inşa eden Batı, tüm değerlerini de bu anlayış üzerine kurmuştur (Kincheloe, 2018). Düşüncenin dile evrilmesi ve dilin ontolojik nedeni olan güç ilişkileriyle hakikatin belirlenmesi süreci bu noktada kendini göstererek gerçeklik, bu ilerici anlayışlardan doğan sistemlerle belirlenmiştir. Yani hâkim güç olan Batı, gerçekliği ontolojik ve epistemolojik sahada yeniden inşa ederek hem kendine hem de “öteki”ne sunmuştur.

Hakikat, bireyin ve toplumun elde etmek istediği ulaşılmak istenen nihai hedeftir. Dil eğitiminde de temel amaç dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bu doğrultuda kullanabilmektir. Nitekim okuma becerisini gerçekleştirecek olan birey; okuduklarını anlamayı, çözümlemeyi, ilişkilendirmeyi ve yeni bilgiler öğrenmeyi bekler. Tüm bu beklentilerin karşılanması, buradaki her unsurun sorgulanmasına bağlıdır. Dolayısıyla birey, her bir beklentisini ve kendisini o beklentiye ulaştıracak olan her bir vasıtayı sorgulamalı ve “hakikati” bu minvalde elde etmeye çalışmalıdır. Birey, kendisine dinleme ve okuma vasıtasıyla sunulanları bu hakikat süzgecinden geçirerek onları yine aynı süzgeçten konuşma ve yazma vasıtasıyla aktarabilmelidir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesindeki en temel yol ise dil eğitimi eleştirel düşünme süreciyle beraber yürütmektir. Dil eğitiminin esasını teşkil eden dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin eleştirel düşünme merkezli şekilde sürdürülmesi, eleştirel dinlemeyi, eleştirel konuşmayı, eleştirel okumayı ve eleştirel yazmayı beraberinde getirecektir.

Dil becerileri düşünme süreçlerinden bağımsız değildir, bu nedenle eleştirel düşünmenin dil eğitiminde yer almasındaki bir başka boyut, ders içeriklerinde kullanılan metinlerdir. Esasında düşüncenin farklı formlarda belirlediği yapılar olan metinler, düşüncenin sese veya yazıya dönüşmüş hâllerini oluşturmaktadır. Chomsky

(2018)'in belirttiği derin/yüzey yapı ilişkisi düşünüldüğünde eleştirel düşünme yüzey yapıdan derin yapıya inmenin, hakiki manaya ve esaslara ulaşmanın yöntemlerinden birini oluşturmaktadır. Metinleri çözümlemek, ana fikir, yardımcı fikir gibi unsurları ayırt etmek ve bağlama duyarlı şekilde disiplinlerarası bağlantılar kurmak için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil eğitiminde teknolojik imkânların getirmiş olduğu problemleri aşmak adına eleştirel düşünmeye en çok ihtiyaç duyulan alanlardan biri dinleme/izleme becerisidir. Aytan (2019) eleştirel dinlemenin, dinleme türleri içerisinde ayrı bir öneme sahip olduğunu belirtir. Sosyal medya araçlarının getirdiği epistemolojik kirlilik sahte haber (fake news), yankı odaları (eco chambers), filtre balonları (filter bubbles), trolleme (trolling), botlar, siborglar, deepfake gibi kavramları da ortaya çıkarmıştır. Eleştirel dinleme/izleme becerisi ortaya çıkan bu kaotik durumda çözümleyici bir işleve sahip bir dil becerisi olma özelliğini taşımaktadır. Birey, eleştirel dinleme/izleme ile analiz, değerlendirme, karar verme gibi süreçlerini eleştirel düşünmenin diğer unsurlarıyla birlikte kullanır. Ayrıca medya okuryazarlığı gelişiminde eleştirel dinleme/izleme ve eleştirel okuma gibi temel dil becerileri etkin olarak kullanılabilir.

### **2.3.3. Türkçe Eğitimi ve Eleştirel Düşünme**

“Bir bilgi dersinden ziyade bir ifade ve beceri” olarak nitelendirilen Türkçe dersi (MEB, 1981), aynı zamanda dil ve düşünce arasındaki irtibatın en yakın kurulduğu alandır. Türkçe dersinde, Türk dilinin ilke ve kaidelerinin yanı sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri vasıtasıyla anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek esas alınır. Türkçe derslerinde öğrenciler edindikleri bilgileri; düşünceleri anlama, sözlü veya yazılı olarak düşünce üretebilme gibi becerilere dönüştürür. Türkçe eğitiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan temel vasıta metinlerdir. Dolayısıyla öğrenciler için metinler, bir düşünsel etkinlik alanı işlevi taşımaktadır. Humboldt da dili düşünce merkezli bir eylem alanı olarak niteler ve düşünce (denken) ile dil (sprache) arasındaki etkileşime vurgu yapar. Eşyanın özne ile olan irtibatı, dili kullanarak gerçekleşir. Dolayısıyla dil, iletişimi sağlayan basit bir araç olmaktan ziyade insanın hem eşyayı hem de bizzat kendini deneyimlediği mecburi bir sahadır. Dili durağan, statik bir ürün (ergon) olarak değil dinamik ve işlevsel (energia) yapı olarak gören Humboldt, onu düşüncenin belirleyicisi olarak görür (Duman, 2020). Humboldt'un görüşleri doğrultusunda genelde dil eğitimi özelde

ise Türkçe eğitiminde dili, iletişim aracı olarak niteleyen indirgemeci anlayıştan uzaklaşıp düşüncenin merkezde yer aldığı yeni bir model inşasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Düşünce eksenli Türkçe eğitiminde öğrenci, metinle olan irtibatını bilinçli bir sürece dönüştürür. Düşünme ile dil becerilerinin bütünleşmiş bir yapıda tasarlandığı eğitim sürecinde hem düşünme hem de dil becerileri simbiyotik bir çerçevede gelişecektir. Türkçede söz varlığı ve söz diziminin tevarüs edilen düşünce geleneği ile temellendirilmesi öğrencilerde “*dil ve düşünce şahsiyeti*” meydana getirecektir. Her dilin kendine özgü karakteristik yapısı olduğu gibi düşünce ufkunu yansıtan derin yapıları da mevcuttur. Söz gelimi Türkçenin fiil ağırlıklı olması Türklerin yaşayış biçimi ile alakalı fikir verirken Türkçede “Gönül”, Almancada “Geist” gibi kelimelerin o dillere özgü duyumsama biçimlerini yansıtmaları bu duruma örnek verilebilir. Eleştirel düşünme, Türkçedeki hem bu duyuş ve düşünüş biçimlerini belirleyerek öğrencilerin öz düzenleme, özdenetim becerilerini geliştirmelerini sağlar hem de dil ve düşüncenin irtibatında analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerileri harekete geçirir. Söze değer katan anlamdır, anlam ise kaynağını düşünceden alır. Türkçe eğitiminde söz varlığı aktarımı aynı zamanda düşünce dünyasının aktarımıdır. Söz varlığının zenginleştirilmesi, anlam dünyasının genişlemesi ve öğrencilerde kavram ağlarının zihinde örülmesini sağlar. Metinlerin ve etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini destekleyici söz varlığıyla yapılandırılması, kelimelerin anlam dünyalarına hâkimiyeti kolaylaştırır. Kelimelerin derinlik, genişlik ve ağırlık boyutlarında yetkinlik elde eden öğrenciler eleştirel düşünme becerisini de daha rahat şekilde harekete geçirir.

Eleştirel düşünme disiplinlerarası bağlantılar kurmayı ve meseleyi çok yönlü değerlendirmeyi gerektirmektedir. Türkçe eğitimi içerisinde yer alacak olan metinler disiplinlerarası düşünmeyi ve bağlantı kurmayı desteklemelidir. Metnin bileşenleri anlamlandırılırken metnin sunduğu dünya ile öğrencinin gerçek yaşamda karşılaştığı problemler arasında kurulan bağlantılar; yaratıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler kullanılarak eleştirel düşünme üst başlığında değerlendirilmelidir. Eleştirel düşünme sürece dayalıdır ve varılmak istenen hedefler sürekli güncellenerek yenilenir. Süreç temelli olan eleştirel düşünmenin gelişiminde kullanılacak olan metinlerin sürece dayalı yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü eleştirel düşünme, basitten karmaşığa ilerleyen bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin erken yaşta eleştirel düşünme



süreçleri ile karşılaşması ve metinlerin sınıf seviyelerine göre yapılandırılması, Türkçe eğitiminin eleştirel düşünce ekseninde ilerlemesine katkı sunar.

Türkçe dersi, dört temel dil becerisinde hedeflenen kazanımlar üzerine inşa edilmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen kazanımlar eleştirel bir nitelik ile ele alındığında düşünmeye dayalı bir eğitim anlayışına yaklaşılmış olur. Öğrenciler dinlediklerinde/izlediklerinde, okuduklarında bulunan iddia ve argümanları ele alarak hem metnin kendi içindeki hem de farklı metinler ile olan tutarlılığını karşılaştırmalı bir şekilde sorgular. Dolayısıyla Türkçe eğitimindeki hedeflerden biri de öğrencileri eleştirel okur olarak yetiştirmektir. Eleştirel okuyucu, metinle etkili sorgulama sürecine girer ve çıkarımlarda bulunabilir. Metinde yer alan kavramları ve bilgileri kendi zihin dünyası ile karşılaştırır, metni tanır, çözümleyip değerlendirebilir (Karadüz, 2010). Türkçe eğitiminde eleştirel okuma ile güdümlü düşünen bağımlı bireylerden, özerk ve bağımsız düşünen eleştirel okurlara ulaşmak hedeflenir. Eleştirel düşünme becerileri ile yakın irtibatlı olan medya okuryazarlığı, temel dil becerilerinden eleştirel okuma ve eleştirel dinleme/izleme becerilerinin sık kullanıldığı alanların başında gelmektedir. Geleneksel ve etkileşimli medya, internet gibi farklı ortamlarda öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini temel dinleme/izleme ve okuma becerilerine yansıtarak kurgu ile gerçeği, doğru ile yanlış temyiz etmesi beklenir. Öğrencilerin medya ortamlarında geçirdiği süreler düşünüldüğünde eleştirel okuma ve eleştirel dinleme/ izleme becerilerinin Türkçe eğitimindeki önemi ortaya çıkmaktadır.

Sözlü ve yazılı ifadelerde eleştirel düşünme becerisini kullanmak anlatımlarda tutarlılığı, analiz ve sentez süreçlerini kullanarak iddia ve argümanları değerlendirebilmeyi içerir. Türkçe eğitiminde anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerisi eleştirel nitelik kazandığında öğrenciler ifadelerinde ele aldıkları meseleyi derinlemesine tartışarak tarafsız bir bakış açısı ile sunabilir. Türkçe eğitiminde eleştirel konuşma ve yazma becerisini hareket geçirmek için öğrencilerin gerçek problemlerle karşı karşıya kalması gerekmektedir. Bu minvalde eleştirel okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için şu etkinliklerden faydalanılabilir:

- ❖ *Eleştirel konuşma ve eleştirel yazma eğilim ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar, öğrencilerin yaş ve özelliklerine uygun şekilde geliştirilebilir.*
- ❖ *Farklı bakış açılarına sahip metinlere yönelik karşılaştırmalı bir değerlendirme yazısı yazılabilir.*

- ❖ Web 2.0 veya sosyal medya araçları kullanılarak güncel bir konu tartışılabilir.
- ❖ Öğrencilerin bir konu hakkındaki okumalarını derinleştirdikten sonra açık oturum, münazara gibi tekniklerden faydalanılabilir.
- ❖ Bir konu hakkında yazılan deneme ve makale gibi türlere karşıt veya onları destekleyici yazılar yazdırılabilir.
- ❖ Bir problemin çözümüne yönelik senaryo yazdırılıp değerlendirilebilir.
- ❖ Bir konu hakkında farklı görüşleri olan düşünürlerin yerine geçerek onlar üzerinden tartışmalar gerçekleştirilebilir.
- ❖ Öğrencilerle belli temalarda güncel sorunlara yönelik farkındalığı artırıcı ve çözüm önerileri sunan düzenli ve süreli yayınlar çıkartılabilir.
- ❖ Retorik oyunlar ile eleştirel konuşma arasındaki farkları sezdirici diyaloglar hazırlanabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Türkçe eğitiminin en temel somut göstergesini oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkçe eğitimi ve eleştirel düşünme arasındaki irtibatın nasıl ele alındığına dair Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmelidir. TDÖP (2019: 8) genel çerçevesi sunulurken aşağıdaki özel amaçlara yer verilmiştir:

- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen bu özel amaçların doğrudan veya dolaylı olarak eleştirel düşünme becerisi ile alakalı hedefler olduğu belirtilebilir. Program, eleştirel düşünmenin geliştirilmesine öncelikli hedefler arasında yer vermiştir. TDÖP'te yer verilen Türkiye Yeterlilik Çerçevesi'nde belirlenen ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili

yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz yetkinlik eleştirel düşünme becerisi bağlamında okunabilir. TDÖP’te belirtilen okuma kültürü teması ve alt temaları; bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, metinlerarasılık; iletişim teması ve alt teması; medya okuryazarlığı; hak ve özgürlükler teması ve alt temaları; din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, ifade özgürlüğü, özgürlükler; kişisel gelişim teması ve alt temaları; empati, karar verme, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk; bilim ve teknoloji teması ve alt temaları; etik, merak duygusu eleştirel düşünme ile ilişkili temalardır. Metin türlerini tamamının yanı sıra özellikle efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), haber metni, reklam, özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları, karikatürler ve mizahi fıkra türleri eleştirel düşünme ile yakın irtibatlıdır.

Türkçe Öğretim Programı’nda öğrencilere hedeflenen davranışların somut ifadelerini kazanımlar oluşturmaktadır. Programda belirlenen kazanımlar temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Eleştirel düşünme ile irtibatlı olan kazanımlar genel olarak şu başlıklar altında toplanabilir:

- ✓ Tahminde bulunma (T.7.1.1)
- ✓ Değerlendirme (T.7.1.12)
- ✓ Yorumlama (T.7.3.22)
- ✓ Metin içi ve dışı bağlantılar kurma (Sentez) (T.7.3.19)
- ✓ Karşılaştırma (T.7.3.25)
- ✓ Sorgulama (T.7.1.10)
- ✓ Çıkarım yapma (T.7.3.28)
- ✓ Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama (T.7.3.33)

Yukarıdaki kazanım başlıkları 7. sınıf seviyesi üzerinden örneklendirilmiştir, programda diğer sınıf seviyelerinde de benzer başlıklar altında aynı kazanımlar bulunmaktadır. Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine yönelik doğrudan kazanımların olmadığı ama eleştirel düşünme becerisini kullanmayı gerektirecek olan dolaylı kazanımların programda yer aldığı ifade edilebilir. Erdamar ve Barası (2021) eleştirel düşünmeye dair 5. ve 6. sınıfta 16, 7. sınıfta 21, 8. sınıfta ise 22 kazanımın yer aldığını ve bununla birlikte eleştirel

düşünmenin kazanım, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ölçme değerlendirme süreçlerinde en çok fakat içerikte en az yer verilen beceriler arasında olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle Türkçe Öğretim Programı'nda eleştirel düşünmeye ayrı bir beceri olarak yer verilmediği, programın genel yapısı içerisinde amaç, tema, metin türleri, kazanım ve ölçme değerlendirme başlıkları ile eleştirel düşünme becerisine “gönderme” yapıldığı fakat içerik açısından programın eleştirel düşünme becerisinden yoksun kaldığı ifade edilebilir.

#### **2.4. Ekolojik Sistemler Teorisi ve Ekolojik Etkileşimsel Model (EKET)**

Bireyin çevresiyle olan etkileşimini anlamak adına Urie Brofenbrenner (1979) tarafından ortaya konan Ekolojik Sistemler Teorisi (Ecological Systems Theory) çevresel faktörleri merkeze alarak bireyin gelişimini açıklamaya çalışır. Ekolojik Sistemler Teorisi'ne göre birey geliştikçe çevreyle olan etkileşimi karmaşık bir nitelik kazanmaya başlar ve bireyin fiziksel, duyuşsal ve bilişsel yapılarında değişiklikler meydana gelir. Ekolojik Sistemler Teorisi, bireyin zihinsel gelişiminden ziyade sosyalleşen bireyin toplumun bir üyesi olma yolunda ilerlerken gelişimini nasıl gerçekleştirdiğine odaklanır. Brofenbrenner (1979) çocuğun iç içe geçmiş katmanlar hâlinde bulunan sosyal ve kültürel bir ortamda doğduğunu ve her bir ortamın bir diğeri ile etkileşim hâlinde olduğunu belirtir. Nitekim çocuk dünyaya geldiği ailede, ailenin sosyal normları, kültürü, tarihi, değerleri ve kuralları tarafından kuşatılmıştır. Aynı şekilde aile de diğer sosyal tabakalar ile bir etkileşim hâlinindedir ve onlar tarafından da sarılmıştır. Ekolojik Sistemler Teorisi'nde çocuk büyüme ve gelişme döneminde bu bir dizi sosyal tabakadan etkilenir. Burada çocuğu doğrudan etkileyen ve ona müdahalede bulunan aileden başlanarak dışa doğru yapılar çözümlenir (Cook&Kilmer, 2010).

Brofenbrenner (1979) bireyin gelişiminde bireye merkezde yer verir fakat onun gelişimini anlamak için sosyal çevresi ile bireyi değerlendirmek gerektiğini esas alır. Çünkü birey, esasında onu çevreleyen sosyal katmanların karmaşık ilişkilerinin bir tezahürü olarak gelişim gösterir. Bireyin gelişiminde ve sosyalleşme sürecinde etkin olan Ekolojik sistem aşağıdaki varsayımları içerir:

- *Birey, doğrudan veya dolaylı olarak sosyal yapılarla etkileşim içerisinde.*
- *Çevre, bireyi kendi koşullarına ve sistemine uymaya zorlar.*

- *Sosyal çevre birbiri içine geçmiş olan mikro, mezo, ekzo ve makro sistemlerden teşekkül eder.*

Ekolojik Sistemler Teorisi'nde birey, sosyal yapılar içerisindeki pek çok çevresel faktörle farklı etkileşimde bulunmaktadır. Bireyin okuma yazma öğrenirken kullandığı becerilerin kaynağında sadece kendisi değil aynı zamanda ailesinin okulla ve kendisiyle kurduğu ilişki de vardır. Bu bağlamda Brofenbrenner (1979), insan gelişiminin ekolojisinin, aktif ve büyümekte olan bir birey ile bireyin içinde yaşadığı ortamın değişen özellikleri arasındaki aşamalı ve karşılıklı uyumun bilimsel olarak incelenmesini içerdiğini; çünkü bu sürecin, bu ortamlar arasındaki ilişkilerden ve ortamların içine gömülü olduğu daha geniş bağlamlardan etkilendiğini belirtir. Buradan hareketle gelişmekte olan bireyin yalnızca çevrenin üzerinde etki yarattığı bir “tabula rasa” olarak değil, içinde bulunduğu ortama aşamalı olarak giren ve onu yeniden yapılandıran, büyüyen, dinamik bir varlık olarak görüldüğü dile getirilebilir. Çevre, karşılıklı bir uyum süreci gerektirmektedir yani kişi ve çevre arasındaki etkileşim iki yönlü yapılandırılır ve gelişimsel süreçlerle tanımlanan çevre, tek ve yakın bir ortamla sınırlı olmayıp bu tür ortamlar arasındaki bağlantıları ve daha geniş faktörlerden kaynaklanan dış etkileri de içerecek şekilde genişletilmiştir. Bu genişletilmiş çevre anlayışı, genel olarak psikolojide özellikle de gelişim psikolojisinde bulunandan çok daha geniştir ve farklılaştırılmıştır. Ekolojik çevre, topolojik olarak, her biri bir diğerinin içinde yer alan eş merkezli yapıların iç içe geçmiş bir düzenlemesi olarak düşünülür. Bu yapılar birbiri içine geçmiş olan mikro, mezo, ekzo ve makro sistemler ile krono sistemden teşekkül eder ve aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

#### ❖ **Mikro Sistem (Microsystem)**

Mikrosistem, belirli bir ortamda gelişmekte olan ve birey tarafından tecrübe edilen faaliyetler, roller ve kişiler arası ilişkiler örüntüsüdür (Brofenbrenner, 1979). Berk (2012) mikro sistemin çocuğun en yakın çevresi olduğunu ve doğrudan temas kurduğu sosyal yapıları içerdiğini belirtir. Bu bağlamda bireyin temas kurduğu ve gelişimini sürdürürken en çok iletişim hâlinde olduğu sosyal yapılardan ilki ailedir. Anne, baba ve kardeşlerin yanı sıra bireyin yakın arkadaşları, öğretmenleri, komşu ve yakın akrabaları daha sonra bireyin mikro sistemine eklenir. Buradaki ilişkiler çift yönlüdür yani çevreden bireye ve bireyden çevreye bir etkileşim gerçekleşir. Nitekim erken yaşta ebeveynlerin çocuğu kitapla tanıştırmaları bilişsel ve dil becerilerini olumlu

yönde etkileyecektir (Arıcı, 2016; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014). Ayrıca akran zorbalığına uğrayan bir çocuk, öz güven geliştirmede problem yaşayacaktır. Bireyin gelişimine bağlı olarak mikro sistem ilişkilerinde değişiklikler olabilir. Sözgelimi bireyin bebeklik döneminde aile ile olan ilişkisi ile ergenlik döneminde aile ile olan ilişkisi birçok açıdan farklılık göstermektedir. Bu durum arkadaşlık ilişkilerinde de benzerlik taşımaktadır (Doğan, 2010).

#### ❖ *Mezo Sistem (Mesosystem)*

Bir mezo sistem, gelişmekte olan bireyin dinamik olarak katıldığı iki veya daha fazla ortam arasındaki karşılıklı ilişkileri içerir, bir çocuğun ev, okul ve mahalle akran grubu arasındaki ilişkileri ile bir yetişkinin aile, iş ve sosyal yaşam arasındaki ilişkileri bu duruma örnek gösterilebilir. Mezo sistem esasında bireyin etkileşim hâlinde bulunduğu iki veya daha fazla mikro sistem arasındaki bağlantıyı içermektedir. (Bronfenbrenner, 1979; 1986). Aile ile arkadaşlar, okul ve aile arasındaki ilişkiler mezo sisteme örnek gösterilebilir. Aileler çocuklarının arkadaşlık ilişkilerine yeterince hâkim değilse, okul ile çocuklarının akademik ve sosyal gelişimleri hakkında iletişim kurmuyorsa mezo sistemlerde problemler yaşanacaktır (Muuss, 2006). Mezo sistem, bir sosyal yapıdan ziyade sosyal yapılar arasındaki etkileşimden doğan etkilerden meydana gelmektedir.

#### ❖ *Ekzo Sistem (Exosystem)*

Bir ekzo sistem bireyin gelişiminde doğrudan yer almayan fakat onun gelişimindeki ortamları ve kişileri etkileyen bir veya daha fazla yapıyı ifade eder. Ekzo sistem, bireyin mikro ve mezo sisteminde bulunan ilişkilerin kalitesini artırabilir veya tam tersi şekilde azaltabilir (Bronfenbrenner, 1979). Bu duruma bireyin iş hayatı ve orada yaşadıklarının ailesiyle olan ilişkisini olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi veya sürekli seyahat etmesi gereken bir işte çalışan annenin eşi ve çocuğuyla olan iletişimini olumsuz etkilemesi örnek olarak verilebilir (Tissington, 2008, Galinsky, 1999). Bronfenbrenner göre ekzo sistem, ikincil dereceden dış etkenlerden ve bu duruma en iyi örneklerden birini televizyon oluşturmaktadır. Televizyon hem çocuğu hem de ebeveynleri etkilemektedir. 20. yüzyıl sonrası televizyonun yanı sıra internet ve sosyal medya, ekzo sisteme dâhil edilebilir. Bilhassa sosyal medya hem bireyde hem de bireyin etkileşimde bulunduğu sosyal yapılarda tahakküm kuran önemli bir aktör hâline gelmiştir.

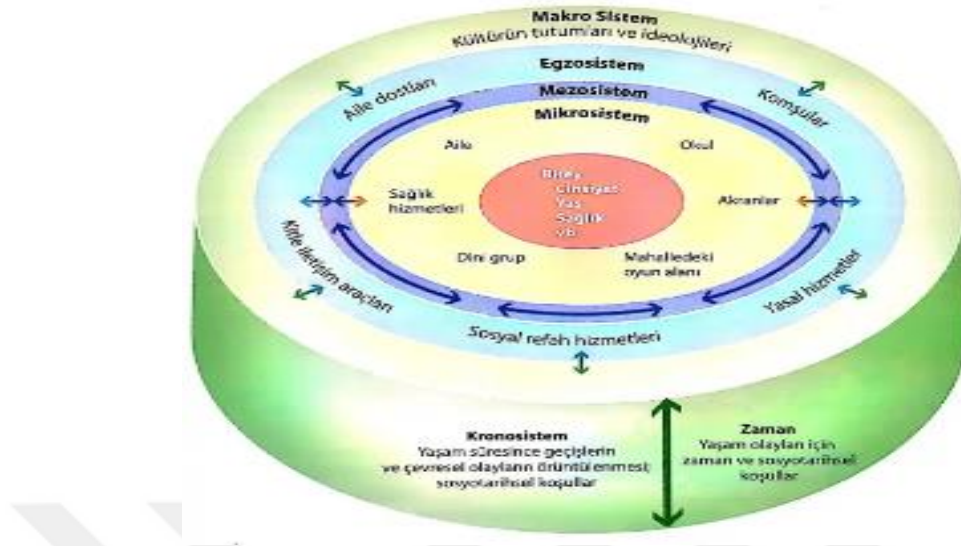
### ❖ *Makro Sistem (Macrosystem)*

Makro sistem, toplumdaki kültürel değerler ile inançları, yasaları, bireylerin tutumlarını ve sosyoekonomik düzeylerini içeren en geniş yapıyı ifade etmektedir. Her toplumda postane, okul, parklar, kafeler gibi ortak ve benzer mekânlar bulunmaktadır. Bu mekân ve kurumlar başlangıçta birbirlerine çok benzer yapıda görünse de aslında buradaki ilişkiler ve sistemler ülkeden ülkeye veya toplumdan topluma oldukça farklı özellikleri içermektedir. Makro sistem yeni neslin kendilerine has bir sistem geliştirmesiyle birlikte değişime de uğrayabilir. Makro sistem; tarihî, sosyal, teknolojik, kültürel kodlar içerisinde şekil kazanır ve birey üzerinde dolaylı gibi görünse de bireyin davranışlarında uygun olan ve olmayanları dahi belirleyebilir. Bu sistem içerisinde inanç, yasa, ekonomi ve eğitim gibi pek çok kültürel örüntü bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; 1989). Yani toplumların kendilerine özgü bir fenomenolojisi bulunmaktadır. Berk (2012)'e göre makro sistem belirgin bir çerçevesi olmayan ancak kültürel değerleri ve yasaları içinde barındıran birey için en üst katmandır. Makro sistemde olan ve burada gelişen her olay diğer katmanları da etkiler. Kitle iletişim araçları yine makro sistemin de bir parçasıdır.

### ❖ *Krono Sistem (Kronosystem)*

Zamanın akışı içerisinde gelişen ve değişen her durum ve olay bireyde farklı etkiler oluşturabilmektedir. Krono sistem zaman içerisinde yaşanan bu değişim ve gelişimlerin birey üzerindeki etkisini belirtmektedir. Nitekim bireyin okula başlaması veya bulundukları mahalleden taşınması buna örnek gösterilebilir (Bronfenbrenner, 1979; 1986). Ekolojik Sistemler Teorisi Şekil 2'de belirtilmiştir:

**Şekil 2: Ekolojik Sistemler Teorisi**



Ekolojik Etkileşimsel Model (EKET) temelini, Bronfenbrenner (1979)'ın ortaya koyduğu Ekolojik Sistemler Teorisi'nden alan özgün bir modeldir. Ekolojik Sistemler Teorisi'nde yer alan ve bireyi şekillendiren bu yapılar, bireyin duygu ve düşünce dünyasını da etkilemekte ve bireye bir düşünce ufku çizmektedir. Dolayısıyla düşüncelerin kaynağını kimi zaman bireyin kendisi oluştururken kimi zaman da aslında bireyin de farkında olmadığı yapılar içerisindeki sistemler oluşturmaktadır. EKET modelinin temel amacı, bireyin duygu ve düşünce dünyasının şekillendiği bu yapıları keşfetmesini sağlamak ve bu yapılar ile etkileşime girerek hem kendi düşüncesine hem de içinde bulunduğu toplumun düşünce ve değerlerine karşı bir farkındalık kazandırmaktır.

Ekolojik Etkileşimsel Model'in bilhassa düşünceye dayalı bir eğitim modelinde işlevsellik kazanacağı söylenebilir. Çünkü birey içinde bulunduğu bu sistemler ağının zaman içerisinde bir parçasına dönüşerek sistemdeki yapıları fark etmekte zorlanmaktadır. Genelde düşünme özelde ise eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitim modelinde yer alması gereken öz denetim, hakikate ulaşma, merak, adalet, bütüncül düşünme gibi becerilerin ortaya çıkarılmasında EKET modelinin önemli bir rol alacağı dile getirilebilir. EKET modelinde birey, içinde bulunduğu tüm bu yapıların dışına çıkmayı başararak kendisini oluşturan katmanları inceler ve kendi düşüncesinin üzerinde etkili olan yapıların neler olduğunu ve bu yapıların kendisini nasıl, niçin etkilediğini belirler. Bu bağlamda birey hem sosyal yapıların kendisine olan etkilerini



hem de kendisinde oluşan etkiler sebebiyle kendisinden sosyal yapılara olan gönderileri fark eder. Bireyin düşüncesinde meydana gelen bu etkileşim, ona düşünce dünyasının önemli aşamalarından biri olan eleştirel düşüncenin kapısını aralar.

EKET modeli, duyuşsal bir temellendirme ile öncelikle bireyin kendisine ve içinde bulunduğu topluma karşı bir farkındalık kazanmasını hedeflemektedir. EKET modelinin varsayımlarından biri, bireyin duyuşsal anlamda kazanamadığı bir farkındalığın bilişsel bir beceri ile tamamlanamamasıdır. EKET Modeli'nin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek adına duyuşsal alana yönelik anahtar kavramlarından şu şekilde bahsedilebilir:

#### ✓ *Farkındalık*

Bireyin içerisinde bulunduğu düşünceleri ve kaynaklarını içinde bulunduğu sosyokültürel yapılar etrafında anlamasını sağlamak için bilinç kazandırmak esastır. Bu minvalde bireye kendi düşüncelerini, duygularını, inançlarını, yargılarını fark etmesini sağlamak adına sorgulayıcı bir süreç tasarlanır. Kendi ile ilgili bu şekildeki sorgulama sürecini gerçekleştiren bireyin, bu aşamadan sonra içinde bulunduğu “ekolojik” çevre ile “etkileşimini” değerlendirdiği ve kendi düşünce, duygu, inanç ve yargıları ile ekolojik çevresi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ele aldığı bütüncül bir sorgulamayı gerçekleştirmesi beklenir.

#### ✓ *İyi Niyet*

İyi niyet ilkesi, eleştirel düşünmenin ahlaki boyutuyla alakalı durumları içermektedir. Bireyin eleştirel bir düşüncede temel amacı, doğrulamak veya tam tersini belirterek yanlışlamak değildir. Eleştirel düşünce hakikatin keşfi ile alakalıdır ve bu düşünce biçimi iyi niyet etrafında ancak sürdürülebilir bir beceri özelliği kazanır. Birey herhangi bir argümanı dinlemek ve düşünmek yerine direkt olarak yanlışlamaya çalışıyorsa iyi niyet ilkesinden söz edilemez ve böyle bir durumda ortaya çıkacak olan hissiyat da bireyi doğru davranış biçimine yönlendiremez. Ayrıca eleştirel düşünme aynı zamanda bağlama uygun düşünmektir dolayısıyla olay, olgu ve durumları değerlendirmede iyi niyet ilkesi bağlamı ve şartları da göz önünde bulundurulur.

#### ✓ *Hakikat Merakı*

Bireyin iyi niyetinin kaynağında hakikat merakı bulunmalıdır. Hakikat merakı, bireyi sorgulamaya, araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirmelidir. Bu nedenle bireylere hakikate ulaşmanın önemi ve hakikate ulaşmanın birden fazla yolu olabileceği

sezdirilmelidir. Eleştirel bir düşünürde beklenen önemli bir davranış biçimi de bireyin her şeyden önce farklı bir amaç veya menfaat arzusu olmadan hakikate ulaşma merak ve arzusunun olmasıdır. Bu bağlamda bireyde felsefi bir endişenin de oluşması gereklidir.

#### ✓ **Beklenti**

Bireyin düşüncelerinin ve davranışlarının neticesinde varmak istediği yeri belirleyebilmesi gereklidir. Bu durum hem düşüncelerin hem de varılmak istenen neticenin yöntemini netleştirir. Bu doğrultuda hakiki beklenti ile iradi beklentiler arasındaki farkın ortaya çıkarılması gerekir. “*İradî beklenti*”, bireyin neyi makul bulduğu ile alakalı iken “*hakikî beklenti*”, gerçekte neyin makul olduğu ile alakalıdır. EKET Modeli’nde temel amaçlardan biri, hakiki beklentiler ile iradi beklentiler arasındaki farkları mümkün olduğunca en aza indirmektir.

#### ✓ **Rol Model**

Rol model olma, bireye örnek davranışları gösterme ve onu bu davranışlara sevk etmek için motivasyonu sağlamada önemlidir. EKET Modeli’nde bireyde eleştirel düşünmeyi harekete geçirmek için uygulayıcıların rol model olacak davranış kalıplarını da sergileyebilmesi gerekir. Problemin parçasını değil çözümünü temsil edecek olan rol model uygulayıcılar, EKET Modeli’nde önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır.

#### ✓ **Öz denetim**

Öz denetim, bireyin duygularını ve düşüncelerini kontrol edebilmesini sağlayan bir iç disiplin sürecini ifade etmektedir. Bireyin düzenli olarak sahip olduğu duyguları, düşünceleri ve davranışları gözden geçirmesi, EKET Modeli’nin önemli duyuşsal temellerindendir. Öz denetim becerisi sayesinde birey, duygusal tepkilerden kaçınarak makul kararlara odaklanabilir. Öz denetim ile birey, kendi duygularını ve düşüncelerini gözden geçirerek bağlama uygun şekilde yeniden düzenleyebilir. Dolayısıyla EKET Modeli’nde üstbilişsel düşünmeye vurgu yapan öz denetim becerisini öğrencilere kazandırmak mühim bir yer teşkil etmektedir.

EKET Modeli’nde bireydeki duyuşsal alana yönelik geliştirilmek istenen bu kavramlardan sonra bilişsel becerilere yönelik temel mantık ilkelerinden faydalanılır. Bilhassa doğru düşünmenin temeli olarak nitelendirilen mantıktan öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak faydalanılması önemlidir. Mantıktan yararlanılarak hem

muhakeme becerisinin harekete geçirilmesi hem de soyut düşünme becerisinin dinamik hâle getirilmesi amaçlanır. Bowell ve Kemp (2018) eleştirel düşünmenin uygulamalı mantık ile yakın ilişkili olduğunu belirtmiştir. EKET Modeli’nde eleştirel düşünmenin bilişsel sürecini geliştirmek adına aşağıdaki ilke ve becerilerden faydalanılmıştır:

- *Tümdengelim*
- *Tümevarım*
- *Gözlem*
- *Çıkarım*
- *Sorgulama*
- *Karşılaştırma*
- *Analiz*
- *Sentez*
- *Değerlendirme*

EKET Modeli, bu bilişsel becerileri geliştirmek için etkinlik odaklı uygulamalı yaklaşımı esas almaktadır. Bu nedenle EKET Modeli’nde beceriler salt bilgiye değil düşünmeye dayalı farklı etkinlik örnekleri üzerinden uygulama esaslı öğretilmektedir. Uygulamada yer alacak etkinliklerin gerçek yaşam durumları ile karşılaştırılabilmesi önemlidir.

#### **2.4.1. Ekolojik Sistemler Teorisi’nin Temelleri**

Sosyal bilimlerin temelinde insan gelişiminin ekolojisini inceleyerek bireyin bu ekolojide yer alan birbiriyle bağlantılı sistemlerle nasıl etkileşime girdiğini anlama çabası bulunmaktadır. Bu bağlamda insan gelişimi, aslında büyüyen insan organizmasının çevresiyle olan etkileşiminin bir neticesidir. (Bronfenbrenner, 1979; 1983). Ekolojik Sistemler Teorisi ortaya atılmadan önce Bertalanffy (2015) sistemlerin en küçük ölçü birimlerine indirgenip birbirinden bağımsız şekilde incelenme anlayışı yerine aralarındaki etkileşimin nasıl gerçekleştiğine odaklanan ve aslında mühendislik ve bilgisayar teknolojisi temelli “Genel Sistemler Teorisi”ni öne sürmüştür. Bu teori daha sonra sosyal bilimlere aktarılarak farklı kuramların gelişmesini etkilemiştir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında sosyal bilim çalışmalarında çocuğa veya ebeveyne odaklanılmış ve çocukla ebeveyn etkileşimi göz ardı edilmiştir (Crawford, 2020). Bireyi çevresel etki sistemleri içerisinde inceleyen temel anlayışlar “Genel Sistemler Teorisi” çerçevesinde ortaya konan kavramlara

dayanmaktadır. Brofenbrenner (1979) teorisinin gelişiminde Vygotsky ve Kurt Lewin gibi psikologlardan etkilendiğini belirtmektedir. Alan kuramını (Field Theory) ortaya koyan Lewin, Gestalt yaklaşımından etkilenmiş ve sosyal psikoloji çalışmalarını bu minvalde sürdürmüştür. Lewin davranışın sadece fizyolojik temellerle gerçekleşmediğini, sosyal gerçekliğin de davranışların nedenlerini oluşturduğunu belirtir. Dolayısıyla sosyal psikolojik çalışmalarda kültürel, tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve fiziksel arka planlar ortak bir zemin üzerinden ele alınıp bütüncül değerlendirilmeli ve bunlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmalıdır. Nitekim bireyin herhangi bir davranışını kültürel değerler gibi makro bir ölçeğin yanı sıra içinde bulunduğu mikro grubun özellikleri ile de değerlendirmek gerekir. Yaşam alanı (life space) kişinin çevresiyle etkileşimi neticesinde zihninde oluşturduğu bir alandır. Davranışları anlamak ve öngöründe bulunabilmek için zamana da bağlı olarak bireyin ortam ve durumları algılama biçimini, davranışını etkileyen unsurları incelemek gerekir (Lewin, 1939).

Ekolojik Sistemler Teorisi'nin bir başka temeli Vygotsky'in sosyal öğrenmeye vurgu yapan gelişim teorisine dayanmaktadır. Vygotsky bireyin gelişiminde sosyokültürel dokuların onun düşünce dünyasını etkilediğini vurgulamıştır. İnsan esasında toplumun şekillendirdiği bir fenomendir. Çocukluktan itibaren kullanılan dil ve dilin kavramları, olguları, tarihî-kültürel bir zeminde bireyi karakterize eder. (Vygotsky, 1998). Yaşam boyu devam eden gelişim süreci, bilişsel gelişimi sağlayan sosyal öğrenme ile doğrudan alakalıdır. Bu minvalde bireyin “potansiyel gelişim alanı” önemlidir (Korkmaz, 2023). İnsanlar potansiyel gelişim alanında gerçekleşen olaylara aktif olarak katılım gösterirler. İnsan zihni, pasif bir alıcı değildir ve aynı zamanda proaktif, üretici nitelikleri de barındırır. Dolayısıyla insanlar gözlem yaparak öğrenebilir, bilinçli olmasa da birçok öğrenmeyi gerçekleştirebilir, öğrenmede algısal davranabilir yani ödül ve ceza durumuna göre hareket edebilir (Bandura, 2023). EKET Modeli de sosyal öğrenmeleri kabul eden ve merkeze alan bir metodolojiyi esas almaktadır.

İbn Haldun insan tabiatı ile çevre arasında yakın bir irtibat olduğunu belirtmiştir. Ona göre toplumsal gelenekler ve çevre, insanı karakterize eden önemli bir güçtür. Hem iyilik hem de kötülük insanın fitri olarak barındırdığı özelliklerdir fakat çevre, bunlardan birini baskın hâle getirir. İnsan, çevresi ile sıkı bir etkileşim içerisinde ve çevre, insanı kalıtıma dayalı özelliklerinden daha fazla etkileme

niteliğine sahiptir. Şehirde ve kırsalda yaşayan insanları karşılaştıran İbn Haldun, iki farklı mekânda yaşayan insanların toplumsal yaşam biçimlerinin onların duygu ve düşüncelerini etkilediğini belirtir (İbn Haldun, 2016). Baltacıoğlu (1930) da insanın tabiat ile cemiyetin tesiri altında olduğunu ve hayatını sürdürebilmesi için kendisine tesir eden bu unsurların koşullarına uymaya veya onları kendine uydurmaya mecbur olduğunu dile getirir.

#### 2.4.2. Ekolojik Etkileşimsel Model ve Düşünce Temelli Dil Eğitimi

Ekolojik Etkileşimsel Model (EKET) bireyin toplum merkezli gelişimini ve bireyle toplum arasında meydana gelen karşılıklı etkileşimi esas almaktadır. İnsanın tabiatı gereği kendisinde içkin bulunan düşünme, birey-toplum ilişkisinden etkilenen becerilerin başında gelmektedir. Düşüncenin bu minvalde sosyal yapılara gömülü gelenek, kural, yasa, biliş, algılama, duyuş gibi pek çok kavramla irtibatlı olması kaçınılmazdır. Ekolojik Sistemler Teorisi'ndeki bireyi oluşturan sosyal yapıların bireyle ve birbiriyle olan etkileşimden hareketle ortaya konan Ekolojik Etkileşimsel Model, sosyal yapılardaki düşüncenin bireyle olan irtibatını modelin merkezine yerleştirmektedir. Buradan hareketle birey tüm sosyal yapıların çevrelediği merkezde yer alır. Bireyin doğuştan getirdiği ve kendisinde esasında bi'l kuvve (disposition) hâlde bulunan yapılar onu çevreleyen sosyal değişkenler vasıtasıyla ortaya çıkar. Bu sosyal yapılar merkezde yer alan bireye görünmeyen bir “entelektüel hudut” çizmektedir. EKET Modeli, bu entelektüel hududun öncelikle birey tarafından keşfedilmesini ve ardından bireyin entelektüel gelişimini gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Bu sayede birey, entelektüel sınırlarını genişletip aşarak düşüncelerini fark etmeyi ve bu düşünceleri farklı açılardan değerlendirmeyi başarır. EKET Modeli'nin hedeflediği bu amaçların gerçekleşmesindeki büyük pay, genelde dil eğitimi özelde ise Türkçe eğitime düşmektedir. Nitekim düşünce merkezli bir dil eğitimi, bireyi Türkçe eğitimi programında belirtilen amaçlara ulaştıracak koşulları sağlamaktadır. Türkçe eğitiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerine inşa edilmesi ve 21. yüzyıl becerileri ile “eleştirel düşünmeye” dayalı bu becerilerinin geliştirilmesinin esas alınması, EKET Modelinin temel paradigması olan düşünce merkezli dil eğitimi öne çıkarmaktadır.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünmeye dair Türkiye dışında yapılan çalışmaların sayısı fazla olmakla birlikte son yıllarda Türkiye’de de yapılan çalışmaların arttığı ifade edilebilir. Bu minvalde yapılan çalışmaları eleştirel düşünme becerisinin öğretimine, eğilimine ve eleştirel düşünme beceri düzeyini belirlemeye yönelik olarak sınıflamak mümkündür. Eleştirel düşünmenin hem fen bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde ortak araştırma sahası teşkil ettiği dolayısıyla pek çok farklı alanda eleştirel düşünme becerisinin araştırmalara konu edinildiği görülmektedir. Bu çalışmada eleştirel düşünmeyi konu edinen çalışmalarla birlikte Türkçe eğitiminde eleştirel düşünme becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, ilgili literatür kapsamında ele alınıp değerlendirilmiştir.

Öğretmen liderliğinde dört ve beşinci sınıflarda küçük grup tartışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olan etkisini inceleyen Hudgins ve Edelman (1986) her oturumda öğrencilerin belli sorunları ele almasını sağlamış ve araştırma neticesinde, öğrencilerin özellikle kanıt gösterme ve bunları değerlendirme noktasında gelişim gösterdiklerini belirlemiştir. Lumpkin (1992) beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımının beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine olan etkisini incelediği araştırmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi’nden faydalanmış ve öğrencilerin ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmediğini belirtmiştir. Overton (1993) düşünme becerileri öğretiminin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisini deneysel incelediği çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin üretken düşünme, karar verme ve planlama gibi becerilerde olumlu gelişme kaydettiğini belirtmiştir.

Şahinel (2001) eleştirel düşünme becerilerini temel alarak tümleşik dil becerilerinin gelişimini hedeflediği araştırmasında bu yöntemin dil becerilerinin gelişimini sağladığını, Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Özüberk (2002), Feurstein’in aracılı zenginleştirme programının eleştirel düşünme becerisine etkisini incelediği çalışmada beceri temelli yaklaşımı esas almıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin deney ve kontrol grubu olarak yer aldığı bu deneysel çalışmada Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde 20 saatlik uygulanan etkinlik programının varsayımları farkına varma boyutunda etkili olduğu, diğer boyutlarda ise etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Semerci (2003), fen, sağlık ve sosyal bilimler alanında doktora yapan

öğrencilerin yer aldığı araştırmasında; araştırma yapmanın, tartışma, soru-cevap ve öz güven geliştirme gibi durumların eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği tespitini yapmıştır. Çığrı Yıldırım (2005) Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemiş ve eleştirel düşünme ile öğretim yöntemleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran eleştirel düşünme becerisinde daha başarılı oldukları sonucunu elde etmiştir. Alkaya (2006) ilköğretim 4.sınıf öğrencileriyle fen ve teknoloji dersine yönelik öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada bu tekniğe dayalı eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Mecit (2006) fen ve teknoloji dersinde beşinci sınıflarla gerçekleştirdiği deneysel çalışmada 7E modelinin eleştirel düşünme yeteneğine olan etkisini incelemiş ve bu modelin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Çalışmada Cornell Koşullu Sorgulama Testi kullanılırken cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin gelişimlerinde anlamlı bir etki bulunamamıştır. Aybek (2006) eleştirel düşünmeyi hem konu hem de beceri temelli ele aldığı iki deney, bir kontrol gruplu araştırmasında California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden faydalanmıştır. Birinci deney grubunda eleştirel düşünmeyi CoRT-1 programından faydalanarak beceri temelli, ikinci deney grubunda ise eleştirel düşünmeyi içerik temelli ele alan Aybek, her iki grupta da eleştirel düşünmenin geliştiğini fakat beceri temelli grubun eğilim ve becerilerinde daha fazla olumlu gelişmenin yaşandığını ifade etmiştir. Araştırmasını üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştiren Aybek (2006) üniversitelerde yer alan eğitim programlarında eleştirel düşünme öğretiminin müstakil bir ders olarak yer alması gerektiğini de vurgulamıştır. Kurnaz (2007) da benzer şekilde eleştirel düşünmeyi beceri ve içerik temelli iki ayrı yöntemle beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Düzey X, başarı testi ve eleştirel düşünme öz değerlendirme formunun veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmada hem içerik hem beceri temelli yaklaşımın kullanıldığı deney gruplarında eleştirel düşünme becerisi gelişirken beceri temelli yaklaşımın eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008) üniversite öğrencilerine yönelik beceri temelli programın eleştirel

düşünme eğilimleri üzerine yönelik etkisini incelemiş ve 10 hafta boyunca uygulanan beceri temelli programın üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Tok (2008) Sternberg'in Başarılı Zekâ Teorisi temel alınarak hazırlanan düşünme becerileri programının üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine olan etkisini deneysel olarak incelemiş ve düşünme becerileri eğitiminin uygulandığı deney grubunda eleştirel ve yaratıcı düşünme son test puanlarının deney grubundan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İşlekeller (2008), üstün yetenekli ve normal düzeyde olan iki beşinci sınıf deney grubu ve bir kontrol grubu ile gerçekleştirdiği araştırmasında eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin geleneksel öğretime göre Türkçe dersine yönelik tutumu, akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ayrıca üstün yetenekli olan öğrencilerin normal düzeyde olan öğrencilerden daha fazla gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Grosser ve Lombard (2008) eleştirel düşünme ile kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada, Afrika kökenli ve Batı kökenli öğretmen adayları katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma neticesinde Batı ve Afrika kökenli öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri düşük olsa da Batı kökenli adayların eleştirel düşünme becerilerinin Afrika kökenli adaylardan önemli derece ayrıştığı tespit edilmiştir. Kültürel çevrelerin öğretmen adaylarını yeterince eleştirel düşünmeye sevk etmediğini, eleştirel düşünmenin gelişimi için bilinçli çabaların eksik kaldığını belirten Grosser ve Lombard (2008), Afrika kültürünü temsil eden bilişsel süreçlerin, varsayımları belirleme, hipotezler oluşturma, tartışma sırasında kanıt sunma, yargı ve sonuçlara varma ve çelişkileri tespit etme gibi eleştirel düşünme becerilerinin gerekli olduğu bilişsel süreçlerin kazanılmasına odaklanmadığına işaret etmiştir. Araştırmada ayrıca her iki öğrenci grubunun da kültürel olarak mevcut şemalara büyük ölçüde ve eleştirel olmayan bir şekilde güvendiğine ve öğrencileri içselleştirilmiş kültürlerinde işlemeyebilecek eleştirel düşünme süreçleriyle donatacak fırsatların sağlanmadığına yer verilmiştir. Kalkan (2008) yorumlama, açıklama, öz düzenleme gibi becerilerde eleştirel düşünme adına kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu ve matematik dersi ile eleştirel düşünme arasında pozitif korelasyonun bulunduğunu dile getirmiştir.

Yıldırım (2010) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik beceri temelli eleştirel düşünme programı hazırlanarak programın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine



olan etkisi belirlenmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği'nin veri toplama aracı olarak yer aldığı deneysel araştırmada programın eleştirel düşünme eğilimini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Aizikovitsh ve Amit (2010) konu tabanlı eleştirel düşünme yaklaşımını esas aldığı araştırmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği'nden faydalanmıştır. Deneysel gerçekleştirilen çalışmada konu tabanlı eleştirel düşünme yaklaşımı ile öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinde olumlu bir gelişme izlenmiştir. Karabacak (2011) beşinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı araştırmasında, kız öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisinde erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını ve mevcudu 20-30 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini tespit etmiştir. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olmadığını belirten Başçam Çelik (2011), Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile alakalı yetersiz bilgiye sahip olduklarını vurgulamıştır. Marin ve Halpern (2011) ortaöğretim öğrencilerine yönelik beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımlarının eleştirel düşünmeye etkisini karşılaştırdıkları araştırmada, beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımının daha etkili olduğunu bulgulamıştır. Duran Aymış (2013) da 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bilhassa “düşünmeye odaklılık” başlığında yetersiz kaldığının altını çizmiştir. Selçuk (2013) Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinin yüksek olmasına rağmen eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düşük olduğunu ve kadınların az da olsa eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklerden yüksek olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünme becerisini çok yönlü inceleyen Polat (2014) öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin orta düzeyde olduğunu ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin matematik ve sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Görücü (2014) okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, kitap okuma sayısı fazla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğunu dile getirmiştir. Boylamsal bir araştırmayı planlayan Welch, Hieb ve Graham (2015), elektronik ve bilgisayar mühendisliği bölümünde beceri temelli eğitimden içerik temelli eğitime giden bir süreç ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Paul ve Elder'in eleştirel düşünme çerçevesi temelinde gerçekleştirilen eğitimin niceliksel sonuçları, eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği yönünde olmuştur. Jensen Jr (2015), yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında Sokratik diyalog yönteminin içerik

temelli bir biçimde eleştirel düşünme becerisinin gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde Jensen Jr, Sokratik diyalog yönteminin içerik temelli işlenmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünmeyi beceri temelli olarak ele alıp ayrı bir program geliştiren ve bu programın etkililiğini inceleyen Eğmir (2016), beceri temelli geliştirilen programın eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme öz değerlendirme düzeyini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Sünter (2017) 6. sınıf öğrencilerinin yer aldığı araştırmasında California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği'ni veri toplama aracı olarak kullanmış ve süreç temelli yazma öğretiminin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Basmaz (2017) 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli derecede yordadığının altını çizmiştir. Bulut (2018), yedinci sınıf Türkçe dersinde aktif öğrenme modelinin eleştirel düşünme eğilimlerine olan etkisini incelediği araştırmasında aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh (2018) ortaöğretim öğrencileri ile felsefe öğretiminin eleştirel düşünme eğilimine olan etkisini incelemiştir. Deneysel gerçekleştirilen ve toplam on iki haftalık süren eğitim neticesinde felsefe eğitiminin eleştirel düşünme eğilimini artırdığı sonucuna varılmıştır. Tiruneh, Cock ve Elen'e (2018), eleştirel düşünme yaklaşımlarının etkililiğini konu ve içerik temelli yaklaşımları temel alıp deneysel inceleyerek karşılaştırmıştır. Öğrenciler hem içerik hem de konu temelli yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerinde gelişim göstermiştir. Nejmaoui (2019), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin tartışmacı yazma yöntemi ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve yazma becerilerinde eleştirel düşünmeyi konu tabanlı öğretimle gerçekleştirmiştir. Eğitim sonunda tartışmacı yazma eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kıran (2019) okuduğunu anlama, sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumu ve akademik başarı puanları ile eleştirel düşünme arasında pozitif korelasyon olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi öğrencilerine yönelik çocuklar için felsefe programının eleştirel düşünme becerisine olan etkisini inceleyen Işıklar (2019), bu programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişime olumlu katkı sunduğunu belirlemiştir. Tozduman Yaralı (2019) öyküleştirme tekniğinin okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin yorumlama, açıklama, çıkarım, analiz, öz

düzenleme becerilerinde gelişme sağladığını ancak değerlendirme becerisinde farklılık oluşturmadığını dile getirmiştir.

İskender (2020), mantık yanlışlarından hareketle düzenlenen öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin argüman temelli eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme tutumları üzerine etkisini incelemiş ve öğretim sonunda öğrencilerin mantık yanlışları içeren ve içermeyen argümanları tanıma ve bunları açıklama başarısını artırdığını fakat eleştirel düşünme tutumlarında bir değişiklik meydana gelmediğini bulgulamıştır. Taş (2020) da mantık etkinlikleri destekli matematik öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini nicel anlamda etkilemediğini fakat nitel anlamda olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Turan (2021) beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde istatistiksel olarak erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Çelik (2022) ortaöğretim ders kitaplarını incelemiş ve bu kitapların eleştirel düşünmeyi geliştirici şekilde yapılandırılmadığını vurgulamıştır. Coşgun (2022) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde kazanımların pek yeterli olmadığını, ders kitaplarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini dile getirdiklerini belirtmiştir. Güzelküçük (2022) yedinci sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında argümantasyon tabanlı Türkçe öğretiminin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinde anlamlı düzeyde farklılık meydana getirdiğini ifade etmiştir. Güzel (2022) araştırmasında içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine ve Türkçe dersi tutumlarına olan etkisini incelemiş ve içerik temelli yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etki oluşturduğu sonucuna varmıştır. Aslan (2022), yedinci sınıf öğrencileri ile çocuk medyasında dönüştürülen masalların eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerisine etkisini incelediği araştırmasında dönüştürülen masallardan yola çıkarak tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini olumlu etkilediğini dile getirmiştir.

Koether (2022) lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutum ve tercihlerini incelemiş ve öğrencilerin sahip oldukları kimliklerin eleştirel düşüncelerini önemli ölçüde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada öğrencilerin bireysel veya grup kimlik özelliklerinin derslerin anlamlandırılmasını etkilediği belirtilerek sınıf içerisindeki eğitimde sosyal bağlamlar, öğrenci anlayış ve bakış açılarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Lomax (2022) eleştirel düşünme

becerileri öğretiminin öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerine olan etkisini incelemiş ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Gee (2023) araştırmasında eleştirel düşünme becerilerini; öğretmen etkileşimi, öğretmen sorgulaması, akranlarla işbirliği, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi gibi unsurların diğer öğretim uygulamalarından daha fazla etkilediği sonucuna varmıştır. Nolt (2023) eylem araştırması modeline göre desenlediği araştırmasında öğrencilerin neyi ve neden öğrendikleri konusunda açık olmanın ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde düşüncelerini sağlamanın, onlara eleştirel düşünme konusunda üstbilişsel farkındalık ve güven aşıladığını belirtmiştir. Ayrıca Nolt (2023) öğrencilere eleştirel düşünmeyle birlikte eleştirel bir bilinç kazandırmanın ancak eleştirel düşünmeye yönelik kasıtlı bir öğretim neticesinde gerçekleşebileceğini öne sürmüştür.

Serinci (2023) yedinci sınıf öğrencileri ile fen bilgisi dersinde kavram öğretimi tekniğinin eleştirel düşünme becerisine olan etkisini incelemiş ve kavram öğretimi tekniklerinin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ergin (2023) araştırmasında okul öncesi öğrencilerinin etkileşimli okuma programının yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarımda bulunma, analiz, öz düzenleme gibi eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Türkçe dersinde mantık yanlışlarından yararlanarak eleştirel düşünme öğretimini gerçekleştirmeyi hedeflediği araştırmasında Savaş (2023), mantık yanlışlarını tespit etme becerisini geliştirmek için tasarlanan, konu tabanlı eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünmenin yanı sıra kişisel gelişim, ahlak, iletişim ve dil alanlarında çeşitli kazanımlar elde etmesini sağladığını belirtmiştir. Sullivan (2023) araştırmasında ortaokul öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğretmeye yönelik yakın okuma stratejilerinin uygulanmasına ilişkin deneyim ve algılarını incelemiştir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olmasının eleştirel düşünmeye engel teşkil ettiğini, derin anlamlara çeşitli yöntemlerle ulaşılmasının ve özgün bağlantılar kurarak metin hakkında derin bir anlayış kazanmanın eleştirel düşünmenin gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Karpacheva (2023) ise farklı kültürlerle etkileşim ile eleştirel düşünme arasındaki korelasyonu incelemiş ve farklı kültürlerle etkileşim ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Zachary (2024), öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi uygulamak için hazır olup olmadıklarını nitel olarak incelemiş ve öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi tanımlayıp önemini ifade edebildiklerini fakat bilişsel boyut, uygulama, günlük yaşam ve bağlamlarla ilgisi açısından onu tam olarak tanımlayamadıklarını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler öğrenci ilgisizliğini, öğreticinin öz güven eksikliğini, öğrencilerin temel becerilerden yoksun olmasını ve müfredatların kısıtlayıcı doğasının düşünmenin önündeki engeller olduğunu belirtmiştir. Bu engelleri aşmak adına öğretmenler gerçek yaşam deneyimlerine dair uygulamaların artmasını, çeşitlendirilmesini ve aday öğretmenlerin bu hususta desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sorgulama, aktif öğrenme, gerçek dünya deneyimleri, işbirliği, modelleme ve yansıtmanın eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve uygulanmasında en etkili yöntemler olduğu konusunda hemfikir olduğu dile getirilmiştir.

Chagalakonda (2024), Batı felsefesi eğitimi alan öğrenciler ile Hindistan (Nyaya) felsefesi eğitimi alan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Batı felsefesi eğitimi alan öğrenciler Batı felsefesinin Hint felsefesine göre daha ilgili ve ilişkilendirilebilir olduğunu, Batı felsefesindeki eleştirel düşünme becerilerinin sosyal problemleri çözmek olarak tanımlanabileceğini ve Batı felsefenin sonuca ulaşma, karar verme amacı taşıdığını belirtmiştir. Hindistan felsefesi eğitimi alan öğrenciler ise bu felsefenin bireyin kendisini sorgulamaya uygun olduğunu, eleştirel düşünmenin yanı sıra karşı ses çıkartma anlamına geldiğini ve bu felsefenin analiz, değerlendirme, karar verme gibi becerileri içerse de Hindistan felsefesinin nihai amacının ahlaki yetkinlik kazanma olduğunu belirtmiştir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Ekolojik Etkileşimsel Model'in eleştirel düşünme becerisine olan etkisini inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön-test son-test tek gruplu deneysel desende örneklem grubunda yer alan deneklerin bağımlı değişkene dair ölçümleri deney öncesi ve sonrasında aynı grup üzerinden aynı ölçme aracı ile gerçekleştirilir ve bu desende kontrol grubu ve eşleştirme bulunmamaktadır. Tek gruplu deneysel desende gruba ait ön ve son test değerleri arasındaki farkın anlamlılığı incelenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Ön-test son-test tek gruplu deneysel desene ait süreç Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Ön-test Son-test Tek Gruplu Deneysel Model**

| Grup | Ön-test        | İşlem | Son-test       |
|------|----------------|-------|----------------|
| G    | O <sub>1</sub> | X     | O <sub>2</sub> |

*Büyüköztürk, vd., 2020, s.208*

Ön-test son-test tek gruplu deneysel desenin Tablo 4'teki sürecinden hareketle EKET Modeli'nin eleştirel düşünme becerisine etkisini inceleyen araştırma modeli oluşturulmuştur. Bunun için öncelikle evren ve örneklem grubu belirlenmiş ve ardından belirlenen örneklem grubuna gerekli bilgilendirmeler yapılarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyi ön-test olarak uygulanmıştır. Ön-test sonrası EKET Modeline göre tasarlanan etkinliklerden oluşan 8 haftalık deneysel süreç, tek deney grubu ile gerçekleştirilmiş ve sonrasında da ön-test olarak uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyi son-test olarak uygulanmış ve deney grubunda ön-test son-

test arasında meydana gelen farklılık incelenmiştir. Araştırmanın modeline ilişkin süreç Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Araştırma Modeli**

| Grup | Ön-test                                        | Deney Süreci                                    | Son-test                                       |
|------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| G    | O <sub>1</sub>                                 | X                                               | O <sub>2</sub>                                 |
|      | Cornell Eleştirel<br>Düşünme Testi X<br>Düzeyi | EKET Modeline<br>göre tasarlanan<br>etkinlikler | Cornell Eleştirel<br>Düşünme Testi X<br>Düzeyi |

Araştırmanın ön-test son-test deneysel modellerden tek gruplu deneysel modele göre tasarlanmasındaki önemli sebeplerden biri, deney sürecini oluşturan EKET Modeli’ne göre tasarlanan etkinliklerdir. EKET Modeli, beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımını esas almaktadır. Türkçe Öğretim Programı’nda eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünmeye dair kazanımlar yer alsa da program eleştirel düşünme becerisini aynı yaklaşımla ele almamaktadır. Bu nedenle deney grubunun karşısında bir kontrol grubunun yer almasının ve deney ile kontrol grubunun karşılaştırılmasının doğru bir değerlendirme sağlamayacağı düşünülmektedir. EKET Modeli temel alınarak hazırlanan etkinlikler ve deney süreci, deneysel süreç başlığı altında verilmiştir:

#### ➤ Deneysel Süreç

Araştırmada deneysel süreçte uygulanan etkinlikler, Ekolojik Etkileşimsel Model (EKET) temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bunun için öncelikle Ekolojik Etkileşimsel Model’in ilkelerinden hareketle öğrencilerin duyuşsal alanlarını harekete geçirecek ders planları hazırlanmıştır. Ekolojik Etkileşimsel Model’in dayandığı ilkeleri ve esasları kavramaya ve buradan hareketle düşünme ve eleştirel düşünmeye dair farkındalık oluşturmaya yönelik olan bu etkinliklerden sonra eleştirel düşünmenin bilişsel süreçlerini esas alan ve düşünceyi sistematik hâle getirmesi planlanan eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Hem EKET Modeli’nin hem de doğrudan eleştirel düşünme becerilerine yönelik olan etkinliklerin merkezinde ise Türkçe eğitimin ana esasını oluşturan “metin” temelli yaklaşım bulunmaktadır. Bu minvalde araştırmacı tarafından oluşturulan Beş bahçe saray ve İbn-i Tufeyl tarafından yazılan Hayy Bin Yakzan metinleri, dinleme ve

okuma becerileri vasıtasıyla öğrencilere aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan Beş Bahçe Saray hikâye metni ile Ekolojik Etkileşimsel Model'in temellerini kavratmak ve bilişsel becerilerin gelişimine öncülük edecek olan duyuşsal alanı harekete geçirmek amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan metinler için üç alan uzmanından görüş alınmış ve alan uzmanların dönütleri doğrultusunda son hâlleri verildikten sonra kullanıma hazır hâle getirilmiştir. Duyuşsal alanın bilişsel alandaki gelişimlere temel oluşturacağı varsayımından hareketle bilişsel alandaki etkinlikler İbn-i Tufeyl'in Hay Bin Yakzan hikâyesi temel alınarak hazırlanmıştır. Hay Bin Yakzan hikâyesinin ana kurgusu temel alınarak araştırmacı tarafından eleştirel düşünme becerisinin akıl yürütme (tümevarım, tümdengelim), sorgulama, gözlem, varsayımsal düşünme gibi becerileri harekete geçirecek olan bir dizi etkinlik hazırlanmıştır. Araştırmaya dair süreç planına Tablo 6'da yer verilmiştir:

**Tablo 6. Araştırmanın Uygulama Süreci**

| <b>Hafta</b> | <b>Süreç</b> | <b>Alan</b>       | <b>Uygulama/Etkinlik</b>                                          |
|--------------|--------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1. Hafta     | Deney Öncesi | -                 | Öğrencilerle tanışma ve araştırma süreci ile ilgili bilgilendirme |
| 2. Hafta     | Deney Öncesi | -                 | Ön-Testin Gerçekleştirilmesi                                      |
| 3. Hafta     | Deney Süreci | Duyuşsal          | Ekolojik Model ve “Ben Kimim”                                     |
| 4. Hafta     | Deney Süreci | Duyuşsal          | Ekolojik Model ve “Ben, Bilgi ve Hakikat”                         |
| 5. Hafta     | Deney Süreci | Duyuşsal          | Ekolojik Model ve “Bir de Böyle Düşün”                            |
| 6. Hafta     | Deney Süreci | Duyuşsal/Bilişsel | Ekolojik Model ve “Hayy’ın Yolculuğu”                             |



|           |               |          |                                                                   |
|-----------|---------------|----------|-------------------------------------------------------------------|
| 7. Hafta  | Deney Süreci  | Bilişsel | Eleştirel Düşünme ve Varsayıma Dayalı Düşünme Becerisi            |
| 8. Hafta  | Deney Süreci  | Bilişsel | Eleştirel Düşünme ve Gözlem/Sorgulama                             |
| 9. Hafta  | Deney Süreci  | Bilişsel | Eleştirel Düşünme ve Akıl Yürütme (Tümdengelim, Tümevarım)        |
| 10. Hafta | Deney Süreci  | Bilişsel | Eleştirel Düşünme ve Gözlem/Kaynakların güvenilirliğini sorgulama |
| 11. Hafta | Deney Sonrası | -        | Son-test                                                          |
| 12. Hafta | Deney Sonrası | -        | Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi              |

Araştırma deney öncesi iki, deney süreci sekiz, deney sonrası iki olmak üzere toplam on iki haftayı kapsayan bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle duyuşsal alana yönelik tasarlanan Ekolojik Etkileşimsel Model temelli etkinlikler uygulanmış ardından Ekolojik Etkileşimsel Modelden hareketle eleştirel düşünmenin bilişsel boyutunu oluşturan becerileri kapsayan etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmanın uygulama saatleri için bilhassa öğleden önceki zaman diliminde yer alan saatler seçilmiş ve öğrencilerin zihnen yorgun olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmada duyuşsal ve bilişsel alanlar arasındaki geçişi sağlayan ve araştırmanın merkezinde yer alan Hay Bin Yakzan hikâyesi, EKET Modeli ile de yakından alakalıdır. Bu nedenle araştırmanın deneysel sürecinde Hay Bin Yakzan hikâyesi ile ilgili ayrıntılı bilgiye yer vermek gerekmektedir.

#### ❖ *Hay Bin Yakzan*

Endülüs bölgesinde 12. yüzyılda yaşamış olan İbn-i Tufeyl, tıp, felsefe ve astronomi gibi disiplinlerle ilgilenmiş ve kendi düşünce sistemini oluşturmuştur. İbn-

i Tufeyl'in kendinden sonraki döneme ulaşan tek eseri olan Hay Bin Yakzan, hem düşünce hem de edebiyat tarihi açısından oldukça önemlidir. “Uyanmış olanın yaşayan oğlu” anlamına gelen Hay Bin Yakzan, Ekvatorial bir bölgede kimsenin yaşamadığı bir adada dünyaya gelmiş ve bir ceylan tarafından büyütülmüştür. İbn-i Tufeyl, Hayy'ın oraya nasıl ulaştığı ile ilgili farklı görüşlere kitabında yer verir. İbn-i Tufeyl, bu şekilde dünyaya gelen ve çeşitli olaylarla karşı karşıya gelerek duyuşsal ve bilişsel gelişim kaydeden Hayy'ın hikâyesi üzerinden bir düşünce sistemini de dile getirir (İbn-i Tufeyl, 2019). Hayy Bin Yakzan hikâyesi, sosyal çevreden yoksun olan insanın doğayı gözlemleyerek bilgi edinme sürecini dile getirirken dili ve sosyal yapıları bir kenara bırakıp hakikat arayışını bireysel bir çaba içinde sunar. Bu bağlamda İbn-i Tufeyl, hakikat bilgisinin insanlığın ortak bir değeri olduğu tezini Hayy Bin Yakzan ile ortaya koyar. Hikâye, evrensel bir hakikati ve insan doğasının bu hakikate ulaşabileceği vurgusunu yaparken aynı zamanda hakikate ulaşmanın oldukça zor olduğunu bunun istenmeyen neticelerle sonuçlanabileceğini de dile getirir (Türker, 2009).

Hayy Bin Yakzan'ın hayatı kitapta esasında yedi senelik dönemlere ayrılmış ve her dönemin kendine has düşünce biçimi ortaya konmuştur. Hayy, ilk yedi yıllık döneminde anne olarak bildiği ceylana bağımlı yaşar ve basit düzeyde mekân, zaman ve nedensellik gibi kavramları edinir. Hayy, 7-14 yaş arasında kendisi ve etrafındakilerin benzer ve farklı yönlerini keşfetmeye başlar, ayrıca kendisinin ayrı bir şahsiyeti olduğunu anlar ve kendisi ile öteki varlıkları özdeşleşmeyi bırakır. Anne bildiği ceylanın hayatını kaybetmesiyle sorgulama sürecine giren Hayy, mantıktan istifade etmeye, farklı yollar kullanarak bilgiye ulaşmaya, aklını kullanarak veya tesadüfi bir biçimde yeni şeyler keşfetmeye, nesneleri incelemeye, karşılaştırmalar yapmaya, tümdengelim ve tümevarımı kullanarak sonuçlar çıkarmaya ve varsayımsal düşünmeye başlar. Hayy'ın gelişiminde Piaget ve Erikson'a yakın bir gelişim teorisi ortaya koyan İbn-i Tufeyl, aslında kendine has epistemolojik bir çerçeveyi de çizmiş olur (Attar, 2021). Araştırmada Hayy Bin Yakzan hikâyesinin merkeze alınması, metnin bu özellikleri barındırması ile yakından alakalıdır.

İbn-i Tufeyl, Hayy Bin Yakzan hikâyesinde “İnsan, bireysel veya toplumsal herhangi bir bilgi kaynağından bilgi edinmeksizin hatta bir dili öğrenmeden yalnız başına neyi bilebilir?” sorusunun cevabını aramaktadır. Hikâyede Hayy, insan aklının yardım almaksızın dış dünyayı gözlemleyerek neyi bilebileceğine dair sürecin bir temsili olarak verilmektedir. Nitekim Hayy, öncelikle duyu algılarıyla dış dünyayı

gözlemlemeye başlayarak duyu idraklerine dair çözümlemeler yapar ve sonra gök cisimlerine yönelir. Tüm bu süreçte istidlal yönteminden faydalanır, İbn-i Tufeyl esasında bu noktada bilginin kaynağını oluşturan duyuya ve gözleme dair önemli bir atıf da yapmaktadır. Buradan hareketle hikâye, John Locke, empirizm ve rasyonalizm ile de ilişkilendirilir. Hayy Bin Yakzan, bütün kültürel ve tarihî şartlardan bağımsız olarak insan aklının hakikati bilme arzusunun ve çabasının bir görünümünü verir (TRT 2, 2024).

Ekolojik Etkileşimsel Model'in temel varsayımı, bireyin merkezde yer aldığı sosyal bir çevre tarafından şekillendirilmesi ve bu sosyal yapılar arasındaki etkileşimden kaynaklanan her türlü ilişkiden etkilenmesi görüşü üzerine kuruludur. Hayy Bin Yakzan hikâyesinde öncelikle Hayy, herhangi bir sosyal yapı içerisinde değildir. Dolayısıyla Hayy'ın bir ekolojik çevresi ve onlarla etkileşimi söz konusu değildir. Hayy, bu noktada salt kendi idrakinden yola çıkarak fiziksel ve doğal varlık alanına ait bilgileri gözlemleri ve akıl yürütmeleri neticesinde elde etmeye çalışır. Her türlü dış etkiden uzak ve sadece hakikati elde etme çabası içerisinde olan Hayy, bu minvalde eleştirel düşünme becerisi için de iyi bir rol model olma ve bilişsel beceriler için uygulama sahası olma niteliği barındırmaktadır. Öğrencilerin kendi içinde bulundukları ekolojik sistem ile Hayy'ın içinde bulunduğu ekolojik sistemi karşılaştırması ve buna dayalı empatik düşünme becerisini harekete geçirmesiyle Hayy Bin Yakzan metni, EKET Modeli'ne iyi bir örnek teşkil etmektedir. Öğrencinin Hayy Bin Yakzan'ın ekolojik sosyal yapısı ile kendi sosyal yapısı arasında kuracağı mübayanet, Ekolojik Modeli anlamlandırmasına destek sağlayacaktır.

- ***Hayy Bin Yakzan metni çerçevesinde hazırlanan etkinlikler***

Hay Bin Yakzan hikâyesinin gelişimi ve ana kurgusu hakkında öğrencilere özet bilgisi verilmiştir. Etkinlikler hazırlanırken esas metnin kurgusu üzerinden hareket edilerek farklı senaryolar oluşturulmuştur. Bu bağlamda metinde yer alan gelişmelere ve olaylara benzer şekilde Hay Bin Yakzan'ın karşılaştığı durumlar çerçevesinde öğrencilerin Hayy'ın düşünme biçiminde akıl yürütmesi veya kendi düşünce biçimi ile Hayy'ın düşünce biçimini karşılaştırması beklenmiştir. Etkinlikler hazırlanırken öncelikle öğrencilerin yaşları ve seviyeleri dikkate alınmış, ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Yolcu (2014) uzman görüşünün belli sınırlılıkları olmasına karşın bu yöntemin bilimsel bilginin elde edilmesinde önemli bir rol oynadığını ve bir konu hakkında alanında uzman olan kişilerden elde edilen bilgilerin kanıt ve açıklamalarla

birlikte araştırmanın problemiyle ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Hazırlanan etkinlikler Türkçe eğitimi doktoralı üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve etkinliklerin amaca uygunlukları, eleştirel düşünme becerisini kapsayıp kapsamadığı belirtilmiştir. Türkçe eğitimi alan uzmanları haricinde bir PDR uzmanı tarafından etkinliklerin öğrencilerin nitelik ve seviyelerine uygunluğu ayrıca değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının ve PDR uzmanının verdiği dönütler sonrasında gerekli düzenlemeler EKET Modeli temelinde yapılmış ve etkinliklere son hâli verilmiştir.

### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemi İstanbul ilinde bir ortaokulda yedinci sınıfta öğrenim gören 20, 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Literatürde teorik veya monografik gibi farklı şekillerde isimlendirilen amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı, çalışmanın amacına uygun olarak evreni karşıladığı düşündüğü grubu ön bilgilerinden faydalananarak seçer (Coyne, 1997). Araştırmacının kendi tercihini kullandığı amaçsal örneklemede, örneklemin, evrenin özelliğini taşıdığı kanaati vardır. Bu minvalde oluşabilecek problemlerden biri ise araştırmacının ön görüşünde yanılma ihtimalidir (Fraenkel, Wallen& Hyun, 2012). Araştırmada bu yanılma ihtimalini önlemek adına çalışma grubunun gerçekleşeceği okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri de alınmıştır. Amaçsal örnekleme (purposive/purposeful sampling) genellikle belli ölçütler ve belli özellikler söz konusu olduğunda tercih edilmektedir. Sık kullanılan bazı amaçlı örnekleme yöntemleri şunlardır (Büyüköztürk vd., 2020: 93-94):

- *Aykırı durum örnekleme (extreme or deviant case sampling)*
- *Maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling)*
- *Benzeşik örnekleme (homogeneous sampling)*
- *Tipik durum örnekleme (typical case sampling)*
- *Tabakalı amaçsal örnekleme (stratified purposeful sampling)*
- *Ölçüt örnekleme (criterion sampling)*

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme (criterion sampling) tercih edilmiştir. Araştırmada sınıf düzeyi, ana dili ve daha önce herhangi bir düşünme eğitimi almamış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen

yirmi yedinci sınıf öğrencisi belirtilen bu ölçütleri karşılamaktadır. Araştırmada yer alan öğrencilere dair bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7. Örneklem Grubu Bilgileri**

| Öğrenci Sayısı | Cinsiyeti | Sınıfı  | Ana dili |
|----------------|-----------|---------|----------|
| 9              | Erkek     | 7.sınıf | Türkçe   |
| 1              | Erkek     | 7.sınıf | Arapça   |
| 7              | Kız       | 7.sınıf | Türkçe   |
| 3              | Kız       | 7.sınıf | Arapça   |

Araştırmanın örnekleminde ana dili Türkçe olan 16, ana dili Arapça olan 4 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci bulunmaktadır. Ana dili Arapça olan öğrenciler tüm öğrenim hayatını Türkiye’de geçirmiş ve Türkçeyi iyi derecede bilmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile gerçekleştirilen çalışmada farklı ana dili olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilerek düşünce ve dil arasındaki ilişkinin daha iyi irdelenmesi amaçlanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı gözlem kayıtları yer almıştır.

#### 3.3.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi

Eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve literatürde yer alan çalışmalarda sıklıkla kullanılan Cornell Eleştirel Düşünme Testleri (Cornell Critical Thinking Tests) Ennis ve Millman (1982) tarafından ilk kez geliştirilmiştir. İki farklı seviyede hazırlanan testte X düzeyi, 10 ve üstü yaş grubu için uygulanabilmekte ve toplam 76 sorudan oluşmaktadır. Testin uygulama yönergesi, açık ve anlaşılır olduğu için herhangi bir uzmanlık gerektirmemektedir. Testin Z düzeyi ise üstün yetenekli ortaöğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri ve 16 yaş üstü bireyleri kapsamaktadır. Toplam 52 sorudan oluşan Z düzeyi, uygulama için herhangi bir

uzmanlık gerektirmemektedir. Bu araştırmada yer alan 7.sınıf öğrencilerine yönelik X düzeyi kullanılmıştır. Testin soru dağılımına dair bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzeyi Soru ve Bölümleri**

| Bölüm | Bölüm Adı                                                            | Beceri                                                | Soru Dağılımı |
|-------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------|
| I     | Bir gerçeğin, bir hipotezi destekleyip desteklemediğine karar vermek | Tümevarım                                             | 3-25, 48, 50  |
| II    | Gözlem raporlarının güvenilirliğini değerlendirmek                   | Gözlem yapma<br>Kaynakların güvenilirliğini sorgulama | 27-50         |
| III   | Ne olduğuna karar vermek                                             | Tümdengelim                                           | 52-65, 67-76  |
| IV    | Bir argümanda neyin varsayıldığına karar vermek                      | Varsayım kurma                                        | 67-76         |

Tablo 8 incelendiğinde testte tümevarıma dair 25 sorunun, tümdengelimine dair 24, gözlem ve sorgulamaya dair 24 ve varsayım kurmaya dair 10 sorunun bulunduğu görülmektedir. Sorulardan bazılarının birden fazla beceriye hitap ettiği dolayısıyla bazı soruların farklı beceri alanlarını içerdiğini ifade etmek mümkündür. CEDTX, tümevarım, tümdengelim, gözlem yapma, kaynakların güvenilirliğini sorgulama ve varsayım kurabilme olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Testte yer alan alt beceriler ve kapsamaları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. CEDTX Düzeyi Becerileri ve Kapsamı**

| Beceri                   | Kapsamı                                                                                               |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tümevarım (Akıl yürütme) | Belirli bir olay, durum veya gerçeklikten hareketle genel yargılara ve çıkarımlara varma yeteneğidir. |

|                                               |                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tümdengelim (Akıl yürütme)                    | Genel olarak kabul edilen çözüm ve sonuçların, belirli gerçekler arasında ilişki kurarak özgül durumlar için uyarlanması ve uygulanması yetisidir. |
| Gözlem Yapabilme                              | Çevredeki etmenleri ve bunların etkilerinin boyutlarını belirleyebilme ve doğru değerlendirmeler yapabilme yeteneğidir.                            |
| Anlamlandırma                                 | Mevcut bilgileri kullanarak yeni bir bilgi veya olayla bağlantı kurabilme yetkinliğidir.                                                           |
| Varsayımsal Düşünebilme ve Varsayım Kurabilme | Olaylar arası sebep-sonuç bağlantıları kurabilme ve temelde gerçekleri şekillendirebilme yetisidir.                                                |
| Sorgulama                                     | Mevcut verilere dayanarak sonuçların geçerliliğini belirleyebilme ve otoritenin doğruluğunu sorgulayabilme yeteneğidir.                            |

Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyi, altı alt beceriyi kapsamakta ve bu becerileri ölçmektedir. Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan CEDTX düzeyi olduğu için X düzeyinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

#### ✓ *CEDTX Düzeyi Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları*

Testin güvenilirlik analizi için Spearman-Brown, Kuder-Richardson ve testi yarılama teknikleri kullanılarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,90'lara kadar ulaşabilmektedir. Testi tekrardan yapılandıran araştırmacılar, içerik geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğini sağlamak için 11 farklı delillendirme süreci oluşturmuş ve bu süreçler Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10. CEDTX Geçerlilik Çalışmaları**

| <b>Geçerlilik Alanı</b>     | <b>Yapılan Uygulamalar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| İçerik geçerliliği          | <p>Testin üzerine yapılandırıldığı rasyonelin açıkça belirlenmiş olması</p> <p>Önceden belirlenen rasyonele göre yapılandırılan test maddelerinin ne derecede test tarafından kapsandığı</p> <p>Cevapların kabul edilebilirliği hakkında makul yargıların oluşturulması</p>                                     |
| Madde analizi ve tutarlılık | <p>Basit istatistik analizler (madde analizi ve iç tutarlık katsayısı)</p> <p>Testi alan bireyler için puanlarda tutarlılık analizi (test-tekrar test tutarlılığı)</p>                                                                                                                                          |
| Ölçüt geçerliliği           | <p>Bu test ile aynı/benzer içeriği ölçen testlerin karşılaştırılması ve testler arası korelasyonun hesaplanması,</p>                                                                                                                                                                                            |
| Yapı geçerliliği            | <p>Testin işaret ettiği türlü değişkenlerle test arasındaki korelasyonun hesaplanması</p> <p>Farklı gruplar ve bağlamlar arasındaki tutarlılık (genellenebilirlik)</p> <p>Testin eleştirel düşünme becerisinin bir göstergesi olarak kabul edildiği süreçlerden elde edilen deneysel bulgular ve son olarak</p> |



---

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik  
testin diğer ilişkili becerilere yönelik  
sağladığı bilgi

---

*Kaynak: palindrom.com.tr/cornell-elestirel-dusunme-testi*

Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyinin uyarlama çalışmalarının ve geçerlilik güvenirlik analizlerinin başarıyla tamamlanması, eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik uygun bir ölçme aracı niteliğini taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmada CEDTX düzeyi eleştirel düşünme beceri testi olarak kullanılmıştır. CEDTZ düzeyinin de X düzeyine benzer şekilde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

### **3.3.2. Görüşme**

#### **3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçları teyit etmek amacıyla nitel verilerden de yararlanılmıştır. Bu minvalde araştırmacı tarafından nitel verilerin elde edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış ve grup görüşmelerle birlikte sıklıkla kullanılan görüşme teknikleri arasında yer almaktadır (Punch, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmenin konusu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için birtakım sorular yer alır. Bu sorular görüşme sırasında görüşme yapılan kişiye rehber bir nitelik taşır. Yapılandırılmış görüşmeden farklı olarak yarı yapılandırılmış görüşmede görüşme öncesinde belirlenen sorulara görüşme esnasında akışa göre sorular eklenebilir. Görüşme esnasında yaşanan gelişmelere göre sorular eklenebilmesi, yarı yapılandırılmış görüşmenin önemli avantajını da oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı tanınır fakat bu çeşitli faktörlerden dolayı önemsiz konularda fazla zaman harcanmasına sebebiyet verdiği takdirde bir dezavantaja dönüşebilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular esnek bir biçimde ifade edilir, konuşmacı konuşmanın içeriğini ve düzeyini ayarlayabilir, açıklama yapılabilir, soruların sırasını değiştirilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede kontrolün cevaplayıcının eline geçmesine engel olunmalıdır (Ocak, 2019). Bir görüşmede sorulabilecek soru türlerini farklı başlıklar altında kategorize etmek mümkündür (Patton, 2014):

- **Demografik sorular**

*Sorulara yanıt verenlerin yaş, cinsiyet, eğitim, ekonomik durum gibi bilgileri ile alakalı olan sorulardır.*

▪ **Bilgi soruları**

*Herhangi bir konu hakkında sahip olunan bilgiyi belirlemek için yöneltilen sorulardır. Mezuniyet şartları, okulları gibi sorular örnek verilebilir.*

▪ **Deneyim veya davranış soruları**

*Bireylerin herhangi bir zaman diliminde yapmış olduğu davranışlara yönelik sorulardır. Okulda veya evde bir gününüzü neler yaparak geçirirsiniz? gibi sorular örnek verilebilir.*

▪ **Fikir veya değer soruları**

*Bireylerin herhangi bir konu veya olay hakkındaki düşüncelerine yönelik olan sorulardır. Bu sorular ile bireylerin inançları, tutumları ve değer yargıları ortaya çıkarılmaya çalışılır.*

▪ **Duygu soruları**

*Bireylerin herhangi bir durum olay veya olgu karşısında hislerini belirlemeye yönelik sorulardır. Duygu soruları fikir sorularından farklıdır ve bireyin hislerine yöneliktir dolayısıyla bu iki soru türü arasındaki farkın görüşmeci tarafından iyi bilinmesi gerekir. Ne düşünüyorsun soruları fikirle ilgili iken ne hissediyorsun soruları duygulara yöneliktir.*

▪ **Duyusal sorular**

*Bireylerin duyu alanlarına ait algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardır. Arabanızdan gelen sesleri nasıl tarif edersiniz veya burnunuza gelen kokular ne olabilir gibi sorular buna örnek verilebilir.*

Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya daha derin ve fazla bilgi imkânı elde etmeyi sağlar. Bununla birlikte görüşmenin atmosferine göre sorular ve katılımcıların görüşme esnasındaki davranışları yapılandırılabilir ayrıca süreçte gözlemi yapılamayan çeşitli duygu, davranış, olaylara ilişkin veri toplama imkânı da yakalanabilir. Bununla birlikte katılımcılar ön yargı oluşturup görüşmeye katılmaktan çekinebilir. Şayet sorular doğru şekilde katılımcılara yöneltilmez ve yapılandırılmazsa araştırma amacından sapabilir. Araştırmacı, araştırma problemine yönelik şekilde soruları yapılandırmazsa görüşme problemin çözümüne hizmet etmeyebilir (Ocak,

2019). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tüm bu özelliklere dikkate alınarak araştırmada kullanılacak olan form aşağıdaki şekilde yapılandırılarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

- ✓ *Öncelikle araştırma problemine uygun ve nicel verilerde ölçülmek istenen becerilere uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme soru tarzı belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılacak sorular “fikir veya değer soruları” başlığı altında toplanmıştır.*
- ✓ *Fikir veya değer soruları başlığı altında araştırma problemine yönelik soru havuzu oluşturulmuştur.*
- ✓ *Oluşturulan soru havuzu üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve gerekli dönütlerin verilmesi sağlanmıştır.*
- ✓ *Alan uzmanlarının dönütleri doğrultusunda yapılan düzeltme ve soru çıkarımlarının ardından formun nihaî hâli alan uzmanlarına tekrar sunulmuştur.*
- ✓ *Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama sonrası elde edilen nicel ve gözlem bulguları ile karşılaştırılmak adına görüşmeye istekli olan öğrencilere sunulmuştur.*
- ✓ *Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sürecini sağlık sürdürebilmesi için okul, ders gibi çeşitli genel konulara yönelik üç ısınma sorusu sorulmuştur.*
- ✓ *Isınma sorularının ardından araştırmanın ana problemi ve alt problemlerinin çözümlenmesini desteklemeye yönelik dört soru sorulmuştur.*
- ✓ *Görüşme sorularının açık anlaşılır olmasına, genelden özele olacak şekilde bir yol izlemesine, anlaşılmadığı takdirde alternatif sorular barındırmasına özen gösterilmiştir.*

### 3.3.3. Gözlem

#### 3.3.3.1. Araştırmacı Gözlem Kayıtları

Araştırmalarda, insanların, toplumun veya doğanın belirli hedeflere odaklanarak doğrudan veya bir araç kullanarak izlenmesi suretiyle ihtiyaç duyulan verilerin toplandığı süreç, gözlem olarak adlandırılır. İnsan davranışları ve hareketleri, araştırmalarda gözlemin temelini oluşturur. Gözlemlenen olaylar doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır. İnsanlarla ilgili yapılan birçok araştırma genellikle gözlem içerir. Yani gözlem, araştırmada veri toplamanın doğal yoludur ve bu süreç insanların davranışlarını ve hareketlerini dikkatlice gözlemleyerek gerçekleştirilir. Araştırmalarda gözlemden, daha çok diğer elde edilmiş bilgilerin desteklenmesi veya tamamlanması amacıyla yararlanılsa da bu yöntemden tek başına veya farklı veri toplama araçlarıyla birlikte de yararlanılabilir.

Sözlü olarak yansıtılmayan davranışların tespit edilmesi, doğal ortamda gerçekleştirilmesi ve zamana bağımlı olmaması gibi avantajlar barındıran gözlem, aynı zamanda süreçte kontrolünün güç olması, örneklem büyüklüğünün çoğu zaman sınırlı olması, gözlemcinin etkisinin dâhil olması gibi dezavantajları da içermektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmada gözlem türlerinden olan katılımcı gözlemden faydalanılmıştır. Katılımcı gözlemlerde araştırmacı gözlenen ortamdadır ve araştırma grubu onun varlığını farkındadır. Araştırmacı, gözlemci olarak grup hakkında doğal ortamda problemine ilişkin ayrıntılı bilgi edinmeyi hedefler (Matthews & Ross, 2010). Deney sürecinde araştırmacı işlenen derslerin ardından gözlemlerini kayıt altına almıştır. Araştırmada gözlemden faydalanmanın temel sebeplerinden biri, çeşitlemeyi sağlamaktır çünkü veri çeşitlemesi farklı araçlardan elde edilen verilerin kullanılarak araştırmanın sonuçlarının güçlendirilmesine katkı sunar (Patton, 2014). Araştırmada gözlemin gerçekleştirilmesi için yapılandırılmamış gözlem formundan faydalanılmıştır. Yapılandırılmamış gözlem formunda araştırmacı, düşüncelerini herhangi bir sınırlamaya tabi tutmadan ana probleme dair gözlemlerini kayıt altına alır. Bu noktada araştırmacının etik ilkelere dikkat etmesi oldukça önemlidir (Büyüköztürk vd., 2020).

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada yer alan veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen veriler nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı kategoride incelenmiştir. Araştırma öncesi veri toplamak için öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden “Etik Kurul Onayı” ardından İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden “Araştırma İzni” için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma öncesinde deney grubunda yer alan öğrenci ve velilere bilgilendirmeler yapıldıktan sonra hem katılımcı hem de veli oluru alınmıştır. Tüm izinler ve formlar ekler bölümünde yer almaktadır. Bu bölümde de verilerin toplanması ve analizi aşamalarına iki ayrı başlık altında yer verilmiştir.

#### **3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın nicel verileri için Cornell Eleştirel Düşünme X Düzeyi Testi’nden faydalanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Cornell Eleştirel Düşünme Testi’nin Türkiye’deki yasal temsilcisi olan kurumla irtibata geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verildikten sonra testin kullanılması için gereken iş ve işlemler

tamamlanarak yasal izin alınmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesini oluşturan süreç deney öncesi 2, deney süreci 8 ve deney sonrası 2 olmak üzere toplam 12 haftalık bir zamana yayılmıştır. Deney öncesi öğrencilere araştırma hakkında genel bilgilendirme yapılmış ve süreç aktarılmış ve gerekli izinlerin tamamlanması ile Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney sürecinin 8 hafta ile tamamlanmasının ardından Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyi son test olarak tekrar uygulanmış ve süreç tamamlanmıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyi, uzmanlık gerektirmeyen bir test olmasının yanı sıra uygulanma aşamasının gerçekleşmesi için bir kılavuza da sahiptir. Araştırmanın hem ön test hem de son testinden elde edilen sonuçlar, testin yasal temsilcisi olan bağımsız kuruluş tarafından puanlandırılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları puanlar SPSS 22.0 paket programı yardımıyla analiz edilerek ön-test ve son-test arasında anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediği irdelenmiştir.

Araştırmada nicel verilerin analizi için öncelikle ön test ve son testten elde edilen verilerin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla deney grubunun ön test ve son testten aldıkları puanlar hem genel hem de beceri alt boyutunda detaylı irdelenmiştir. Büyüköztürk (2017) grup büyüklüğünün  $n < 50$  olması durumunda “Shapiro Wilk Testi”nin uygulanmasının önerildiğini belirtmektedir. Araştırmada ön test ve son testten elde edilen puanlar Shapiro-Wilk Testi, çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness, Kurtosis) çarpıklık ve basık değerlerinin standart hataya bölünmesi, uç değerlerin kontrolü analizlerine tabi tutularak incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde hem ön test hem de son testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen istatistiki testlerin mümkün olduğunca parametrik test olması, araştırmanın güvenilirliği ve genellenebilirliğine olumlu katkı sunmaktadır. Ayrıca parametrik testler, parametrik olmayanlara göre daha güçlüdür ve iki ortalama arasındaki fark belirlenmeye çalışıldığında daha doğru sonuçlar vermektedir (Can, 2020; Çakıcı Eser, 2022).

Araştırmada normallik varsayımının sağlanması ile deney grubunun ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla “Bağımlı Örneklem T-Testi’nden (Paired Samples T Testi)” faydalanılmıştır. Bağımlı Örneklem T Testi, aynı gruba ait iki ortalama arasında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini anlamak için kullanılan istatistiki bir analiz yöntemidir

(Kilmen, 2020). Bağımlı Örneklem T Testi’ni kullanmak için şu koşullar aranır (Taşpınar, 2017):

- *Bir grup ve bu gruptan farklı zaman dilimlerinde elde edilmiş iki ölçüm (ön test-son test) bulunmalıdır.*
- *Elde edilen sonuçlar, aritmetik ortalaması alınabilen (sürekli değişken) verilerden oluşmalıdır.*
- *Aritmetik ortalaması alınabilen bu verilerin her iki ölçüme ait dağılımlarının da normallik özelliği göstermesi gerekmektedir.*

Araştırmanın Bağımlı Örneklem T Testi’nin tüm koşullarını sağladığı tespit edilmiş ve deney grubunun ortalamalarını karşılaştırmak için t testi kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme başarısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem T testinden (Independent Sample T Test) faydalanılmıştır. Bağımsız Örneklem T Testi’ni kullanmak için aşağıdaki koşullar aranır (Taşpınar, 2017):

- *İki bağımsız grup ve bu gruplardan elde edilen bağımlı değişken veri seti*
- *Gruplardan elde edilen verilerin aritmetik ortalaması alınabilen sürekli değişken veri özelliği taşıması*
- *Gruplardan elde edilen ve aritmetik ortalaması alınabilen sürekli değişken verilerin normal dağılım özelliği göstermesi*
- *Gruplardan elde edilen ölçüm dağılımlarında varyans homojenliğinin oluşması*

Araştırmada erkek ve kız gruplarından elde edilen verilerin “Bağımsız Örneklem T testi” şartlarını taşıdığı tespit edilmiş ve ön test son test verilerinden elde edilen genel ve alt beceri boyut puanlarına uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nicel veri toplanması ve analizine dair süreç Tablo 11.’de verilmiştir.

**Tablo 11. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci**

| Zaman               | Uygulama                                                           |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------|
|                     | ✓ Cornell Eleştirel Düşünme Testi<br>X düzeyi izinlerinin alınması |
| <b>Deney Öncesi</b> |                                                                    |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | ✓ Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ön test olarak uygulanması                                                                                                                                                                         |
|                      | ✓ Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyinin son test olarak uygulanması                                                                                                                                                                |
|                      | ✓ Ön test ve son testten elde edilen verilerin yasal temsilci olan bağımsız kuruluş tarafından puanlandırılması                                                                                                                          |
| <b>Deney Sonrası</b> | ✓ Ön test ve son testten deney grubu puanlarının SPSS 22.0 programı yardımıyla normallik analizlerinin genel ve beceri alt boyutunda yapılması                                                                                           |
|                      | ✓ Normal dağılım gösteren veriler için ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bağımlı örneklem t testinin genel ve beceri alt boyutunda uygulanması                            |
|                      | ✓ Normal dağılım gösteren veriler için ön test ve son test arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bağımsız örneklem t testinin genel ve beceri alt boyutunda uygulanması |

### 3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nitel verileri araştırmanın deneysel süreci olan 8 haftada tutulan araştırmacı gözlem kayıtlarından ve araştırma sonunda katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilmiştir. Araştırma süresince araştırmacı gözlem yapmış ve yaptığı gözlemleri yapılandırılmamış form ile kayıt altına almıştır. Kayıt altına alınan gözlem verileri daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada kullanılan bir diğer nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 8 haftalık deneysel sürecin ardından gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için uzman görüşü yöntemine başvurulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna alanında en az lisansüstü eğitime ve 10 yıllık tecrübeye sahip üç alanı uzmanı dönüt verdikten sonra son hâli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilerin verdiği yanıtları analiz etmek için NVivo 14 programı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu analiz edilerek verilerin tema ve kodları çıkarılmıştır. Analiz neticesinde ulaşılan tema ve kodlar için tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve bu noktada Miles ve Huberman (2019) “Güvenirlik Formülü” ile uyum yüzdesi belirlenmiştir.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş ayrılığı} + \text{görüş birliği}}$$

Uygulanan Miles ve Huberman formülünün ardından %82 olan uyum yüzdesi nitel boyutta bir güvenilirliğe işaret etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ile araştırmacı gözlem kayıtlarından elde edilen veriler karşılaştırılmış ve ardından nicel boyuttaki veriler ile yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama ve analiz kısmını yansıtan süreç Tablo 12.’de verilmiştir.

**Tablo 12. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci**

| Nitel Veri Toplama Aracı | Süreç                                                      |
|--------------------------|------------------------------------------------------------|
|                          | Literatür taraması                                         |
|                          | Araştırma problemine uygun gözlem formlarının belirlenmesi |
| Araştırma Gözlem Formu   |                                                            |



---

|                                    |                                                                                           |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | Probleme ve veri toplama aracına ilişkin uzman görüşüne başvurulması                      |
|                                    | Yapılandırılmamış gözlem formunun kullanılması                                            |
|                                    | Gözlem kayıtlarının içerik analizine tabi tutulması                                       |
|                                    | Literatür taraması                                                                        |
|                                    | Soru havuzunun oluşturulması                                                              |
|                                    | Soruların uzman görüşüne sunulması                                                        |
|                                    | Dönüt ve Düzeltme                                                                         |
|                                    | Uzman görüşüne tekrar sunulması ve forma nihai hâlinin verilmesi                          |
|                                    | Pilot uygulama ve formun tekrar yapılandırılması                                          |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | Deney sürecinin tamamlanmasının ardından formun uygulanması                               |
|                                    | Kod ve temaların çıkarılması                                                              |
|                                    | Kod ve temalara ilişkin uzman görüşünün alınması ve Miles&Huberman formülünün uygulanması |
|                                    | Nvivo nitel analiz programından destek alınması                                           |

## 4. BULGULAR VE YORUM

EKET Modeli'nin eleştirel düşünme becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarına bu bölümde yer verilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

### 4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

#### 4.1.1. Deney Grubunun Ön Test Son Test Genel Başarı Puanlarına Dair Bulgular

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular Cornell Eleştirel Düşünme Testi X düzeyinin ön test ve son test olarak uygulanması neticesinde elde edilen verilerden oluşmaktadır. Ön test ve son testten elde edilen puanların öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Deney grubuna uygulanan ön test ve son testten elde edilen verilerin genel puanlarına göre normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. Deney Grubunun Ön test Son test Genel Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları**

|       | Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | P    | Ortanca | Çarpıklık | Basıklık |
|-------|----------|----|-----------|------|------|---------|-----------|----------|
| Genel | Ön test  | 20 | 39,90     | 6,47 | ,938 | 39,00   | -,167     | -,366    |
|       | Son test | 20 | 49,05     | 6,75 | ,384 | 49,50   | -,723     | ,122     |

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu ön test genel puanlarının normallik analizi sonuçlarına göre aritmetik ortalama 39,90, standart sapma 6,47, p değeri ,938, ortanca 39,00, çarpıklık -,167, basıklık -,366; son test genel puanlarının normallik analizi sonuçlarına göre aritmetik ortalama 49,05, standart sapma 6,75, p değeri ,384, ortanca 49,50, çarpıklık -,723, basıklık -,122 bulunmuştur. Ön test ve son test Shapiro-Wilk Testi p değerinin  $p > 0.05$ 'ten büyük olması (,938/,384) dağılımın normal olduğunun

bir göstergesidir. Normal dağılımın bir diğer önemli göstergesi çarpıklık ve basıklık değerleridir. Bu değerlerin +2 ile -2 arasında bir değer alması (George, Mallery, 2016) dağılımın normal olduğuna dair diğer bir kanıttır. Ayrıca elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri standart hataya bölünmüş ve ortaya çıkan sonuçlar  $\pm 1,96$  arasında bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerinin standart hataya bölümünden elde edilen sonucun  $\pm 1,96$  ile  $-1,96$  arasında bir değer alması, normal dağılımın bir diğer istatistiki işaretidir (Büyüköztürk, 2017; Taşpınar, 2017; Bursal, 2023). Ön test ve son test normallik analizlerinde yer alan verilerin Normal Q-Q Plot grafiğinin  $45^\circ$  derecelik çizgi üzerinde toplanması, Detrended Normal Q-Q Plot grafiğinde dağınık bir görüntü çizmesi ve kutu grafiğinin ortaya yakın olması (Taşpınar, 2017) dağılımın normal olduğunun diğer delilleri arasında yer almaktadır.

#### 4.1.2. Deney Grubunun Ön Test Son Test Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarına Dair Bulgular

Deney grubunun ön test son test verilerinin beceri alt boyutunda normal dağılım gösterme durumlarına ilişkin analiz sonuçları, Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. Deney Grubunun Ön test Son test Beceri Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları**

|             | Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | P    | Ortanca | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------|----------|----|-----------|------|------|---------|-----------|----------|
| Tümevarım   | Ön test  | 20 | 14,80     | 2,98 | ,984 | 15,00   | -,049     | -,017    |
|             | Son test | 20 | 17,65     | 2,79 | ,014 | 19,00   | -,819     | ,111     |
| Tümdengelim | Ön test  | 20 | 14,70     | 3,94 | ,526 | 15,00   | -,254     | -,954    |
|             | Son test | 20 | 18,95     | 3,41 | ,329 | 19,00   | -,554     | ,075     |
| Varsayım    | Ön test  | 20 | 5,25      | 2,19 | ,712 | 5,00    | -,519     | ,391     |
|             | Son test | 20 | 7,75      | 1,61 | ,197 | 8,00    | -,461     | -,137    |
| Gözlem      | Ön test  | 20 | 11,35     | 3,11 | ,130 | 12,00   | -,687     | -,436    |
|             | Son test | 20 | 13,55     | 2,41 | ,943 | 13,50   | -,080     | -,784    |

|           |          |    |       |      |      |       |       |       |
|-----------|----------|----|-------|------|------|-------|-------|-------|
| Sorgulama | Ön test  | 20 | 11,35 | 3,11 | ,130 | 12,00 | -,687 | -,436 |
|           | Son test | 20 | 13,55 | 2,41 | ,943 | 13,50 | -,080 | -,784 |

Tablo 14 incelendiğinde deney grubu ön test beceri boyutu puanlarının normallik analizi sonuçlarına göre tümevarım alt boyutunda aritmetik ortalama 14,80, standart sapma 2,98, p değeri ,984, ortanca 15,00, çarpıklık -,049, basıklık -,017; tümdengelim alt boyutunda aritmetik ortalama 14,70, standart sapma 3,94, p değeri ,526, ortanca 15,00, çarpıklık -,254, basıklık -,954; varsayım alt boyutunda aritmetik ortalama 5,25, standart sapma 2,19, p değeri ,712, ortanca 5,00, çarpıklık -,519, basıklık -,391; gözlem alt boyutunda, aritmetik ortalama 11,35, standart sapma 3,11, p değeri ,130, ortanca 12,00, çarpıklık -,687, basıklık -,436; sorgulama alt boyutunda aritmetik ortalama 11,35, standart sapma 3,11, p değeri ,130, ortanca 12,00, çarpıklık -,687, basıklık -,436; son test beceri boyutu puanlarının normallik analizi sonuçlarına göre ise tümevarım alt boyutunda aritmetik ortalama 17,65, standart sapma 2,79, p değeri ,014, ortanca 19,00, çarpıklık -,819, basıklık -,111; tümdengelim alt boyutunda aritmetik ortalama 18,95, standart sapma 3,41, p değeri ,329, ortanca 19,00, çarpıklık -,554, basıklık -,075; varsayım alt boyutunda aritmetik ortalama 7,75, standart sapma 1,61, p değeri ,197, ortanca 8,00, çarpıklık -,461, basıklık -,137; gözlem alt boyutunda aritmetik ortalama 13,55, standart sapma 2,41, p değeri ,943, ortanca 13,50, çarpıklık -,080, basıklık -,784; sorgulama alt boyutunda aritmetik ortalama 13,55, standart sapma 2,41, p değeri ,943, ortanca 13,50, çarpıklık -,080, basıklık -,784 bulunmuştur. Hem ön test hem de son test verilerin p değerinin -tümevarım son test p değeri hariç-  $p > 0.05$ 'ten büyük olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölümünden elde edilen sonucun +1,96 ile -1,96 arasında olması, Normal Q-Q Plot grafiğinin 45° derecelik çizgi üzerinde toplanması ve Detrended Normal Q-Q Plot grafiğinde dağınık bir görüntü çizmesi, beceri alt boyutunda da hem ön test hem de son test düzeyinde dağılımın normal olduğunu kanıtlamıştır.

#### 4.1.3. Deney Grubunun Ön Test Son Test Genel Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Tüm boyutlarda dağılımın normal olduğu sonucuna varılınca deney grubunun ön testi ve son testi arasında anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek

amacıyla parametrik testlerden olan Bağımlı Örneklem T Testi'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney grubunun ön test son test genel başarı puanlarının Bağımlı Örneklem T testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15. Deney Grubu Ön Test Son Test Genel Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd | t      | p    | Etki (d) |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Ön test  | 20 | 39,90     | 6,47 | 19 | -6,352 | ,000 | 1,42     |
| Son test | 20 | 49,05     | 6,75 |    |        |      |          |

\* $p < 0.05$

Tablo 15 incelendiğinde ön test aritmetik ortalaması 39, 90; son test aritmetik ortalaması, 49,05 ön test standart sapma değeri 6,47; son test standart sapma değeri 6,75; ön test son test Bağımlı Örneklem T Testi t değeri -6,352 p değeri ise ,000 bulunmuştur. Buna göre  $p < 0.05$  değeri dikkate alındığında deney grubunun ön test son test genel başarı puanları arasında anlamlı bir farkın meydana geldiği ifade edilebilir. Bağımlı Örneklem T Testi'nde çıkan anlamlı fark, farkın büyüklüğü hakkında herhangi bir fikir vermez. Bu nedenle farkın büyüklüğünü tespit etmek amacıyla etki büyüklüğü hesaplamasına ihtiyaç duyulur. Bağımlı Örneklem T Testi'nde Cohen's d etki büyüklüğü bu sonuca ulaşabilmek için kullanılan yöntemlerden biridir (Lakens, 2013). Cohen's d etki büyüklüğü aşağıdaki şekilde hesaplanabilir:

$$Cohen's d = \frac{\text{İki ölçüm ortalamaları arasındaki fark}}{\text{Fark puanlarının standart sapması}}$$

Yukarıdaki hesaplama yöntemi neticesinde oluşan minimum sınır değerlerinin ifade ettiği anlamlar ise şöyledir (Taşpınar, 2017: 76):

**Tablo 16. Bağımlı Örneklem T Testi Etki Büyüklüğü Değerleri**

| Etki Düzeyi | Etki Değeri |
|-------------|-------------|
| Düşük       | 0,2         |
| Orta        | 0,5         |

Yüksek

0,8

Araştırmanın son test puan ortalamasının ( $\bar{X}=49,05$ ) ön test puan ortalamasına göre ( $\bar{X}=39,90$ ) daha yüksek olması dikkate alınarak EKET Modeli'nin eleştirel düşünme becerisi üzerinde oluşturduğu anlamlı farkın etki düzeyini belirlemek amacıyla yukarıdaki Cohen's etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve Tablo 15'te verilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğünün 0,8 üzerinde olan 1,42 değerini alması ön test ile son test arasında uygulanan deneysel sürecin etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Ekolojik Etkileşimsel Model'in eleştirel düşünme becerisinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

#### 4.1.4. Deney Grubunun Ön Test Son Test Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Genel başarı puanlarının Bağımlı Örneklem T testi hesaplamasının ardından testin normal dağılım gösteren diğer beceri alt boyutu puan hesaplamalarına geçilmiştir. Testin normal dağılım özelliği gösteren beceri alt boyutu başarı puanları arasında meydana gelen anlamlı farklılığı hesap etmek için yine Bağımlı Örneklem T Testi analizi yapılmıştır.

##### 4.1.4.1. Deney Grubunun Ön Test Son Test Tümevarım Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun "tümevarım" becerisi alt boyutu ön test son test başarı puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. Deney Grubu Ön Test Son Test Tümevarım Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd | t      | p    | Etki (d) |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Ön test  | 20 | 14,80     | 2,98 | 19 | -3,305 | ,004 | 0,74     |
| Son test | 20 | 17,65     | 2,79 |    |        |      |          |

Tablo 17 incelendiğinde ön test aritmetik ortalaması 14,80; son test aritmetik ortalaması, 17,65 ön test standart sapma değeri 2,98; son test standart sapma değeri 2,79; ön test son test Bağımlı Örneklem T Testi t değeri -3,305 p değeri ise ,004 bulunmuştur. Buna göre  $p < 0.05$  değeri dikkate alındığında deney grubunun ön test son test tümevarım becerisi alt boyutunda oluşan başarı puanları arasında anlamlı bir farkın meydana geldiği ifade edilebilir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü yorumlamak için kullanılan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 0,74 olması deneysel sürecin tümevarım becerisinde yüksek düzeye yakın orta bir etkiye sahip olduğunu da göstermektedir. Buradan hareketle EKET Modeli'nin eleştirel düşünme tümevarım becerisi alt boyutunun gelişimine yüksek düzeye yakın şekilde katkı sunduğu ifade edilebilir.

#### 4.1.4.2. Deney Grubunun Ön Test Son Test Tümdengelim Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun “tümdengelim” becerisi alt boyutu ön test son test başarı puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18. Deney Grubu Ön Test Son Test Tümdengelim Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd | t      | p    | Etki (d) |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Ön test  | 20 | 14,70     | 3,94 | 19 | -6,862 | ,000 | 1,53     |
| Son test | 20 | 18,95     | 3,41 |    |        |      |          |

Tablo 18 incelendiğinde ön test aritmetik ortalaması 14,70; son test aritmetik ortalaması, 18,95 ön test standart sapma değeri 3,94; son test standart sapma değeri 3,41; ön test son test Bağımlı Örneklem T Testi t değeri -6,862 p değeri ise ,000 bulunmuştur. Buna göre  $p < 0.05$  değeri dikkate alındığında deney grubunun ön test son test tümdengelim becerisi alt boyutunda oluşan başarı puanları arasında anlamlı bir farkın meydana geldiği ifade edilebilir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü yorumlamak için kullanılan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 1,53 olması, deneysel sürecin tümdengelim becerisinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu da göstermektedir. Buradan hareketle EKET Modeli'nin eleştirel düşünme tümdengelim becerisi alt boyutuna yüksek düzeyde katkı sunduğu ifade edilebilir.

#### 4.1.4.3. Deney Grubunun Ön Test Son Test Varsayım Kurma Beceri Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun “varsayım” becerisi alt boyutu ön test son test başarı puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19. Deney Grubu Ön Test Son Test Varsayım Kurma Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd | t      | p    | Etki (d) |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Ön test  | 20 | 5,25      | 2,19 | 19 | -5,554 | ,000 | 1,24     |
| Son test | 20 | 7,75      | 1,61 |    |        |      |          |

Tablo 19 incelendiğinde ön test aritmetik ortalaması 5,25; son test aritmetik ortalaması, 7,75 ön test standart sapma değeri 2,19; son test standart sapma değeri 1,61; ön test son test Bağımlı Örneklem T Testi t değeri -5,554 p değeri ise ,000 bulunmuştur. Buna göre  $p < 0.05$  değeri dikkate alındığında deney grubunun ön test son test varsayım kurma becerisi alt boyutunda oluşan başarı puanları arasında anlamlı bir farkın meydana geldiği ifade edilebilir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü yorumlamak için kullanılan Cohen’s d etki büyüklüğü değerinin 1,24 olması, deneysel sürecin varsayım kurma becerisinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu da göstermektedir. Buradan hareketle EKET Modeli’nin eleştirel düşünme varsayım kurma becerisi alt boyutunun gelişimine yüksek düzeyde katkı sunduğu ifade edilebilir.

#### 4.1.4.4. Deney Grubunun Ön Test Son Test Gözlem ve Sorgulama Becerisi Alt Boyutu Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Cornell eleştirel düşünme beceri testinin gözlem ve sorgulama becerilerini ölçen soruların aynı olması sebebiyle deney grubunun “gözlem” ve “sorgulama” becerisi alt boyutu ön test son test başarı puanlarının Bağımlı Örneklem T testi sonuçları tek tablo hâlinde Tablo 20’de verilmiştir.



**Tablo 20. Deney Grubu Ön Test Son Test Gözlem ve Sorgulama Beceri Puanlarının Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd | t      | p    | Etki (d) |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Ön test  | 20 | 11,35     | 3,11 | 19 | -3,009 | ,007 | 0,67     |
| Son test | 20 | 13,55     | 2,41 |    |        |      |          |

Tablo 20 incelendiğinde ön test aritmetik ortalaması 11,35; son test aritmetik ortalaması, 13,55 ön test standart sapma değeri 3,11; son test standart sapma değeri 2,41; ön test son test Bağımlı Örneklem T Testi t değeri -3,009 p değeri ise ,007 bulunmuştur. Buna göre  $p < 0.05$  değeri dikkate alındığında deney grubunun ön test son test gözlem ve sorgulama becerisi alt boyutunda oluşan başarı puanları arasında anlamlı bir farkın meydana geldiği ifade edilebilir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü yorumlamak için kullanılan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 0,67 olması, deneysel sürecin gözlem ve sorgulama becerisinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu da göstermektedir. Buradan hareketle EKET Modeli'nin eleştirel düşünme gözlem ve sorgulama becerisi alt boyutunun gelişimine orta düzeyde katkı sunduğu ifade edilebilir. Araştırmanın tüm nicel verileri birlikte yorumlandığında EKET Modeli ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini olumlu yönde gelişimini sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması yapılmıştır.

#### **4.1.5. Deney Grubu Ön Test Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Deney grubu ön test son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için öncelikle test puanlarının normal dağılım gösterme durumlarını ilişkin sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

**Tablo 21. Deney Grubu Ön Test Son Test Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Analizi Sonuçları**

|       | Test     | N  | $\bar{X}$ | SS   | P    | Ortanca | Çarpıklık | Basıklık |
|-------|----------|----|-----------|------|------|---------|-----------|----------|
| Kız   | Ön test  | 10 | 39,50     | 6,00 | ,437 | 38,50   | ,479      | -,836    |
|       | Son test | 10 | 46,80     | 7,98 | ,645 | 47,50   | -,296     | -,885    |
| Erkek | Ön test  | 10 | 40,30     | 7,22 | ,526 | 42,00   | -,625     | ,438     |
|       | Son test | 10 | 51,30     | 4,62 | ,329 | 52,00   | -,214     | -,007    |

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu ön test genel puanlarının normallik analizi sonuçlarına göre kız öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 39,50, standart sapma 6,00, p değeri ,437, ortanca 38,50, çarpıklık ,479, basıklık -,836; son test genel puanlarının normallik analizi sonuçlarına göre aritmetik ortalama 46,80, standart sapma 7,98, p değeri ,645, ortanca 47,50, çarpıklık -,296, basıklık -,885 bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 40,30, standart sapma 7,22, p değeri ,526, ortanca 42,00, çarpıklık -,625, basıklık -,438; son test genel puanlarının normallik analizi sonuçlarına göre aritmetik ortalama 51,30, standart sapma 4,62, p değeri ,329, ortanca 52,00, çarpıklık -,214, basıklık -,007 bulunmuştur. Kız öğrencilerin ön test ve son test Shapiro-Wilk p değerinin  $p > 0.05$ 'ten büyük olması (,437/,645) ve erkek öğrencilerin ön test ve son test Shapiro-Wilk p değerinin  $p > 0.05$ 'ten büyük olması (,526/,329) hem kız hem de erkek öğrencilerin genel puan dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri de puanların normal dağıldığını göstermektedir. Genel dağılım puanları normallik özelliği gösteren kız ve erkek öğrencilerin beceri alt boyut puanlarının da normal dağılım özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle normal dağılım gösteren kız ve erkek öğrencilerin genel puanlarına ait karşılaştırma için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi'nden faydalanılmıştır. Bu bağlamda kız ve erkek öğrencilerin hem genel hem de beceri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre puan karşılaştırmaları yapılmıştır.

#### 4.1.5.1. Deney Grubu Ön Test Son Test Genel Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Deney grubunun ön test ve son test genel puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığına dair Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22. Deney Grubu Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t     | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|-------|------|
| Kız   | 10 | 39,50     | 6,00 | ,584         | 18 | -,269 | ,791 |
| Erkek | 10 | 40,30     | 7,22 |              |    |       |      |

\* $p < 0.05$

Tablo 22 incelendiğinde deney grubu ön test puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 39,50; erkek öğrencilerin ortalaması 40,30 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (Levene’s test for equality of variances) 0.05’ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında bağımsız örneklem t testi sonucuna göre p değerinin (,791) 0.05’ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin ön test genel başarı puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

**Tablo 23. Deney Grubu Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t      | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|--------|------|
| Kız   | 10 | 46,80     | 7,98 | ,097         | 18 | -1,543 | ,140 |
| Erkek | 10 | 51,30     | 4,62 |              |    |        |      |

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu son test puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 46,80; erkek öğrencilerin ortalaması 51,30 bulunmuştur. Varyansların

homojenliğini belirten Levene Testi (levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilerek t testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,097) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin son test genel başarı puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

#### 4.1.5.2. Deney Grubu Ön Test Son Test Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Deney grubu ön test son test beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda karşılaştırmaları yapılmıştır.

##### 4.1.5.2.1. Deney Grubu Ön Test Son Test Tümevarım Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 24. Deney Grubu Ön Test Tümevarım Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t     | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|-------|------|
| Kız   | 10 | 15,50     | 1,95 | ,131         | 18 | 1,052 | ,307 |
| Erkek | 10 | 14,10     | 3,72 |              |    |       |      |

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu ön test tümevarım beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 15,50; erkek öğrencilerin ortalaması 14,10 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,307) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin ön test tümevarım beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

**Tablo 25. Deney Grubu Son Test Tümevarım Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t     | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|-------|------|
| Kız   | 10 | 16,70     | 3,30 | ,013         | 18 | 1,578 | ,136 |
| Erkek | 10 | 18,60     | 1,89 |              |    |       |      |

Tablo 25 incelendiğinde deney grubu son test tümevarım beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 16,70; erkek öğrencilerin ortalaması 18,60 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (Levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha küçük bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilmeyerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,136) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin son test tümevarım beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

#### 4.1.5.2.2. Deney Grubu Ön Test Son Test Tümdengelim Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 26. Deney Grubu Ön Test Tümdengelim Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t      | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|--------|------|
| Kız   | 10 | 13,20     | 3,52 | ,907         | 18 | -1,796 | ,089 |
| Erkek | 10 | 16,20     | 3,93 |              |    |        |      |

Tablo 26 incelendiğinde deney grubu ön test tümdengelim beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 13,20; erkek öğrencilerin ortalaması 16,20 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (Levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,089) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini

göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin ön test tümdengelim beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

**Tablo 27. Deney Grubu Son Test Tümdengelim Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t     | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|-------|------|
| Kız   | 10 | 18,30     | 3,86 | ,467         | 18 | -,846 | ,409 |
| Erkek | 10 | 19,60     | 2,95 |              |    |       |      |

Tablo 27 incelendiğinde deney grubu son test tümdengelim beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 18,30; erkek öğrencilerin ortalaması 19,60 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (Levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,409) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin son test tümdengelim beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

#### 4.1.5.2.3. Deney Grubu Ön Test Son Test Varsayım Kurma Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 28. Deney Grubu Ön Test Varsayım Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t      | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|--------|------|
| Kız   | 10 | 4,30      | 1,94 | ,775         | 18 | -2,100 | ,050 |
| Erkek | 10 | 6,20      | 2,09 |              |    |        |      |

Tablo 28 incelendiğinde deney grubu ön test tümdengelim beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 4,30; erkek öğrencilerin ortalaması 6,20 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (Levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul

edilerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,050) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin ön test varsayım kurma beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

**Tablo 29. Deney Grubu Son Test Varsayım Kurma Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t      | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|--------|------|
| Kız   | 10 | 7,30      | 1,70 | ,548         | 18 | -1,263 | ,223 |
| Erkek | 10 | 8,20      | 1,47 |              |    |        |      |

Tablo 29 incelendiğinde deney grubu son test varsayım kurma beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 7,30; erkek öğrencilerin ortalaması 8,20 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,223) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin son test varsayım kurma beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

#### 4.1.5.2.4. Deney Grubu Ön Test Son Test Gözlem ve Sorgulama Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

**Tablo 30. Deney Grubu Ön Test Gözlem ve Sorgulama Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t     | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|-------|------|
| Kız   | 10 | 11,70     | 2,94 | ,432         | 18 | -,492 | ,629 |
| Erkek | 10 | 11,00     | 3,39 |              |    |       |      |

Tablo 30 incelendiğinde deney grubu ön test gözlem ve sorgulama beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 11,70; erkek öğrencilerin ortalaması 11,00 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha yüksek bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,629) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin ön test gözlem ve sorgulama beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

**Tablo 31. Deney Grubu Son Test Gözlem ve Sorgulama Beceri Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

| Test  | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t      | p    |
|-------|----|-----------|------|--------------|----|--------|------|
| Kız   | 10 | 12,60     | 2,83 | ,046         | 18 | -1,870 | ,083 |
| Erkek | 10 | 14,50     | 1,50 |              |    |        |      |

Tablo 31 incelendiğinde deney grubu son test gözlem ve sorgulama beceri puanlarında kız öğrencilerin ortalaması 12,60; erkek öğrencilerin ortalaması 14,50 bulunmuştur. Varyansların homojenliğini belirten Levene Testi (levene's test for equality of variances) 0.05'ten daha küçük bir değer olduğu için varyanslar homojen kabul edilmeyerek T Testi sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin genel puanları arasında Bağımsız Örneklem T Testi sonucuna göre p değerinin (,083) 0.05'ten büyük bir değer alması anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini göstermektedir. Yani test sonuçlarından elde edilen kız ve erkek öğrencilerin son test gözlem ve sorgulama beceri puanları arasında bir farklılaşma meydana gelmemiştir.

#### **4.1.6. Deney Grubu Ön Test Son Test Puanlarının Ana Diline Göre Karşılaştırılması**

Araştırmada katılımcı olarak yer alan on altı öğrencinin ana dili Türkçe, dört öğrencinin ise Arapçadır. Bu minvalde ana dilinin öğrencilerin başarı puanları arasında



bir farklılaşmada meydana getirme durumlarına ilişkin ön test son test genel puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32. Deney Grubu Ön Test Son Test Puanlarının Ana Diline Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları**

|          | Ana Dili | N  | $\bar{X}$ | SS   | Levene Testi | df | t     | p    |
|----------|----------|----|-----------|------|--------------|----|-------|------|
| Ön Test  | Türkçe   | 16 | 40,93     | 5,93 | ,872         | 18 | 1,476 | ,157 |
|          | Arapça   | 4  | 35,75     | 7,80 |              |    |       |      |
| Son Test | Türkçe   | 16 | 50,62     | 6,16 | ,671         | 18 | 2,312 | ,033 |
|          | Arapça   | 4  | 42,75     | 5,73 |              |    |       |      |

\* $p < 0.05$

Tablo 32 incelendiğinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin ön test genel başarı puan ortalaması 40,93, son test başarı puan ortalaması 50,62 ana dili Arapça olan öğrencilerin ön test genel başarı puan ortalaması 35,75, son test genel başarı puan ortalaması 42,75 olmuştur. Ön test p değerinin 0.05’ten büyük olması ( $p = ,157$ ) iki grup arasında anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini belirtirken son test p değerinin 0.05’ten küçük olması ( $p = ,033$ ) ana dili Türkçe olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiğini göstermektedir. Bu minvalde ana dilinde eleştirel düşünme eğitiminin başarıyı etkilediği yorumunda bulunabilir. Düşünce ve dil arasındaki irtibat düşünüldüğünde ortaya çıkan sonuç, düşüncenin dilden etkilendiğini de göstermesi bakımından ayrıca önem arz etmektedir.

Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi X düzeyinden elde edilen sonuçların analiz edilmesiyle nicel bulgulara ulaşılmıştır. Bu minvalde elde edilen nicel bulgulara göre araştırmanın deneysel sürecini teşkil eden EKET Modeli ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde olumlu anlamda gelişme göstermelerine yüksek düzeyde katkı sunmuştur. Öğrencilerin ön test ve son testten elde ettikleri eleştirel düşünme beceri puanları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra testi oluşturan tümevarım, tümdengelim, varsayım kurma, gözlem ve sorgulama gibi alt boyut beceri sonuçları incelenmiş ve tüm boyutlarda olumlu yönde bir anlamlı farklılık

meydana geldiği tespit edilmiştir. Araştırmada Cohen's etki büyüklüğü yöntemi ile hesaplanan etki puanları incelendiğinde EKET Modeli'nin ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin genel başarının yanı sıra tümdengelim ve varsayım kurma becerilerini yüksek düzeyde olumlu, tümevarım becerisini yüksek düzeye yakın şekilde orta düzeyde olumlu, gözlem ve sorgulama becerilerini ise orta düzeyde olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın etki düzeyine ilişkin bilgi Tablo 33'te sunulmuştur.

**Tablo 33. Araştırmanın Genel ve Beceri Puanlarında Meydana Gelen Cohen's Etki Büyüklüğü**

| Etki Düzeyi   | Beceri       | Etki Değeri |
|---------------|--------------|-------------|
| <b>Yüksek</b> | Genel Başarı | $d > 0,8$   |
|               | Tümdengelim  |             |
|               | Varsayım     |             |
| <b>Orta</b>   | Tümevarım    | $d > 0,5$   |
|               | Gözlem       |             |
|               | Sorgulama    |             |

*\*d = d değeri(etki büyüklüğü)*

Kız ve erkek öğrencilerin genel aritmetik ortalamaları ile beceri alt boyutundaki aritmetik ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin ön test tümevarım, gözlem ve sorgulama becerilerinde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu diğer tüm genel ve alt boyutlarda erkek öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ortalamalarda meydana gelen bu farklılık, istatistiki açıdan ise anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Deney grubunun ön test son test genel ve beceri alt boyutunda elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre hem genel hem de beceri alt boyutlarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrenciler ön test ve son testte başarı puanları açısından benzerlik taşımaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada cinsiyetin eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir farklılık oluşturmadağı yargısına varılmıştır. Ana dili Türkçe olan öğrencilerle ana dili Arapça olan öğrencilerin başarılarının ön testte bir farklılaşma göstermediği belirlenirken

deneysel süreç sonrası ana dili Türkçe olan öğrencilerin, ana dili Arapça olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu minvalde düşünmenin ve düşünme eğitiminin dilden etkilendiği ifade edilebilir.

## 4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Yönelik Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerden hareketle oluşturulan tema, kod ve görüşler Tablo 34’te sunulmuştur.

**Tablo 34. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Dair Bulgular**

| Tema           | Kod                 | Açıklama                                                                                                                                         | Katılımcı |
|----------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Bireysel Fayda | Problem Çözme       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bu eğitimden sonra gerçek hayatta karşılaştığım problemlerde daha tarafsız düşünmeye başladım.</li> </ul> | Ö1        |
|                | Nesnel Düşünme      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Normalde sıradan olan şeylerdeki ayrıntıları fark etmeye başladım.</li> </ul>                             |           |
|                | Farklı Bakış        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Annemle yaşadığım sorunlarda artık onu daha iyi anlamaya</li> </ul>                                       |           |
|                | Açıları Kazanma     | <ul style="list-style-type: none"> <li>olaylara onun açısından da bakmaya başladım.</li> </ul>                                                   |           |
|                | Detaylı Düşünme     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bu eğitim tanık olduğum davranış ve olayların sebeplerini bulup onları bu</li> </ul>                      |           |
|                | Üstbilişsel Düşünme |                                                                                                                                                  |           |
|                | Empatik Düşünme     |                                                                                                                                                  |           |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                        |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Farkındalık     | davranışlara yönelten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | • Ö3                                                                   |
| Kazanma         | şeylerin ne olduğunu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | • Ö7                                                                   |
| İletişim Beceri | bulmam gerektiğini                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | • Ö8                                                                   |
| Gelişimi        | öğretti.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                        |
| Akademik Katkı  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hem kendimin hem de başkasının nasıl düşündüğünü düşünmeye başladım.</li> <li>• Çevremde olup bitenlere karşı daha farklı yaklaşıyorum.</li> <li>• Artık olayların birden fazla nedeni olabileceğini düşünüyorum.</li> <li>• Ben eğitimin derslerime faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazı şeyleri daha iyi anlayabiliyorum.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ö14</li> <li>• Ö17</li> </ul> |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problem çözmeyi ve olaylara farklı açılardan bakmayı sağladığını düşündüğüm için Türkçe, sosyal ve matematik dersleriyle ilgili olduğunu düşünüyorum.</li> <li>▪ Problem çözmeyi ve olaylara farklı açılardan bakmamı</li> </ul>                                                                                                           |                                                                        |

|                   |                                      |                                                                                                                                                                        |                                                |
|-------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|                   |                                      | sağladığı için Türkçe ve matematik dersleri ile bu derslerin ilişkili olduğunu düşünüyorum. Türkçe ve matematik sorularındaki paragrafları daha iyi anlamaya başladım. |                                                |
|                   |                                      | ▪ Türkçede farklı bakış açıları ile yaklaşabiliyor matematikte de problemleri daha iyi anlayabiliyorum bu derslerle alakalı olduğunu düşünüyorum.                      | ▪ Ö2<br>▪ Ö5<br>▪ Ö6<br>▪ Ö9<br>▪ Ö10<br>▪ Ö14 |
| Akademik Bağlantı | Türkçe ve Matematik<br>Türkçe ve Fen | ▪ Türkçe dersinde metinleri yorumluyoruz bu derslerde de yorumlama yeteneğimizin geliştiğini düşünüyorum o yüzden en çok Türkçe ile ilgili olduğunu düşünüyorum.       | ▪ Ö15                                          |
|                   |                                      | ▪ Derslerin Türkçe ile ilgili olduğunu düşünüyorum Türkçe dersindeki ana fikir,                                                                                        |                                                |

---

yorumlama gibi  
soruları daha iyi  
anlamamı sağladı.  
Fen dersinde çok  
fazla parçayı  
birleştirmeme yardım  
etti ve olayları daha  
iyi kavramamı  
sağladı.

- Türkçe dersinde  
yorumlamam gelişti  
ve ayrıca sosyal  
dersinde olayları artık  
daha farklı açılardan  
değerlendirebiliyorum  
bu yüzden bu  
derslerle yakın  
olduğunu  
söyleyebilirim.
- Bence Türkçe ile  
ilgili çünkü  
Türkçedeki metinleri  
ve metinle ilgili  
soruları daha iyi  
anlayıp cevaplıyorum.

- 
- Bakış açılarındaki  
değişiklik meydana  
getirdiği için  
konuşmayla alakalı  
olduğunu  
düşünüyorum.  
Konuşurken karşı
-

|                             |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                 |
|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                      | tarafın bakışı daha iyi anlaşılabilir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                 |
|                             |                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bu eğitimin ayrıntılara fark etmeyi sağlaması dinleme ve okuma yaparken ayrıntıları fark etmemi sağladı bu nedenle ben bu beceriler ile ilgili olduğunu düşünüyorum.</li> <li>○ Düşünceleri düzenlemeyi sağladığı için bir şeyleri anlatırken bu eğitimin destek olduğunu düşünüyorum yani konuşma ve yazma ile ilgili olduğunu düşünüyorum.</li> <li>○ Anlamayı artırdığını düşündüğüm için okuma ve dinlemeyle bağlantılı olduğunu düşünüyorum.</li> <li>○ Bu derslerin empati kurmayı geliştirdiğini düşünüyorum. Türkçe dersinde bir şeyleri anlamaya çalışırken veya anlatmaya</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ö3</li> <li>○ Ö6</li> <li>○ Ö7</li> <li>○ Ö9</li> <li>○ Ö11</li> </ul> |
| Dil Becerileri ile Bağlantı | Dinleme<br>Okuma<br>Konuşma<br>Yazma |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                 |

---

çalışırken empatiye  
ihtiyaç duyuyoruz. Bu  
sebeple bu eğitim  
bence hem dinleme ve  
okuma hem de  
konuşma ve yazma ile  
ilgili.

---

Yorumlama  
Dikkat  
İfadeleri  
organize etme  
Kavrama

- ❖ Konuşma becerimde karşı  
tarafı ikna etmek için  
düşüncelerimi daha iyi  
düzenleyebiliyorum.
- ❖ Ben açıkçası konuşurken  
ve yazarken düşünmeden  
konuşuyordum şimdi hem  
kendimi hem de  
karşımdakini düşünerek  
konuşmaya ve yazmaya  
çalışıyorum.
- ❖ Okuma yaparken hızlı  
okuyordum ve  
anlamadığım yerler  
oluyordu bu eğitimden  
sonra özellikle daha  
dikkatli okuma  
yapıyorum ve önemli  
yerlerin altını çiziyorum  
metinleri daha iyi  
anlayabiliyorum  
böylelikle.
- ❖ Okuduğum metinleri ve  
onlarla ilgili soruları daha  
iyi anlayabiliyorum.

❖ Ö2



|                  |             |                           |       |
|------------------|-------------|---------------------------|-------|
| Dil Becerilerine | Neden-sonuç | ❖ Ben bu eğitimden sonra  | ❖ Ö4  |
| Katkı            | kurma       | öz güvenimin geliştiğini  | ❖ Ö5  |
|                  | Motivasyon  | ve anladığım şeyleri      | ❖ Ö6  |
|                  | Anlama      | topluluk önünde           | ❖ Ö7  |
|                  | Anlatma     | konusarak daha iyi        | ❖ Ö9  |
|                  |             | anlatabildiğimi           | ❖ Ö9  |
|                  |             | düşünüyorum.              | ❖ Ö14 |
|                  |             | ❖ Dinlediğim veya         | ❖ Ö17 |
|                  |             | okuduğum şeylerin         |       |
|                  |             | nedenleri hakkında yorum  |       |
|                  |             | yapabiliyorum ve daha     |       |
|                  |             | tarafsız düşünüyorum      |       |
|                  |             | artık.                    |       |
|                  |             | ❖ Ben özellikle           |       |
|                  |             | yorumlamamın geliştiğini  |       |
|                  |             | söyleyebilirim. Bunu hem  |       |
|                  |             | okurken hem dinlerken     |       |
|                  |             | hem de konuşup yazarken   |       |
|                  |             | hissediyorum.             |       |
|                  |             | ❖ Bu dersten önce okumayı |       |
|                  |             | zaman geçirmek için       |       |
|                  |             | yapılması gereken bir     |       |
|                  |             | davranış olarak görürken  |       |
|                  |             | şimdi okumanın bana       |       |
|                  |             | farklı düşünme yollarını  |       |
|                  |             | gösteren faydalı bir şey  |       |
|                  |             | olduğunu düşünüyorum.     |       |

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlara göre “Bireysel Fayda” temasının problem çözme, nesnel düşünme, farklı bakış açıları kazanma, detaylı düşünme, empatik düşünme, farkındalık kazanma, iletişim becerisi gelişimi, akademik katkı kodlarından meydana geldiği belirlenmiştir. Bu minvalde öğrenciler EKET Modeli’ne göre tasarlanan etkinliklerin kendilerine farklı yönlerden

katkı sağladığını belirtmiştir. Ö1 “*Ben eğitimin derslerime faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü artık bazı şeyleri daha iyi anlıyorum*” derken akademik katkıya, Ö3 “*Bu eğitimden sonra gerçek hayatta karşılaştığım problemlerde daha tarafsız düşünmeye başladım*” derken nesnel düşüncenin gelişimine, Ö7 “*Normalde sıradan olan şeylerdeki ayrıntıları fark etmeye başladım*” derken farkındalık kazanımına, Ö14 “*Bu eğitim tanık olduğum davranış ve olayların sebeplerini bulup onları bu davranışlara yönelten şeylerin ne olduğunu bulmam gerektiğini öğretti*”, “*Hem kendimin hem de başkasının nasıl düşündüğünü düşünmeye başladım*” derken detaylı, üstbilişsel ve empatik düşünme faydalarına işaret etmiştir.

Akademik bağlantı temasının “Türkçe, Türkçe ve sosyal, Türkçe ve matematik, Türkçe ve fen” kodlarından meydana geldiği belirlenmiştir. Öğrenciler EKET Modeli’ne göre tasarlanan etkinliklerle bu dersler arasında ilişki olduğunu belirtmiş ve bu konuda Ö6 “*Problem çözmeyi ve farklı açılardan bakmamı sağladığı için Türkçe ve matematik dersleri ile bu derslerin ilişkili olduğunu düşünüyorum. Türkçe ve matematik sorularındaki paragrafları daha iyi anlamaya başladım.*” derken Türkçe ve matematik dersine, Ö9 “*Türkçe dersinde yorumlamam gelişti ve ayrıca sosyal dersinde olayları artık daha farklı açılardan değerlendirebiliyorum bu yüzden bu derslerle yakın olduğunu söyleyebilirim*” derken Türkçe ve sosyal bilgiler dersine, Ö10 “*Derslerin Türkçe ile alakalı olduğunu düşünüyorum Türkçe dersindeki ana fikir, yorumlama gibi soruları daha iyi anlamamı sağladı. Fen dersinde de çok fazla parçayı birleştirmeme yardım etti ve olayları daha iyi kavramamı sağladı.*” derken Türkçe ve fen derslerine işaret etmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme odaklı EKET Modeli ile bu dersler arasında ilişki kurması, bu derslerin literatürde eleştirel düşünmenin yoğun çalışıldığı sahalar olması ile örtüşmesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca öğrencilerin dersleri en fazla Türkçe dersi ile ilişkilendirmesi de dil ve düşüncenin yakın irtibatını göstermesi bakımından bir başka önemli noktadır.

Dil becerileri ile bağlantı temasının dinleme, konuşma, okuma ve yazma kodlarından meydana geldiği belirlenmiştir. Öğrenciler EKET Modeli’ne göre sürdürülen dersleri Türkçedeki dört dil becerisinin tamamıyla ilişkilendirmiş ve bu konuda Ö3 “*Bakış açılarında değişiklik meydana getirdiği için konuşmayla ilgili olduğunu düşünüyorum. Konuşurken karşı tarafın bakışı daha iyi anlaşılabilir.*” derken konuşma becerisi ile Ö6 “*Bu eğitimin ayrıntılara fark etmeyi sağlaması dinleme ve okuma yaparken ayrıntıları fark etmemi sağladı bu nedenle ben bu*

*beceriler ile ilgili olduğunu düşünüyorum.”* derken dinleme ve okumayla Ö11 *“Düşünceleri düzenlemeyi sağladığı için bir şeyleri anlatırken bu eğitimin destek olduğunu düşünüyorum yani konuşma ve yazma ile ilgili olduğunu düşünüyorum.”* derken konuşma ve yazma ile olan bağlantısına dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu görüşleri, dil ve düşünce irtibatının bir başka yakın irtibatını gösteren önemli işaretlerdendir. Bu minvalde dil becerilerinin anlama ve anlatma odaklı ve düşünme temelli bir seyir izlendiğinde bütüncül bir gelişim gösterdiğini ve düşüncenin dili içeren aşkın bir yanının olduğunu ifade etmek mümkündür.

Dil becerilerine katkı temasının “yorumlama dikkat, ifadeleri organize etme, kavrama, neden-sonuç kurma, motivasyon, anlama, anlatma” kodlarından meydana geldiği belirlenmiştir. Öğrenciler EKET Modeli’ne göre sürdürülen derslerin Türkçe dersindeki dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine farklı açılardan katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda Ö5 *“Ben açıkçası konuşurken ve yazarken düşünmeden konuşuyordum şimdi hem kendimi hem de karşımdakini düşünerek konuşmaya ve yazmaya çalışıyorum.”* derken anlatma becerisinin gelişimine, Ö4 *“Okuma yaparken hızlı okuyordum ve anlamadığım yerler oluyordu bu eğitimden sonra özellikle daha dikkatli okuma yapıyorum ve önemli yerlerin altını çiziyorum metinleri daha iyi anlayabiliyorum böylelikle.”* derken okuma dikkatinin gelişimine, Ö7 *“Ben bu eğitimden sonra öz güvenimin geliştiğini ve anladığım şeyleri topluluk önünde konuşarak daha iyi anlatabildiğimi düşünüyorum.”* Konuşma motivasyonu ve öz güven gelişimine, Ö17 *“Bu dersten önce okumayı zaman geçirmek için yapılması gereken bir davranış olarak görürken şimdi okumanın bana farklı düşünme yollarını gösteren faydalı bir şey olduğunu düşünüyorum.”* okuma motivasyonu ve farkındalığına dikkat çektiği dile getirilebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler değerlendirildiğinde EKET Modeli’ne göre tasarlanan ders sürecinin öğrencilere pratik ve akademik hayatta çeşitli katkılar sunduğu, Türkçe dersi ile bu derslerin yakından alakalı olduğu, Türkçe dersinde kullandıkları temel dil becerilerine bu derslerin birçok açıdan katkı yaptığı dile getirilebilir. Düşünme merkezinde gelişen bir dil eğitiminin öğrencilerin temel dil becerilerine doğal olarak doğrudan katkı sunduğu öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmıştır. Ayrıca görüşme formundan elde edilen veriler EKET Modeli’nin arka planında yer alan farkındalık, iyi niyet gibi duyuşsal özelliklerin öğrenciler tarafından benimsendiğini ve gündelik hayatlarına

uygulayabildiklerini göstermektedir. Eleştirel düşünme becerisinin nicel verilerindeki istatistiki artışın görüşme formundan elde edilen verilerle karşılaştırılması yapıldığında öğrencilerin eleştirel düşünmeye dair yorumlama, neden-sonuç ilişkisi kurma, farkındalık, öz düzenleme, empatik düşünme gibi hem bilişsel hem de duyuşsal becerilere dair belirtiler gösterdiğini dile getirmek mümkündür.

#### 4.2.2. Araştırmacı Gözlem Kayıtlarına Yönelik Bulgular

Araştırma süresince yapılandırılmamış gözlem kayıtları tutulmuştur. Bu minvalde tutulan gözlem kayıtlarına ilişkin notlar Tablo 35’te sunulmuştur.

**Tablo 35. Gözlem Kayıtlarına İlişkin Bulgular**

| Hafta    | Gözleme ilişkin notlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Hafta | <p><i>Uygulama sürecinin ilk haftasında Ekolojik Modele ön hazırlık mahiyeti taşıyan etkinlikler ile öğrencilerin içinde yaşadığı sosyal dünyanın yapılarını keşfettirmek ve çevreyle nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu fark ettirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin hazırlık aşaması için gerekli materyalleri yanlarında bulundurduğu gözlemlenmiştir. İlk etkinlik için öğrencilerin A4 kâğıdına bir daire çizmeleri istendiğinde çoğunun şaşırdığı ifade edilebilir. Dairelerin çizimi için örnek olması amacıyla bir tane de tahtaya çizilmiştir. Öğrencilere yöneltilen “Bu iç içe geçmiş daireler size neyi çağrıştırıyor?” sorusuna birçoğu farklı cevaplar vermiştir. Beyin fırtınasında verilen cevapların tamamı tahtaya yazılmıştır. İkinci soru olan “Neden her bir daire bir sonrakini kapsayacak şekilde daha büyük çizilmiş olabilir?” sorusuna yine öğrencilerin farklı fikirler üreterek cevap verdiği belirlenmiştir. Üretilen bütün fikirlerin birbirine yakın ve benzer fikirlerden oluşması ise dikkat çekmektedir. Öğrencilerin doğru ve yanlış kaygılarının olduğuna dair belirtiler bulunduğu için onlara açıklama yapılmış ve bu kaygıların giderilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin en içte bulunan dairenin içerisine ben yazmaları istendiğinde şaşırdıkları gözlemlenmiştir. En içteki dairenin “ben” olduğu düşünüldüğünde öğrencileri kuşatan görünmeyen ama var olan sosyal yapıların neler</i></p> |

---

*olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu açıklamalar doğrultusunda dairelerin neler olabileceğine dair tahminde bulunduğu, aile, okul gibi yakın ilişkileri hemen fark edip yazdıkları fakat kültüre dayalı veya yasalar gibi uzak sosyal yapıları fark edemedikleri gözlemlendi. Öğrencilere rehberlik yapılarak kendilerini kuşatan sosyal yapıların neler olabileceği belirlendi. Bu açıklamalardan sonra ilgi ve dikkatin arttığı da gözlemlendi.*

---

2. Hafta

*Uygulama sürecinin ikinci haftasında öğrencilerin kendilerine dair fark ettirilen sosyal yapılarla nasıl etkileşim kurdukları üzerine düşünceleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler geçen haftaki derste yaptıkları sosyal yapıları keşfetme amacı taşıyan etkinliği de derse getirmişlerdir. Geçen hafta yapılan etkinlik ile bağlantılı olan ikinci hafta etkinliği gerçekleştirilirken öğrencilerin geçen haftaya göre beyin fırtınasında yaptıkları tahminlerin tutarlığında bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ürettikleri fikirlerin birbirine benzer nitelik taşıması yine dikkat çekmiştir. Yapılan açıklamalardan sonra öğrencilerin verdikleri örneklerin Ekolojik Model ile uyum gösterdiği izlenmiştir. Öğrencilerin sosyal yapılarla gerçekleştirdikleri benzer etkileşimlere örnek vermesi istenmiş ve bu konuda düşünceleri teşvik edilmiştir.*

---

3. Hafta

*Uygulamanın üçüncü haftasında tahkiyeli bir dinleme metni öğrencilerle paylaşılmıştır. Dinleme metni öncesinde ilk iki haftaki süreç kısaca gözden geçirilmiş ve öğrencilerin sürece dair bakış açılarındaki olumlu ifadeler dikkat çekmiştir. Dinleme metni ilk seferde anlaşılmamış ve öğrencilerin isteği üzerine tekrar okunmuştur. Öğrencilerin dinleme metni ile Ekolojik Model arasında bağlantı kurmakta zorlandıkları fakat yine de öğretmen rehberliğinde yönlendirmeler aracılığıyla doğru yorumlamalarda bulunabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin görüşlerini kendi bakış açılarıyla değerlendirdikleri dikkat çekmiştir. Bu minvalde metindeki her karakterin ekolojik yapıları çıkartılmış ve üç ekolojik sistemin öğrenciler tarafından*

---

---

*değerlendirilmesi istenmiştir. Öğrencilerin her biri metindeki karakterlerin sosyal yapısına dair tahminlerini içeren ekolojik sistemi çizmiştir. Bu etkinlikteki en dikkat çekici yan, öğrencilerin durumlara ön kabullerle yaklaşması olmuştur. Öğrencilerin çoğunun kalıp yargılarının olması dikkat çekicidir. Düşünme gereksinimi arttıkça öğrencilerin derse karşı ilgilerinde ve motivasyonlarında düşüş dikkat çekicidir. Öğrencilerin süreç sonunda pratik bir kazanım elde etme amacı taşıdıkları gözlemlenmiştir.*

---

4. Hafta

*Uygulamanın dördüncü haftasında dinleme metninin Ekolojik model ile bağlantılı olarak çözümlenmesine devam edilmiştir. Öğrencilerin düşünme süreçlerini kullandıkları etkinliklerde daha yavaş, alışık oldukları etkinliklerde daha hızlı oldukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin çoğunun bildikleri yöntemlerin dışına çıkmamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Dinleme metninin ana fikir sorusuna çoğu cevap vermek istemiş fakat diğer etkinliklerde daha çekimser olmuşlardır. Öğrencilerin ön kabullerini ve yargılarını kendilerinin ortaya çıkarması için dinleme metni etkinlikleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin ön yargılarını ve kabullerini karakterler üzerinden düşündüğünde daha kolay gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Aynı metin üzerinden devam edilmesi sorgulamanın ve düşünmenin derinleşmesini sağladığı ve öğrencilerin süreçte ürettikleri fikirleri olgunlaştırdıkları belirlenmiştir.*

---

5. Hafta

*Uygulamanın beşinci haftasında Hay Bin Yakzan hikâyesi üzerinden EKET Modeli'ne göre tasarlanan etkinliklere geçilmiştir. Öğrencilerden bazılarının animasyon ve çizgi filmlerden hikâyeye aşına oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin bilişsel becerileri içeren etkinlikleri yaparken hikâyeye dayalı bir metin üzerinden hareket etmek, derse karşı ilgilerini ve motivasyonunu artırmıştır. Öğrencilerin tümdengelim becerisindeki etkinlikleri daha kolay kavradıkları tümevarım becerisinde ise daha fazla zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin etkinlikleri yaparken ekolojik modelin*

---

---

*yapısını dikkate aldıkları ve düşünme biçimlerini değiştirmeye çalışma çabası içinde oldukları dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu düşünme biçimlerini değiştirme davranışını gerçekleştirebilmesi, ortaya konan problemleri daha iyi anlamlandırabilmelerini sağlamıştır.*

---

6. Hafta

*Uygulamanın altıncı haftasında Hay Bin Yakzan hikâyesi üzerinden varsayım ve varsayım kurma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin geçen hafta yaptıkları etkinliklere istinaden bu hafta dikkati çekecek şekilde derse ilgi gösterdikleri ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler hikâyenin nasıl devam edeceğini çok merak ettiğini dile getirmiştir. Öğrencilerden bazılarının etkinlikleri yaparken sorulara verdikleri yanıtları değiştirdikleri belirlenmiş ve nedeni sorulmuştur. Öğrenciler bu durumun nedeni olarak öncelikle soruyu kendilerine göre değerlendirdiklerini sonra Hayy'ın ekolojik sistemini düşündüklerini ve ona göre değerlendirip yanıtlarını değiştirdiklerini ifade etmiştir.*

---

7. Hafta

*Uygulamanın yedinci haftasında Hay Bin Yakzan hikâyesi üzerinden gözlem ve sorgulama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Geçen haftaki ilginin ve motivasyonun devam ettiği ve öğrencilerin hikâyenin nasıl gelişeceğine dair merak içinde oldukları gözlemlenmiştir. Diğer etkinliklere nazaran öğrencilerin özellikle gözlem ve kaynakların güvenilirliğini sorgulamakta zorlandıkları dikkat çekmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde yer alan birden fazla karakterin her birinin ifadesini ekolojik perspektiften ayrı ayrı değerlendirmesinin onları zorladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bu hafta ekolojik modele dayalı düşünme biçimini artık daha çok kullandıkları ve bunu etkinliklere yansıttıkları gözlemlenmiştir.*

---

8. Hafta

*Uygulamanın sekizinci haftasında gözlem ve sorgulama etkinlikleri ile tımdengelim, tümevarım, varsayım kurma etkinlik*

---

---

*tekrarları yapılmıştır. Öğrencilerin geçen haftaya göre sorgulama ve gözleme dair etkinliklerde daha iyi sonuçlara ulaşabildiği diğer etkinliklerde de başarılı neticeler elde ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin ekolojik modele göre düşünmeyi bir değerlendirme biçimi olarak etkinliklere yansıttığı ve onun üzerinden düşünmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Hayy ve kendisine dair ekolojik karşılaştırmada beklenen başarıyı gösterebildikleri belirlenmiştir. Tümdengelim etkinliklerinde öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlem ve sorgulama dair etkinliklerde güçlük yaşadıkları gözlemlenmiştir. Etkinliklerin tek bir metin üzerinden hikâyeye dayalı şekilde devam etmesinin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı ve ekolojik sisteme dayalı düşünme biçimini bulmaca gibi nitelendirip eğlenceli buldukları tespit edilmiştir.*

---

Araştırma gözlem notları incelendiğinde ilk haftadan itibaren öğrencilerin deneysel süreçte aktarılan Ekolojik Modeli sekiz hafta boyunca kademeli şekilde anlamlandırdığı ifade edilebilir. Süreç başında öğrencilerin birbirlerine benzer fikirler üretilip örneklendirmesi özellikle benzer sosyal yapılardan geldiklerinin bir göstergesidir. Bu minvalde öğrencilerin öncelikle kendilerine göre bir anlam dünyası kurdukları ve başka kişileri ve olayları kendilerine göre anlamlandırdıklarını söylemek mümkündür. Deneysel sürecin ilerleyen haftalarında ise anlamlandırmanın “ben” merkezli olmaktan çıktığı ve öğrencilerin Ekolojik Model’in sosyal yapılarını dikkate alarak bireyleri kendi içlerinde değerlendirme sürecine girdikleri belirtilebilir. Başkalarını anlamak adına Ekolojik Modeli kullanan öğrencilerin mevcut kalıp yargılarını ve ön kabullerini kırabildiği, bu doğrultuda da davranışlarını empatik şekilde düzenleme çabasına girdiği görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kalıp yargıların nedenlerini ve nasıl oluştuğunu anlamaları bu olumsuz durumları ortadan kaldırmayı da kolaylaştırmıştır. Öğrencilerin derslerde kullanılan yöntemlere daha fazla aşina oldukları farklı metotlarla karşılaştıklarında bu durumu hemen benimseyemedikleri belirlenmiştir. Bu durumu aşmak adına tahkiyeli metin kullanımının işe yaradığı belirtilebilir. Öğrencilerin tahkiyeli iki metin ile dikkatleri çekilmiş, merakları uyandırılmış, derse karşı ilgileri ve motivasyonları artmıştır. Deneysel süreçte yer alan Hay Bin Yakzan metni ve ona dayalı etkinlikler sonrası



öğrencilerin Ekolojik Modeli daha fazla anlamlandırmalarını sağlamış ve bu durum, öğrencilerin düşünme biçimlerinde sık görünür hâle gelmiştir. Bu minvalde Hay Bin Yakzan metnin kurgusunun özellikle etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin deneysel süreç boyunca tündengelim ve varsayım kurma gibi bilişsel etkinliklerde daha başarılı oldukları fakat gözlem ve sorgulama gibi bilişsel etkinliklerde daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durumun nedeninin özellikle gözlem ve sorgulama yaparken çok fazla bileşeni düşünüp bir araya getirme gereksiniminin olduğu düşünülmektedir.



## 5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın ana problemi ile alt problemlerine dair bulguların sonuçları paylaşarak ayrıntılı değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları literatürde yer alan diğer sonuçlar ile karşılaştırılarak açıklanmıştır. EKET Modeli'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olan etkisi ve öğrencilerin bu bağlamdaki görüşleri ele alınmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri karşılaştırılarak önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuç

Araştırmada Ekolojik Etkileşimsel Model'in eleştirel düşünme becerisine olan etkisi incelenmiş ve ortaya konmuştur. Araştırma tek gruplu deneysel modele göre tasarlanmış, bu nedenle araştırmada sadece deney grubu yer almıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği X düzeyi testi kullanılmış, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırma gözlem kayıtlarından faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel ve nicel karşılaştırılarak birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmada Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test puanları ile deneysel süreç sonrası son test genel başarı puanları arasında artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test puanları ile deneysel süreç sonrası son test genel başarı puanları arasında meydana gelen artışın istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu minvalde Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde geliştirdiği ve bu modelin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için kullanılabilecek yeni bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test puanları tümevarım beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test tümevarım beceri puanları arasında artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test tümevarım beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test tümevarım beceri başarı puanları arasında meydana gelen artışın istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu minvalde Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin tümevarım becerisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test puanları tümdengelim beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test tümdengelim beceri puanları arasında artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test tümdengelim beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test tümdengelim beceri başarı puanları arasında meydana gelen artışın istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu minvalde Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin tümdengelim becerisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test puanları varsayımsal düşünme beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test varsayımsal düşünme beceri puanları arasında artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test varsayımsal düşünme beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test varsayımsal düşünme beceri başarı puanları arasında meydana gelen artışın istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu minvalde Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin varsayımsal düşünme becerisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test puanları gözlem ve sorgulama beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test gözlem ve sorgulama

beceri puanları arasında artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler çerçevesinde eğitim alan deney grubunun deneysel süreç öncesi ön test gözlem ve sorgulama beceri puanları ile deneysel süreç sonrası son test gözlem ve sorgulama beceri başarı puanları arasında meydana gelen artışın istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu minvalde Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin gözlem ve sorgulama becerisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada hem genel hem de beceri alt boyutundaki meydana gelen artışın anlamlı bir farklılık meydana geldiği sonucuna varılınca bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü sonucuna göre Ekolojik Etkileşimsel Model'in ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin genel eleştirel düşünme becerisi, tümevarım ve varsayımsal düşünme alt beceri boyutlarında yüksek düzeyde etkili; tümevarım, gözlem ve sorgulama becerilerinde ise orta düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu minvalde Ekolojik Etkileşimsel Model ve ona bağlı geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin özellikle tümdengelim ve varsayımsal düşünme boyutlarında etkili olarak genel başarıyı da artırdığı dile getirilebilir.

Araştırmanın ön test puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve ön test genel başarı puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek öğrencilerin genel başarı puanları ile kız öğrencilerin genel başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test genel başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır. Son test puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve son test genel başarı puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek öğrencilerin genel başarı puanları ile kız öğrencilerin genel başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre ön test son test genel başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada beceri alt boyutunda elde edilen puanlar da cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve tümevarım becerisi ön test puanlarında kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun kız öğrencilerin ön test tümevarım başarı puanları ile erkek öğrencilerin ön test tümevarım başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Buna göre ön test tümevarım başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır. Tümevarım becerisi son test puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve son test başarı puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek öğrencilerin tümevarım becerisi başarı puanları ile kız öğrencilerin tümevarım becerisi başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test son test tümevarım becerisi başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Tümdengelim beceri alt boyutunda elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve tümdengelim becerisi ön test puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek öğrencilerin ön test tümdengelim başarı puanları ile kız öğrencilerin ön test tümevarım başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test tümdengelim başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır. Tümdengelim becerisi son test puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve son test başarı puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının yine kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek öğrencilerin tümdengelim becerisi başarı puanları ile kız öğrencilerin tümdengelim becerisi başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test son test tümdengelim becerisi başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Varsayımsal düşünme beceri alt boyutunda elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve varsayımsal düşünme becerisi ön test puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek öğrencilerin ön test varsayımsal düşünme başarı puanları ile kız öğrencilerin ön test varsayımsal düşünme başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test varsayımsal düşünme başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır. Varsayımsal düşünme becerisi son test puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve son test başarı puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının yine kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek

öğrencilerin varsayımsal düşünme becerisi başarı puanları ile kız öğrencilerin varsayımsal düşünme becerisi başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test son test varsayımsal düşünme becerisi başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Gözlem ve sorgulama beceri alt boyutunda elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, gözlem ve sorgulama becerisi ön test puanlarında kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun kız öğrencilerin ön test gözlem ve sorgulama başarı puanları ile erkek öğrencilerin ön test gözlem ve sorgulama başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test gözlem ve sorgulama başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır. Gözlem ve sorgulama becerisi son test puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve son test başarı puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun erkek öğrencilerin gözlem ve sorgulama becerisi başarı puanları ile kız öğrencilerin gözlem ve sorgulama becerisi başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre ön test son test gözlem ve sorgulama becerisi başarı puanları arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin başarı durumları ana dili değişkenine göre incelenmiştir. Ön test genel başarı puanlarında ana dili Türkçe olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ana dili Arapça olan öğrencilerden yüksek olduğu fakat bu sonucun ana dili Türkçe olan öğrencilerin ön test genel puanları ile ana dili Arapça olan öğrencilerin ön test genel puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği belirlenmiştir. Ana dili değişkenine göre incelenen son test puanlarında ana dili Türkçe olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ana dili Arapça olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu ve meydana gelen bu farkın istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre deneysel sürecin ana dili Türkçe ve Arapça olan her iki öğrenci grubun başarı puanlarında artış meydana getirdiği fakat son testte ana dili Türkçe olan öğrencilerin başarı puanlarının ana dili Arapça olan öğrencilerden anlamlı düzeyde ayrıştığı tespiti yapılmıştır.

Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrenciler Ekolojik Etkileşimsel Modele göre tasarlanan derslerin kendilerine problem çözme, nesnel düşünme, farkındalık kazanma, iletişim becerisinin gelişimi, akademik katkı sağlama gibi farklı açılardan faydalar sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler Ekolojik Etkileşimsel Model'e göre tasarlanan dersleri okuldaki Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen dersleriyle ilişkilendirmiş fakat ağırlıklı olarak irtibat kurduğu ders Türkçe dersi olmuştur. Öğrencilerin Ekolojik Etkileşimsel Modeli, Türkçe dersindeki temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin EKET Modelinin Türkçe dersindeki dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yorumlama, dikkat, ifadeleri organize etme, kavrama, neden-sonuç kurma, motivasyon, anlama, anlatma becerilerinde meydana gelen olumlu gelişimlerin somut göstergeler olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçları incelendiğinde EKET Modeli'nin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini olumlu yönde yüksek düzeyde etkilediği görülmektedir. Bu minvalde EKET Modeli'nin duyuşsal kazanımlar üzerine inşa edilecek olan bilişsel becerilerin eleştirel düşünmeyi arttıracakları hipotezinin geçerlilik kazandığını dile getirmek mümkündür. Eleştirel düşünmenin mahiyetinin duyuşsal alanla yakın irtibatlı olduğu eleştirel düşünme içerisinde yer alan alt bilişsel becerilerin ikmali için duyuşsal alandaki becerilerin öncül olma özelliği taşıdığı ifade edilebilir. EKET Modeli'nin duyuşsal alanda temel aldığı beceriler arasında farkındalık, iyi niyet, hakikat merakı, rol model arayışı ve öz denetim becerileri bulunmaktadır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda verdiği yanıtlar incelendiğinde bilhassa farkındalık, iyi niyet ve öz denetim becerilerini edindikleri ve bunları kullanma çabası içerisinde girdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda EKET Modeli'nin bu becerileri edindirmede etkili bir yöntem olduğu ve duyuşsal alanda da bu becerileri kazandırmak için kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırma gözlem kayıt verilerine göre öğrencilerin en çok tümevarım, gözlem ve sorgulama becerilerinde güçlük yaşadığı, tümdengelim ve varsayım kurma becerilerini ise onlara nazaran daha kolay kavradıkları belirtilmektedir. Bu sonucun nicel veriler ile uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim EKET Modeli'nin tümdengelim ve varsayım kurma becerileri üzerindeki etki düzeyi yüksek iken tümevarım, gözlem ve sorgulama becerileri üzerinde etki düzeyi orta düzeyde

olmuştur. Öğrencilerin her beceride olumlu anlamda gelişme katettiği yine nicel ve nitel verilerin örtüştüğü bir başka sonuçtur. Öğrencilerin düşünme biçimlerinin birbirleriyle benzer olduğu ve kalıp yargılarının bulunduğu belirlenmiştir. Benzer sosyokültürel çevrelerden gelmeleri öğrencilerin benzer düşünme biçimlerini ve kalıp yargılarına sahip olmalarını etkileyen neden olarak ifade edilebilir. Yine öğrencilerin deneysel sürecin ilk haftalarında farklı bir kişiyi anlamak adına onun bakış açısıyla düşünmekte zorlandıkları ilk dört haftada Ekolojik Etkileşimsel Modele bağlı geliştirilen etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra empatik düşünme, öz denetim, üstbilişsel düşünme gibi etkin düşünme biçimlerinden yararlanmaya başladıkları görülmektedir. Etkinliklerin öğrencilerin ve onların dışındaki kişilerin sosyal yapılarını anlama çabası içerisine girmesini sağlaması ve bu sosyal yapılar arasındaki etkileşimleri çözümlemeyi desteklemesi empatik düşünmeyi, öz denetim gerçekleştirmeyi eleştirel düşünmeyi desteklemiştir.

## 5.2. Tartışma

Araştırmada literatürde ilk defa uygulanan bir yöntem olarak yer alan Ekolojik Etkileşimsel Modelin eleştirel düşünme becerisine olan etkisi incelenmiş ve bu minvalde nitel ve nicel veriler toplanarak modelin etkililiği hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu kapsamda literatürde EKET Modelinin uygulandığı bir araştırma bulunmadığı için araştırma sonuçları eleştirel düşünme becerisinde gerçekleştirilmiş özellikle dil eğitimi ve Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Ekolojik Etkileşimsel Model (EKET) eleştirel düşünme becerisini, eleştirel düşünme beceri öğretimini beceri temelli esas alan bir yaklaşımı benimsemektedir. EKET Modeli'nde eleştirel düşünme öğretiminde düşünme becerisi düşünme merkezli bir dil eğitimi metodolojisi kullanılarak aktarılmaktadır. Eğitimin merkezinde dil öğretimi değil düşünce öğretimi vardır, dil ise düşüncenin irtibatlı olduğu en yakın alan ve onu aktarmadaki başlıca başvurulması gereken düşünceden doğan ama düşüncüyü de etkileyen bir yöntemdir. Özüberk (2002)'in, Feurstein'in aracılı zenginleştirme programının eleştirel düşünme becerisine olan etkisini deneysel olarak incelediği araştırmada, Eldeklioğlu ve Özkılıç (2008)'in beceri temelli programın üniversite öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine olan etkisini incelediği araştırmada, Yıldırım (2010)'ın uyguladığı programın üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine olan etkisini



incelediği araştırmada, Eğmir (2016)'in müstakil bir eleştirel düşünme programını ortaya koyduğu araştırmasında beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımını esas almış ve mezkûr araştırmalarda beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisini ve eğilimini olumlu yönde geliştirdiği tespitlerinde bulunulmuştur. EKET Modeli de beceri temelli bir yaklaşım olarak kabul edildiğinde araştırmancının sonuçları bu araştırmalarla uyum gösterdiği belirtilebilir. Ayrıca Aybek (2006), Kurnaz (2007), Marin ve Halpern (2011) beceri temelli yaklaşımın diğer yaklaşımlardan daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlarla eleştirel düşünmeye odaklanan beceri temelli yaklaşım arasında bu bağlamda bir korelasyon kurmanın mümkün olduğu görülmektedir.

Ekolojik Etkileşimsel Model'in duyuşsal alanda temel aldığı esaslardan biri eğitim sürecinde hedeflenen davranışları gerçekleştiren rol model karakterlerin bulunmasıdır. Çıgır Yıldıırım (2005) eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Başçam Çelik (2011) ise bu minvalde Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri hususunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirtmiştir. Selçuk (2013) da Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinin yüksek olmasına karşın eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu vurgulamıştır. Polat (2014) ise öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin matematik ve sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğunu vurgulamıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (2018) tarafından güncellenen lisans programlarında öğretmen lisans programları meslek, alan ve genel kültür bilgisi olmak üzere üç başlık altında düzenlenmiştir. Bu program içeriklerinde düşünme eğitimi ve eleştirel düşünmeye dair felsefe grubu öğretmenliğinde düşünme eğitimi, fen bilgisi öğretmenliğinde bilimsel muhakeme becerileri, Türkçe öğretmenliğinde seçmeli olarak eleştirel okuma dersi bulunmakta diğer öğretmenlik alanlarında müstakil bir düşünme ve eleştirel düşünme ile doğrudan bağlantı kurulabilecek bir ders bulunmamaktadır. Genelde düşünme özelde ise eleştirel düşünme eğitiminin mahiyeti itibarıyla sürece dayalı olması ve bu manada süreklilik gerektirmesi göz önüne alındığında öğrencilere rol model teşkil edecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde lisans programlarının eksikliğinin devam ettiği dile getirilebilir. EKET Modeli'nin etkililiğini inceleyen bu araştırmada, araştırmacının uygulayıcı olarak yer alması düşünme ve eleştirel düşünme eğitimi alanında çalışmalar yapması öğrencilere rol model olabildiği ve bunun da sonuçlara

olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Düşünme ve eleştirel düşünme eğitiminin, eğitim öncesi, sırası ve sonrası dikkatli planlama, önem gerektirdiği dolayısıyla öğretmenlerin bu anlamda yetkin olmalarının eleştirel düşünme eğitimi için bir ön koşul olduğunu ifade etmek mümkündür. Türkçe öğretmenlerinin diğer alandaki öğretmenlere nazaran eleştirel düşünme eğilimlerinin fazla olmasının (Polat, 2014) sebebi ise lisans programlarında aldıkları eğitimden ziyade okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi becerilerle kurdukları yakın irtibata bağlanabilir bu bağlamda Görücü (2014) de okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki pozitif korelasyona işaret etmiştir. Görüşme formlarından ve araştırma gözlem kayıtlarından elde edilen nitel veriler de öğrencilerin yorumlama ve anlama becerilerinde kendilerini daha iyi geliştirdiklerini ifade etmelerini ve bu nedenle dolayı Türkçe derslerinde daha başarılı olduklarını dile getirmeleri benzer etkileşimden kaynaklanmaktadır.

Türkçe eğitimine dayalı bir eleştirel düşünme eğitiminin merkezinde metinler yer almaktadır. Başçam Çelik (2011) ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olmadığını, Duran Aymış (2013), 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bilhassa düşünmeye odaklı olmadığını Çelik (2022) ortaöğretim ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi geliştirici şekilde yapılandırılmadığını, Coşgun (2022) Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programı kazanımlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yeterli olmadığını ve ders kitaplarının ve etkinliklerinin içerik açısından zenginleştirilmesi gerektiğini belirttiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımı ile hazırlanan EKET Modeli'nin merkezine Hay Bin Yakzan metni yerleştirilmiştir. Metnin kurgusal arka planının yanı sıra tüm etkinlik süreci modelin duyuşsal temelleri üzerine inşa edilen bilişsel bir yapılanma ile gerçekleştirilmiştir. Bu minvalde araştırma sonuçlarının Başçam Çelik (2011), Duran Aymış (2013), Coşgun (2022) ve Çelik (2022) araştırma sonuçlarında bahsedilen olumsuzlukların giderilmesinin eleştirel düşünmeye katkı sunacağı hipotezini desteklediğini ifade etmek mümkündür.

Ekolojik Etkileşimsel Modelin esasında bireyin düşünce yapısını oluşturan katmanları irdelemek ve bu katmanları, katmanlar arasında meydana gelen etkileşimin farkındalığını bireye kazandırmak yer almaktadır. EKET Modeli böylelikle düşünmeyi sosyal bir çemberde ele alırken onu sosyokültürel bir yapı içerisine yerleştirir. Bireyin düşünme sisteminin de bu sosyokültürel dinamikler çerçevesinde şekillendiğini öne

sürer. Araştırmanın nitel verileri ve nicel verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin hem benzer nicel sonuçları elde ettiğini hem de görüşme ve gözlem formlarında benzer düşünme biçimlerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Grosser ve Lombard (2008)'ın eleştirel düşünme ile kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koydukları araştırmada Afrika ve Batı kökenli iki farklı grupta öğretmen adayları incelenmiş ve Batı kökenli öğretmen adayların Afrika kökenli adaylardan önemli derecede ayrıştığı tespiti yapılmıştır. Ayrıca araştırmada her iki grupta yer alan katılımcıların kültürel şemalarına önemli ölçüde bağlı olduklarını ve bunlara dair eleştirel bir çaba içerisinde olmadıklarına vurgu yapılmıştır. Bu minvalde EKET Modeli'nin temel hipotezi ile deneysel süreçten elde edilen sonuçların ve Grosser ve Lombard (2008)'ın araştırma sonuçlarının uyum gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın hem ön test hem de son test sonuçları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, ön test son test genel puanları ile tündengelim, varsayım kurma becerisi alt boyut beceri puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının yüksek, ön test tümevarım, gözlem, sorgulama alt beceri puanlarında kız öğrencilerin aritmetik ortalama puanları yüksek iken son test tümevarım, gözlem, sorgulama alt beceri puanlarında erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen puanların tamamı genel ve beceri alt boyutunda incelenmiş ve meydana gelen aritmetik ortalama puan farkının istatistiki açıdan istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık meydana getirmediği tespit edilmiştir. Bu minvalde araştırmanın cinsiyet değişkeni sonuçlarının Mecit (2006) ile uyum gösterdiği, Kalkan (2008), Karabacak (2011), Turan (2021) ile çeliştiği ifade edilebilir. Erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının son testte kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarından anlamlı düzeyde ayrılmaya da hem genel hem de tüm alt beceri boyutunda yüksek olması dikkat çekici bir sonuç olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın deneysel sürecinde katılımcı olarak yer alan öğrenci grubu sayısı yirmidir. Eleştirel düşünmeye dair sınıf ortamlarının taşınması gereken özellikler düşünüldüğünde sınıftaki her öğrenciye söz hakkı verilmesi, demokratik bir ortam oluşturulması, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edebilmesi için yeterli zamanın olması önemlidir. Araştırmadaki öğrenci sayısının bu koşulları sağlayacak düzeyde olması ve eleştirel düşünme becerisinin olumlu düzeyde gelişim göstermesi, Karabacak (2011)'ın sınıf mevcudunun 20-30 arasında olan öğrencilerin eleştirel

düşünme becerisi açısından anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucunu desteklemektedir.

Türkçe derslerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için kullanılacak metinler önem arz etmektedir. Eleştirel düşünmenin dinamiklerini harekete geçirecek ve mahiyetini yansıtabilecek metinler kullanıldığı takdirde eleştirel düşünme eğitimlerinin başarıya ulaşma ihtimali artacaktır. Bu doğrultuda felsefi metinlerin eleştirel düşünmenin tabiatı ile uyum gösterdiği ifade edilebilir. Nitekim araştırmada İbn-i Tufeyl tarafından kaleme alınan ve esasında felsefi bir metin olma özelliği taşıyan Hay Bin Yakzan metni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçları irdelendiğinde metnin öğrencilerde eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel alanlarını harekete geçirdiği ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmanın felsefe eğitiminin eleştirel düşünme eğilimini artırdığı Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh (2018)'in ve felsefe programının eleştirel düşünme becerisini olumlu etkilediği Işıklar (2019)'ın araştırması ile uyum gösterdiği dile getirilebilir.

Araştırmada eleştirel düşünme bilişsel becerilerinin öğretiminde tümdengelim, tümevarım gibi mantık temelli akıl yürütmelerden faydalanılmıştır. Nitekim Bowell ve Kemp (2018) de eleştirel düşünmenin kapsamı ile mantık arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Araştırmada öğrencilerin tümdengelim, tümevarım gibi mantık alanını da ihtiva eden becerilerinde ön test son test arasında anlamlı düzeyde farklılık meydana geldiği belirlenmiştir. Taş (2020) mantık destekli matematik öğretiminin nicel anlamda eleştirel düşünme becerisini etkilemediğini belirtmiştir. Araştırmada Türkçe dersinde metne dayalı bir yaklaşım sergilendiği göz alındığında mantık destekli metne dayalı bir öğretimin eleştirel düşünme becerisini olumlu etkilediği sonucuna varılabilir. Ayrıca Savaş (2023)'in mantık yanlışlarını tespit etme becerisi gelişiminin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucu ile araştırma sonuçları arasında dolaylı bir korelasyon kurmanın mümkün olduğu ifade edilebilir.

Araştırma, Türkçe dersindeki dinleme ve okuma becerileri ekseninde sürdürülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın deneysel sürecinde anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği ve deneysel süreç sonunda da hem nitel hem de nicel veriler göz alındığında öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesinin eleştirel düşünme becerilerini de etkilediği çıkarsanabilir. Anlama becerilerinde meydana gelen olumlu gelişimin eleştirel düşünmenin gelişmesine de olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın okuma alışkanlığı ile

eleştirel düşünme arasında pozitif korelasyon kuran Görücü (2014) ve Kıran (2019), okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordadığını belirten Basmaz (2017), etkileşimli okuma programının yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz, öz düzenleme, değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koyan Ergin (2023)'in araştırmalarıyla uyum gösterdiği ifade edilebilir.

EKET Modeli ve ona bağlı geliştirilen etkinlikler iki tahkiyeli metin etrafında uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel verilerinden hareketle tahkiye tekniğinin öğrencilerin merak ve ilgilerini canlı tuttuğu duyuşsal ve bilişsel becerilerin kazandırılmasın kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği dile getirilebilir. Tozduman Yaralı (2019) da araştırmasında öyküleştirme tekniğinin okul öncesi dönemde bulunan öğrencilerin yorumlama, açıklama, çıkarım, analiz, öz düzenleme becerilerinde gelişim sağladığını fakat değerlendirme becerisinde farklılık meydana getirmediğini belirtmiştir. Araştırmanın da benzer bir sonuç içerdiğini ifade etmek mümkündür. Ayrıca araştırmada gözlem ve kaynakların güvenilirliğini sorgulamada diğer becerilere nazaran öğrenciler tarafından değerlendirme becerisinin sık kullanılmasının gerektirmesi Tozduman Yaralı (2019) ile farklılık gösterse de araştırmadaki öğrencilerin yaş grupları dikkate alındığında benzer bir gelişimin sergilendiği ifade edilebilir.

### 5.3. Öneriler

Düşünme ve dil arasındaki irtibatın esasları ve düşüncenin tarihî seyri bakımından dil ile olan etkileşimi göz önüne alındığında iki kavram arasında simbiyotik bir ilişkinin varlığından söz etmek gerekmektedir. Dolayısıyla genelde dil eğitimi özelde ise Türkçe eğitimi tabii olarak düşünme eğitimi kendi özünde barındırmaktadır. Dil eğitiminde mühim olan dilin tabiatı itibarıyla taşıdığı düşünme kavramına işlerlik kazandırmak ve dildeki kavramlar, dil öğretimindeki yöntemler kullanılarak düşünmeyi ve düşüncüyü geliştirmektir. Çünkü düşünme ve düşüncenin gelişimi, esasında anlama ve anlatmanın yani dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın da gelişimi anlamını taşımaktadır. Türkçe eğitimindeki temel dil becerilerinin geliştirilmesine dair literatür incelendiğinde dili mutavassıt anlayıştan sıyrarak düşüncüyü merkeze yerleştiren anlayıştan ve çalışmalardan söz etmek mümkün görünmemektedir. Dil becerilerinin gelişimi için farklı yer, zaman ve şekillerde

geliştirilen yöntem ve teknikler esas alınmaktadır. Bu anlayışta dilin düşünceyi barındıran tabiatının ihmal edildiğini ve tekniğe dayalı bir gelişimin ancak nicel argümanları besleyebildiğini fakat kalıcı ve nitel gelişimleri sağlayamadığını ifade etmek gerekir. Bu noktada dili iletişime dayalı vasıta olarak niteleyen indirgemeci anlayıştan kurtararak düşüncenin merkezde yer aldığı ve dilin, düşüncenin tezahürü olduğunu önceleyen düşünce merkezli anlayışa yükseltmek gerekmektedir. Düşünce merkezli bir dil eğitimin sadece dil becerilerinde olumlu yönde bir gelişim sağlayacağı düşünülmemelidir. Çünkü düşüncenin gelişmesi aynı zamanda bireyin eğitim programlarında hedeflenen amaçlara ulaşmasında da ön koşul olma özelliği taşımaktadır. Düşüncenin gelişiminin bireye ve bireyden hareketle topluma katacağı faydalar düşünüldüğünde Türkçe eğitiminin genel olarak eğitim alanları içerisinde bir mihver özelliği taşıması gerektiği ifade edilebilir. Nitekim düşünce her ne kadar temel dil becerilerini içeren aşkın bir beceri olsa da somut olarak kendini dil ile gösterebilmektedir. Bu kadim ve zorunlu ilişkinin Türkçe eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında ihtisas yapan araştırmacılara aynı zamanda bir düşünme eğitimsi misyonu yüklediğini de belirtmek gerekir. O hâlde Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmalarda düşünmeye ve onun eleştirel düşünme gibi alt başlıklarına daha fazla yer ayırmak gerekmektedir. Literatür incelendiğinde Türkçe eğitiminde eleştirel düşünmeye yer verildiği fakat bunun dil ve düşünce irtibatı göz önüne alındığında oldukça yetersiz kaldığını söylemek mümkündür.

Düşünce merkezli bir dil eğitim modelinin geliştirilmesinde öncelikle düşüncenin şekillendiği dilin kelimelerini ve mefhumlarını anlamak ve düşünmenin geliştirilmesinden doğan yeni kelime ve mefhumları üretmek elzemdir. Bu bağlamda öncelikle dil içerisinde gömülü vaziyette bulunan ve eylemlerimizin, davranışlarımızın zeminine yerleşen katmanlar dil aracılığıyla keşfedilmelidir. Esasında derin bir muhasebeyi gerektiren bu keşif sürecinde dil, düşüncenin katmanlarına inmeyi sağlayan bir sondaj aracı vazifesini görecektir. Aynı zamanda dil aracılığıyla da bilincin derinliklerinde bulunan saklı manalar, kelime ve mefhumlar gün yüzüne çıkacaktır. Bu durumun sağlayacağı en önemli yararların başında ithal kavramların kullanılmasının önüne geçmek yer almaktadır. Bilimsel çalışmalar araştırma nesnelerinin tabiatlarından bağımsız değildir. Söz konusu düşünce ve dil alanı olduğunda araştırmanın hem nesnesi hem de öznesi insan olmaktadır ve bu durum karmaşık neden-sonuç ilişkilerini de açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla düşünce ve dil

alanında ithal kavram ve yöntemler yerine araştırmaya konu olan dil ve düşüncenin kendi özünden ortaya çıkmış olan kavram ve yöntemlerin daha işlevsel, nitelikli ve kalıcı olacağını ifade etmek mümkündür. Türkçe eğitimi sahasında yapılan araştırmaların Türkçenin düşünüş biçimini ortaya koyacak ve düşünceyi Türkçe sahasında ileriye taşıyacak kavramsal ve yöntemsel özgün araştırmalara yönelmesi, bu tür boşlukların oluşmasına da engel olacaktır. Düşünce ve dil sahasında derinleşmenin sağlanması ve semantik boşlukların dolması esasında sadece dil sahasında değil bireyin ve toplumun nezdinde de bir epistemolojik ve ontolojik doğuşu beraberinde getirecektir.

Düşünce merkezli bir dil eğitiminin oluşturulmasının önemli adımlarından biri eğitim programlarının bu hususta düzenlenmesidir. Türkçe öğretim programının mevcut perspektifi ve yapısı düşünüldüğünde programın eleştirel düşünmeyi kazandırmayı hedeflediği fakat bunu nasıl gerçekleştireceğine dair net bir yöntemi ortaya koymadığı dile getirilebilir. Türkçe öğretim programının üzerine inşa edileceği bir anlayışın ortaya çıkması için öncelikle düşüncenin öncelendiği bir dil eğitim farkındalığının geliştirilmesi gerekmektedir. Böyle bir dil eğitim farkındalığı, Türkçe eğitimi araştırmacılarını, Türkçe öğretmenlerini düşüncenin gelişimi için dili kullanma çabası içerisine dâhil edecektir. Türkçe öğretim programının bu çabanın bir neticesi olarak meydana gelecek literatür birikimi ve saha tecrübesinden yola çıkılarak hazırlanması gerekmektedir. Bu tecrübe, düşünce merkezli dil eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair programı şekillendirecek olan önemli bir öge olacaktır. Bu minvalde hâlihazırdaki programın bir ünitesi, beceri temelli olarak genelde düşünme özelde ise eleştirel düşünme öğretimini gerçekleştirecek şekilde yapılandırılabilir. Ayrıca Türkçe eğitiminin merkezinde yer alan metinlerin oluşturulması, seçilmesi ve bir sistem içerisinde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü düşünce merkezli bir dil eğitimi modelinin merkezinde yer alan önemli öğelerden biri metinlerdir. Bu minvalde metinlerin bilhassa edebî ve otantik olması öncelenmelidir. Metinlerin bütünlük içerisinde düzenlenmesi Türkçe eğitim programında ve ders kitaplarında felsefi ve edebî metinlerin düşünme merkezli yer almasına özen gösterilebilir.

Ekolojik Etkileşimsel Model, eğitim sahasında ilk kez denenen özgün bir model olma özelliği taşımaktadır. Sosyal bilimlerin insana bağımlı yapısı düşünüldüğünde deneysel modellerin araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak gerekmektedir. Bu bağlamda EKET Modeli'nin düşünce

merkezli dil eğitim modeli olarak ortaya konduğu ve sınındığı bu araştırma sonuçlarının olumlu neticeler vermesi yeterli değildir. EKET Modeli ve benzer modelleri bu alandaki araştırmacılar tarafından birçok kez sınanmaya tabi tutulabilir ve araştırmalara konu olabilir. Modelin farklı grup ve ortamlarda yansıyan olumlu olumsuz neticeleri hem modelin gelişimine hem de farklı araştırmalarda ortaya konabilecek olan özgün modellere katkı sunacaktır. Dolayısıyla EKET Modeli farklı araştırmalarda ve gruplarda tekrar sınanabilir.

Eleştirel düşünme alanında Türkçe literatürdeki büyük boşluklardan birini eleştirel düşünmeyi ölçmek için kullanılacak olan testler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmaların birçoğunda kullanılan ölçek ve testlerin belli başlı az sayıda testlerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Düşüncenin mahiyeti ve seyri dikkate alındığında düşünme ve eleştirel düşünme becerisinde meydana gelecek bir değişimi ölçmek için o düşüncenin tezahürü olan dil içerisinde üretilmesi ehemmiyet taşır. Literatürde gerçekleştirilen birçok çalışmanın ise bu ilkenin dışında hareket ettiği ve eleştirel düşünmenin ölçülmesinin birkaç kaynak dışında farklılaşmadığı dikkati çekmektedir. Bu anlamda bu araştırmanın da esasında eksik yanını oluşturan bir husus olarak bu durumu örnek vermek gerekmektedir. Araştırmacıların eleştirel düşünmenin ölçülmesini sağlayacak Türkçe test ve ölçek geliştirme çalışmalarına yönelmesi ve bu çalışmaları derinleştirmesi bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Düşünce merkezli bir dil eğitim modelinde Türkçe konuşan bireylerin duyuş ve düşünüş biçimleri önemlidir. Bu bağlamda Türkçe konuşan bireylerin varlık sahası ile kurduğu irtibatı ortaya koymak ve Türkçedeki bilme biçiminin esaslarını açıklamak için araştırmaların bu yönde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Kültürel kodların oluşumuna kaynaklık eden nedenleri, kodların davranışlara nasıl dönüştüğü ve bu kodların bireyin zihnini nasıl şekillendirildiği ortaya konulabilirse Türkçe eğitiminin düşünce merkezli bir yapılanma ile yeniden inşası da kolaylaşacaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için literatüre katkı sunacak hem deneysel hem de teorik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Eleştirel düşünmenin kavramsal olarak üretiminin yakın bir zaman diliminde gerçekleştiği fakat eleştirel düşünmenin düşünme tarihinin seyri içerisinde kadim bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin “critical thinking” kavramına sıkıştırılması, hakiki manada sahip olduğu içeriği ve geçmişi kısıtlamaktadır. Kavramın farklı kültürlerdeki karşılıkları ve düşünme tarihi



içerisindeki dönüşümleri dikkate alınarak çözümlemelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü eleştirel düşünmenin kültürel esaslar içerisinde farklı tezahürleri bulunmaktadır. Tek tip bir eleştirel düşünme tanımı ve sınırlaması, eleştirel düşünmenin kendi tabiatına aykırılık teşkil etmektedir. Bu noktada kastedilen, eleştirel düşünmenin mahiyeti itibarıyla taşıdığı anlamsal özellikler değil mahiyetten bağımsız metodolojisine vurgu yapan biçimsel özelliklerdir. Türkçe eğitiminin seyri özelinde bakıldığında “tefekkür, tezekkür, tedebbür, taakkul, mütefekkir” gibi kavramların eleştirel düşünme ile bağdaştığı ve eleştirel düşünmeye dair araştırmalarda başvurulması gereken kavramlar arasında yer aldığı ifade edilebilir. Düşünme ve eleştirel düşünme sahasındaki çalışmaların bu kavramlar etrafında da gelişmeye başlaması “critical thinking” kavram sınırlamasının oluşturduğu bazı engellerin aşılmasına da destek olacaktır.

İnsanlığın ortak mirası olan bilgi birikiminden ayırım gözetmeksizin yararlanılabilirken toplumlara özgü hassasiyetlerde bu durumu aynı şekilde ele almak mümkün olmamaktadır. Ekolojik model esasında bilgi cihetinden yararlanılan bu ortak mirasın toplumsal hassasiyetlerin belirlenerek aktarılmasını öne sürmektedir. Nitekim her epistemolojik anlayış esasında ontolojik bir kavrayışın tezahürü olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla dış dünyaya dair irtibatın nasıl şekilleneceğini belirlemek ancak ontolojik kavrayışın epistemolojik anlayış ile uyum sağlamasına bağlıdır. Tüm bu hususların göz ardı edilerek bilimsel bir arayış çabasına girilmesi ortaya güncel ve yeni bir bilgi koymak yerine bilinenlerin tekrarına yol açacaktır. Ekolojik Model bu doğrultuda bilginin değerlendirilmesini, “Ben”den “Toplum” a ve “Toplum” dan “Ben” e olan etkileşimin çözülmesinin gerekliliğini bilimsel bir arayışın şartı olarak öne sürmektedir. Dil, bu etkileşimin en önemli fenomenidir. Bu sebeple her türlü bilimsel çabanın, arayışın mihenk taşıını dil oluşturmaktadır. Buradan hareketle Türk düşüncesinin ve Türk düşüncesi ekseninde yer alacak her türlü bilimsel arayışa mihver olacak disiplinin Türkçe olduğu dile getirilebilir. Türk düşüncesinin ontolojisini ve epistemolojisini ortaya koyabilmesi düşünce tarihi ile olduğu kadar Türkçe ile de ilişkilidir. Türkçenin, Türk düşüncesinin ekolojisi çerçevesinde yoğunlaşması ile zenginleşmesi kavramsal zenginliğin de önünü açacaktır. Genelde düşünceyi ve dili özelde ise Türk düşüncesini ve Türkçeyi bir arada işleyecek ve bu alanda araştırmaları gerçekleştirecek olan bir Dil ve Düşünce Enstitüsünün teşekkül ettirilmesi bu bakımdan gerekli ve önemlidir.

Türkçe eğitiminin konusu, problemleri ve ilkelerini belirlemek ve bu hususta Türkçe eğitimini şekillendirmek, Türkçe eğitiminin bilimsel temelleri açısından son derece mühimdir. Bu minvalde oluşturulacak olan Dil ve Düşünce Enstitüsü hem Türkçe eğitimi özelinde bilimsel temellerin yapılandırılmasına hem de disiplinlerarası bir dil merkezli anlayışın oluşmasına katkı sunacaktır. Dil ve düşünceden doğacak yeni anlayışların farklı disiplinlerde önemli bir dayanak oluşturması ve bu anlayışlardan istifade edilmesi, o alanlara da önemli katkılar sunacaktır. Söz gelimi Hukuk Fakültelerinin hâlihazırdaki programlarında dil ve düşünceyi etkin kullanabilmeyi sağlayacak müstakil bir ders bulunmamaktadır. Hukuk alanında bilhassa dili etkin kullanılabilmek; tarafsız düşünme, akıl yürütme, analiz, sentez, değerlendirme gibi düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirebilmek ideal çıktıların yakalanabilmesi için önem arz etmektedir. Dil ve düşüncenin birlikte ele alınması ve buradaki anlayıştan ortaya çıkacak derslerin farklı disiplinlerde yer alması bu çerçevede okunduğu takdirde bir mecburiyeti ifade etmektedir. Yine Eğitim Fakültelerinde bulunan ve öğretmen yetiştiren her alanda dilin ve düşüncenin etkin kullanılabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ortak paydasında belirlenecek olan dil ve düşünce şahsiyetinin ancak dil ve düşünce merkezli bir anlayıştan tezahür edebileceği dile getirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Acar, S. & Runco, M. A. (2023). *Creative abilities: Divergent thinking*. In R. R. Palmon and S. Hunter (Eds.). *Handbook of Organizational Creativity* (pp. 93-107). Academic Press.
- Açıkgöz, N., Madi, B. (1997). *Öğrenme ile beyinde olan değişiklikler (plastisite)*. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (9), 29-36.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayın No. 211666) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aizikovitsh, E. ve Amit, M. (2010). Evaluating an infusion approach to the teaching of critical thinking skills through mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3818–3822.
- Akarsu, B. (2007). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Akarsu, B. (2010). *Çağdaş felsefe*. İnkılap Kitabevi.
- Aldous, H. (2018). *Kadim felsefe*. (Çev. Mutlu Yetkin). İthaki Yayınları.
- Alexander, J. M., Johnson, K. E, Albano, J., Freygang, T. & Scott, B. (2006). Relations between intelligence and the development of metacognitive knowledge. *Metacognition & Learning*, 1, 51-57.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayın No. 190473) [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alper, Ö.M. (1999). "İbn Sînâ", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibn-sina#1> (10.12.2023).
- Altınörs, S.A. (2010). Düşünce ve dil arasındaki ilişkiye Descartes'in yaklaşımı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 389-401.
- Altınörs, A. (2022). *50 Soruda dil felsefesi*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Altuğ, Z.A. (2022). *Batı düşünce kültür ve sanatında ikili karşıtlıklar ve birey*. Ege Üniversitesi Basım ve Yayınevi.
- Altuner, İ. (2018). *Descartes felsefesinde zihin ve yöntem: Kartezyen argümanlar*. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 8(1), 33-44.
- Amer, A. (2005). *Analytical thinking*. Pathways to Higher Education.
- Amer, A. (2006). *Reflections on Bloom's revised taxonomy*. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 4(8), 213-230.

- Angelos, G. (2020). *Cogito ergo sum. Tech Coloproctol*, (24), 615–616.
- Areesophonpichet, S. (2013). A development of analytical thinking skills of graduate students by using concept mapping. In *The Asian Conference On Education 2013*, Japan, Osaka, ss. 795-816.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Arıcı, A.F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aristoteles. (2018). *İkinci çözümlemeler*. (Çev. Ali Houshiary). Yapı Kredi Yayınları.
- Aristotle. (2021). *Organon*. Gece Kitaplığı.
- Arslan, A. (2019). *İslam felsefesi üzerine*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, A. (2023). *İlk çağ felsefe tarihi 2/ Sofistlerden Platon'a*. Alfa Yayınları.
- Arslan, A. (2023). *İlk çağ felsefe tarihi 3/Aristoteles*. Alfa Yayınları.
- Aslan, E. (2022). *Çocuk medyasında dönüştürülen masalların eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine etkisi* (Yayın No. 773136) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atalay, H. (2004). *İngilizce-Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Attar, S. (2021). İbn Tufeyl'in modern Batı düşüncesi üzerindeki etkisi. *Albaraka Yayınları*.
- Ay, Ş., Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayın No. 205450) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aybek, B., Çelik M. (2007). Watson-glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeği'nin (w-geaygö) üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce bölümü öğretmen adayları üzerindeki güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 101-111.
- Ayık, H. (2021). Dil-düşünce ilişkisi. *Din ve İnsan Dergisi*, 1, 1-12.
- Aytan, T. (2019). Dinleme Eğitimi. (Ed. Hasan Kavruk, Hasan Kurnaz). *Türkçe Öğretimi içinde*. Nobel Yayıncılık.
- Aytan, T., Güneş, G. (2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlar. (Ed. Mehmet Nuri Kardaş). *Konuşma Eğitimi içinde*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2016). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Neşriyat.
- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 29-36.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of curriculum studies*, 31(3), 285-302.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1930). *Umumi pedagoji*. Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi.
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: an agentic perspective on human nature*. Wiley Publisher.

- Bang Kaup, W. (1980). Berlin'deki Macar enstitüsünden Türkoloji mektupları (1925-1934). (Çev. Şinasi Tekin). Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Batar, Y. (2021). Fuat Sezgin'in tespitleri ışığında Müslümanların geleneğinde eleştiri kültürünü besleyen temel dinamikler. Teceli Karasu, Mahsum Aytepe (Ed.). İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı-II Klasik Dönem (VII-XII. Asırlar) içinde (ss. 735-750). İslamî İlimler Araştırma Vakfı.
- Basmaz, I. (2017). *Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi* (Yayın No. 468253) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H. & Wallace, J. M. (2012). *Critical thinking: A student's introduction* (5th. ed.). McGraw-Hill.
- Başar, H. (2013). *Nasıl düşünelim*. Pegem Akademi Yayınları.
- Başçam Çelik, İ. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma açısından incelenmesi* (Yayın No. 289655) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bayrakdar, M. (2010). İslam düşüncesinin Batı'ya etkisi. Mehmet Bayrakdar (Ed.). *İslam Düşünce Tarihi* içinde (ss. 224-248). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayrakdar, M. (2017). *İslam felsefesine giriş*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bayraktar, R. (2023). Dijital Çağda Medya, Aslı Köseoğlu (Ed.), *Dijital Çağda Dezenformasyon* (s.49-64). Eğitim Yayınevi.
- Bell, D. (1999). *The coming of post industrial society*. Basic Books.
- Bensley, D. A. (1998). *Critical thinking in psychology: A unified skills approach*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Berk, L.E. (2012). *Child development*. Pearson.
- Bertalanffy, L. V. (2015). *General Systems theory: Foundations, development, applications*. George Braziller, Inc.
- Beyer, B. (1991a). Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers. Allyn and Bacon.
- Beyer, B. (1991b). Practical strategies for the direct teaching of thinking skills. A. L. Costa (Ed.). In *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (pp.274-279). ASCD Publication.
- Bıçak, A. (2009). *Türk düşüncesi: Kökenler*. Dergâh Yayınları.
- Bıçak, A. (2022). *Türkiye'de felsefenin gerçekliği ve eleştirisi*. Dergâh Yayınları.
- Bircan, H.H. (2009). *İslam felsefesi üzerine*. Bilge Adamlar.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Publications.
- Bolay, S.H. (2007). *Türk düşüncesinde gezintiler*. Nobel Yayınları.

- Bolay, S.H. (2015). Osmanlılarda düşünce hayatı ve felsefe. B.A. Çetinkaya (Ed.), *Doğu'dan Batı'ya düşüncenin serüveni: Osmanlı'da felsefe ve aklî düşünce 8.cilt* (s.13-60) içinde. İnsan Yayınları.
- Bonnett, M. (1995). Teaching thinking and the sanctity of content. *Journal of Philosophy of Education*, 29, 295–309.
- Bowell, T., Kemp, G. (2018). Eleştirel düşünme kılavuzu. TÜBİTAK Yayınları.
- Boyalık, M.T. (2020). Dil, söz ve fesahat Abdülkahir el-Cürcani'nin sözdizimi nazariyesi. Klasik Yayınları.
- Bozkurt, C. & Demir, A. (2022). Diyalektiğin temelleri. *Kalemname*, 7(14), 508-516.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1983). Beyond policies without people: An ecological perspective on child and family policy. In. E. Zigler, S. Kagan, & E. Klugman (Eds.) *Children, families, and government: Perspectives on American social policy* (p. 393 414). Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychol*, 22(6) 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In *Annals of Child Development*, pp. 187-251. Ross Vasta (ed). JAI Press.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other even more mysterious mechanisms. R. H. Kluwe & F. E. Weinert (Ed.), In *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum, Associates.
- Buğda, S. (2021). Gazzâlî'nin eleştiriye yaklaşımı ve mezheb imâmlarına yönelik eleştiri üslûbu. Teceli KARASU, Mahsum AYTEPE (Ed.). *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı–II Klasik Dönem (VII–XII. Asırlar) içinde* (ss. 241-260). İslamî İlimler Araştırma Vakfı.
- Bulut, A. (2018). *7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri* (Yayın No. 527776) [Doktora Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bursal, M. (2023). SPSS ile temel veri analizleri. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları.
- Can, Ş., Kaymakçı G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi Yayınları.
- Celep, C., Çetin, B. (2014). *Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2020). *Bilgi felsefesi*. Say Yayınları.

- Chagalakonda, J. (2024). *Comparative Study: Critical Thinking Skills of Western Philosophy Versus Non-Western Philosophy Students* (Order No. 31145297). [ProQuest Dissertations & Theses Global].
- Chonkaew, P., Sukhummek, B., & Faikhamta, C. (2016). *Development of analytical ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM Education)*. In *The Study of Stoichiometry. Chemistry Education Research and Practice*. 16(17), 842-861.
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve zihin*. (Çev. Ahmet Kocaman). Bilgesu Yayıncılık.
- Cook, J. R., & Kilmer, R. P. (2010). Defining the scope of systems of care: An ecological perspective. *Evaluation and Program Planning*, 13, 18-20.
- Coomaraswamy, A.K., Guenon, R., Dasgupta, S. (2012). *Doğu bilgeliği kılavuz kitap*. Say Yayınları.
- Costa, A. L. (1991). Teachers behaviors that enable students thinking. A. L. Costa (Ed.). In *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (pp.194-206). ASCD Publication.
- Coşgun, B. (2022). *Ortaokul Türkçe öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayın No. 753893) [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, A. (2022). İbn Sînâ'da mantığa genel bir bakış. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 8(1), 33-52.
- Coyne, I. T. (1997). *Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?*. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Craver, W. K. (1999). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in history*. Greenwood Press.
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *J Pub Health Issue Pract* 4(2):170.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver*. Remzi Kitabevi.
- Çağrı, M. (1996). "Gazzâlî", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/gazzali#1> (10.12.2023).
- Çakıcı Eser, D. (2022). İstatistikte temel kavramlar. (Ed. Sakine Göçer Şahin, Metin Buluş) *Adım Adım Uygulamalı İstatistik içinde* (ss. 1-8). Pegem Akademi Yayınları.
- Çığrı Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayın No. 187241) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çıkrıkçı, N. (1992). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (form ym) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 559-569.

- Çüçen, K. (2006). *Batı aydınlanmasının düşünsel kökenleri ve eleştirisi*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25-34.
- Daniel, M., & Auriac, M. (2011). Philosophy, critical thinking and philology for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- De Bono, E. (2002). CoRT thinking lessons. Cavendish Information Product Ltd.
- Demir, G. Y. (2007). Sosyal bir fenomen olarak dilin belirsizliği. *Paradigma Yayınları*.
- Demir, A. (2019). *Çocuk edebiyatı ve yaratıcı düşünme*. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 8(60), 1011-1024.
- Derrida, J. (2008). *The animal that therefore I am*. (Çev. David Wills.). The University of Chicago Press Journals, 28, 369-418.
- Descartes, R. (2020). *Metot üzerine konuşma*. (Çev. Atakan Altınörs). Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Descartes, R. (2021). *Aklın yönetimi için kurallar*. (Çev. Engin Sunar). Say Yayınları.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications.
- Didsbury, H.D. (2022). İslam öncesi Çin düşüncesi. M.M. Şerif (Ed.), *İslam düşüncesi tarihi-1* (s. 75-88) içinde. İnsan Yayınları.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Dombaycı M.A. (2012). *Dört katlı düşünme modelinin kavramsal temelleri*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, (146), 37-42.
- Duman, M.A. (2020). Dilbiliminin büyükbabası Humboldt. *EKEV Akademi Dergisi*, 84, 409-434.
- Duralı, Ş.T. (2010). *Aklın anatomisi: Salt aklın eleştirisinin teşrihi*. Dergâh Yayınları.
- Duran Aymış, G. (2013). *6. sınıf Türkçe dersi metinlerinin eleştirel düşünme bağlamında incelenmesi* (Yayın No. 353186) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Drucker, P. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. (Çev. Belkıs Çorakçı). İnkılap Kitabevi.
- Eberhard, W.(1944). *Eski Çin felsefesinin esasları*. (Çev. İkbâl Berk). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 2(2), 265-276.
- Eğmir, E. (2016). *Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayın No. 447711) [Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Elder, L. & Paul, R. (2004). *The miniature guide to the human mind: How it learns-how it mislearns*. The Foundation For Critical Thinking.
- Elder, L., Paul, R., Cosgrove, R. (2007). Assessing the understanding of basic critical thinking concepts and principles (The online critical thinking basic concepts test). Foundation For Critical Thinking.
- Einstein, A. (1995). *Ideas and Opinions*, Crown.



- Ennis, R. H. & Millman, J (1982a). Cornell critical thinking test, level X. Champaign, IL: Illinois Thinking Project.
- Ennis, R. H. & Millman, J (1982b). Cornell critical thinking test, level Z. Champaign, IL: Illinois Thinking Project.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H.; Weir, E. (1985). The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. Midwest Publications.
- Ennis, R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, (18),3: 4-10.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment, Theory Into Practice, 32 (3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. (Eds. Martin Davies and Ronald Barnett). In *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31-47). Palgrave Macmillan US.
- Erdamar, G., Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *TEBD*, 19(1), 312-342.
- Ergin, M. (2012). *Orhun Abideleri*. Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının 5 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisi* (Yayın No. 840453) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eşel, E. (2005). Kadın ve erkek beyninin farklılıkları. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15(3), 138-152.
- Evcen, D. (2002). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü testinin (Form S) Türkçeye uyarlama çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyuboğlu, İ.Z. (1989). Türkçe kökler sözlüğü. Remzi Kitabevi.
- Eyuboğlu, İ.Z. (2022). Türk dilinin etimoloji sözlüğü. Say Yayınları.
- Eziler Kıran, A., Kıran, Z. (2013). Dilbilime giriş. Seçkin Yayıncılık.
- Facione, P. (1990a). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). Insight Assessment.
- Facione, P. A, (1990b). The California Critical Thinking Skills Test -- College Level. Technical Report Experimental Validation and Content Validity. California Academic Press.
- Facione. P. A. (1991). Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation and Assessment. California Academic Press.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). CCTDI: A disposition inventory and the CCTDI Test manual. California Academic Press.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1994). The holistic critical thinking scoring. A tool for developing and evaluating critical thinking. California Academic Press.

- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 1(1), 1-23.
- Farabî. (2009). *Kitabu'l burhan*. (Çev. Ömer Türker ve Mahir Alper). Klasik Yayınları.
- Farabi. (2014). *İlimlerin sayımı (İhsau'l Ulum)*. (Çev. Ahmet Arslan). Divan Kitap.
- Fatih Belediyesi Zeyrek Akademisi. (2023, 25 Aralık). *Bilgi, bilim ve varlık nazari düşüncenin esaslarına giriş-9* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/mZJz1sNKR-4?si=-91KI3dvMN5KlsAY>.
- Farrell, T. S. (2013). Reflecting on ESL teacher expertise: a case study. *System*, 41(4), 1070–1082.
- Fazlıoğlu, İ. (2020). *Akıllı Türk makul tarih*. Ketebe Yayınevi.
- Ferrett, S. (2023). *Peak performance: Success in college and beyond*. McGraw Hill.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 1(24), 12-43.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. Baskı), Sage Publications.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Fisher, A. (2005). Thinking skills and admission to higher education. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109736-thinking-skills-and-admission-to-higher-education.pdf> adresinden 06.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Fisher, R. (2015). *Teaching children to think*. Oxford Press.
- Fisher, S.R. (2022). *Yazının tarihi*. (Çev. Ayşe Handan Konar). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Flavell, J. H. (1978). *Metacognitive development. Structural/process theories of complex human behavior*, 213-245.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry*. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Foucault, M. (2021). *Özne ve iktidar*. (Çev. Osman Akınhay ve Işık Ergüden). Ayrıntı Yayınları.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw Hill.
- Franke, F.K. (2017). Kindî. *Seyid Hüseyin Nasr ve Oliver Leaman (Ed.). İslam felsefesi tarihi (ss. 201-214) içinde*. Açılım Kitap.
- Galinsky, E. (2000). *Ask the children*. Quill Publisher.
- Gann, D. (2013). A few considerations on critical thinking instruction. *The Journal of Saitama City Educators*, 3(3), 14-18.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* (Çev. Ruhiser Mergenci ve Bekir Onurlu), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Gazzali. (2018). *Mustasfa*. Klasik Yayınları.

- Gazâlî. (2021). İhya-u Ulumid'din. (Çev. Sıtkı Gülle). Huzur Yayınevi.
- Gazâlî. (2022). Tehafütü'l felasife. (Çev. İsmail Karagözoğlu). Kayıhan Yayınları.
- Gazâlî. (2022). Mekasıdü'l-Felasife. (Çev. İsmail Karagözoğlu). Kayıhan Yayınları.
- Gazâlî. (2023). El-Münkız mine'd-Dalal. (Der. Abdurrezak Tek). Ketebe Yayınevi.
- Gee, C. (2023). *Exploring Questioning in the Classroom to Stimulate Critical Thinking: A Teacher's Perspective* (Order No. 30818938). [ProQuest Dissertations & Theses Global].
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Books.
- George, D. Mallery P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Geuss, R. (2013). Eleştirel teori- Habermas ve Frankfurt okulu. (Çev. Ferda Keskin). Ayrıntı Yayınları.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, selfmonitoring, and academic achievement in higher education. *High Educ*, 74, 101-114.
- Gibson, C. (1998). *Teaching strategies: A guide to better instruction*. Orclihharder Collation.
- Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, New York: Bureau of Publications.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93–104.
- Goodenough, W.H. (1981). *Description and comparison in cultural anthropology*. Cambridge University Press.
- Görgün, T. (2020). *Osmanlı düşüncesi*. Tire Kitap.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 356320) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Grosser, M. M., & Lombard, B. J. J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1364-1375.
- Guenon, R. (2022). *Doğu ve batı*. (Çev. Fahrettin Aslan). İnsan Yayınları.
- Guitton, J. (2011). *Düşünme sanatı*. (Çev. Cevdet Perin). Elips Kitap.
- Gülenç, K. (2022). *Frankfurt okulu eleştiri toplum ve bilim*. Ayrıntı Yayınları.
- Günay, D. (2002). *Sanayi ve sanayi tarihi*. Mimar ve Mühendis Dergisi, 31, 8-14.
- Gündüz, M. (2013). Kültür ve medeniyet bağlamında batı merkezci eğitim ve eleştirisi. *İnsan ve Toplum*, 3(6), 223-243.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.

- Güneş, G., Aytan, T. (2021). Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1841-1883.
- Gür, A. (2016). Heidegger'de Düşünme Biçimlerinin Yazgıyla İlişkisi Üzerine. *Felsefe Arkivi*, (44), 25-47.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. Eğitim Reformu Girişimi.
- Güzel, İ. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayın No. 726241) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzelküçük, D.M. (2022). *Argümantasyon tabanlı Türkçe öğretiminin eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine ve ikna edici konuşmaya etkisi* (Yayın No. 795800) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Greco, J. (2014). *Episteme: Knowledge and understanding*. Kevin Timpe, Craig A. Boyd (Ed.) *Virtues and Their Vices* (pp.285-301). Oxford University Press.
- Hager, P. ve Kaye, M. (1992). Critical thinking in teacher education: A processoriented research agenda, *Australian Journal of Teacher Education*, 17 (2), 26- 33.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>.
- Halpern, D. F. (2001) Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270–286.
- Halpern, D. F. (2013). *Critical thinking across the curriculum*. Routledge.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75-81.
- Hançerlioğlu, O. (1992). Türk dili sözlüğü. Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (2018). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (2013). *Felsefe ansiklopedisi*. Remzi Kitabevi.
- Hayırsever, F., Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Heidegger, M. (2019). *Düşünmek ne demektir*. (Çev. İlhan Turan). Dergâh Yayınları.
- Herakleitos. (2016). *Fragmanlar*. (Çev. Arzu Akgün). Kabalıcı Yayınevi.
- Hitchcock, D. (2022). Critical thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.) <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=critical-thinking>

- Holyoak, K. J., & Spellman, B. A. (1993). *Thinking*. Annual review of psychology, 44(1), 265-315.
- Horkheimer M.& Adorno T. (2010). *Aydınlanmanın diyalektiği: Felsefi fragmanlar*. Kabalcı Yayınevi.
- Horkheimer, M. (2023). *Akıl tutulması*. (Çev. Orhan Koçak). Metis Yayınları.
- Horkheimer, M. (2023). Geleneksel ve eleştirel kuram. (Çev. Mustafa Tüzel). Yapı Kredi Yayınları.
- Hudgins, B. B. ve Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small-group discussions. *The Journal of Educational Research*, 79(6), 333-342.
- Hume, D. (2022). İnsanın anlama yetisi üzerine bir soruşturma. (çev. Selmin Evrim). Fol Kitap.
- Huxley, A. (2018). Kadim felsefe. İthaki Yayınları.
- Ian, W. (2002). Challenging students with the tools of critical thinking. *Social Studies*, 93(6), 257-261.
- Irwanto, I. (2017). *The characteristic of analytical thinking and science process skills (atsps) test for senior high school student*. The 2nd International Seminar On Chemical Education 2017 September, Indonesia, pp. 382-392.
- İbn Haldun. (2016). *Mukaddime*. (Çev. Süleyman Uludağ). Dergâh Yayınları.
- İbn-i Sina. (2021). *El İşarat ve't Tenbihat*. Ketebe Yayınevi.
- İbn Sinâ. (2022). *Kitabu's-şifa metafizik*. (Çev. Ekrem Demirli ve Ömer Türker). Litera Yayıncılık.
- İbn Tufeyl. (2019). *Hay Bin Yakzan*. (Çev. M. Şerafeddin Yaltkaya, Babanzade Reşid). Yapı Kredi Yayınları.
- İskender, H. (2020). *Mantık yanlışlarından hareketle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri ve tutumları üzerine etkisi* (Yayın No. 636877) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice*. Nelson Thornes.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Jensen Jr., R. D. (2015). *The effectiveness of the socratic method in developing critical thinking skills in English language learners* [Master's thesis, Grace University].
- Johnson, E. S. (2008). *Ecological systems, complexity, and student achievement: Towards an alternative model of accountability in education*. An International Journal of Complexity and Education, 5, 1-10.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Merrill ve Prentice Hall.
- Kadir, C.A. (2022). İslam öncesi Hint düşüncesi. M.M. Şerif (Ed.), *İslam düşüncesi tarihi-1* (s. 37-74) içinde. İnsan Yayınları.
- Kak, S. (2014). Aristoteles ve Gautama'nın Mantık ve Fizik Anlayışı. (Çev. İlyas Altuner). *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 133-145.

- Kalaycı, Ş. (2014). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Asil Yayıncılık.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri* (Yayın No. 177234) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kant, I. (2022). *Saf aklın eleştirisi*. (Çev. Naci Pektaş). Gece Kitaplığı.
- Kant, I. (2023). Aydınlanma nedir? (Çev. Mehmet Barış Albayrak). Albaraka Yayınları.
- Kao, C. Y. (2014). *Exploring the relationships between analogical, analytical, and creative thinking*. Thinking Skills and Creativity, 13: 80–88.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. Turkish Studies, 5(3), 1566-1593.
- Karagöz Yeke, Y. (2011). *Descartes ve Locke'un epistemolojisi ve sonuçları üzerine*. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(46), 183-231.
- Karpacheva, T. A. (2023). *Critical Thinking Skills of Students of Diverse Backgrounds* (Order No. 30248682). [ProQuest Dissertations & Theses Global].
- Kâşgarlı Mahmud. (2021). Divanü lûgat'it Türk. (Çev. Besim Atalay). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Kazancı Kitap.
- Kelly, R.L. (2013). *The lifeways of huntergatherers: The foraging spectrum*. Cambridge University Press.
- Kennedy, M., Fisher M. B., Ennis, R H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. (Ed. Lorna. Idol ve Beau Fly Jones). In Educational Values And Cognitive Instruction: Implications For Reform (pp.11-40). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kennedy, S. (2010). *Infusing critical thinking into an employ ability skills program: the effectiveness of an immersion approach* [Doctoral Thesis, Edith Cowan University].
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. ve Terry, L. (2013). *What knowledge is of most worth:teacher knowledge for 21st century learning*. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 29(4), 127-140.
- Kılıç, D., Sağlam, N., (2009), Öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Ege Eğitim Dergisi (10) 2: 23-38.
- Kıran, M.S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 552392) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kilmen, S. (2020). SPSS uygulamalı istatistik. Anı Yayıncılık.
- Kindî. (2021). İlk felsefe üzerine. *Kindî Felsefî Risaleler* içinde, (Çev. ve Nşr. Mahmut Kaya). Klasik Yayınları.
- Kincheloe, J.L. (2018). Eleştirel pedagoji. (Çev. Kemal İnal). Yeni İnsan Yayınevi.

- King, M. P., Kitchener K.S. (1994). Developing reflective judgment. Jossey-Bass Publishers.
- Kivunja, C. (2015). Teaching, learning and assessment: Steps towards creative practice. Oxford University Press.
- Kline, N. (2015). *Time to think: listening to ignite the human mind*. Cassell.
- Kocaoğlu, M. (2018). *Aydınlanmayı yeniden düşünmek: Horkheimer ve Adorno*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(03), 159-179.
- Koether, S. D. (2022). *Critical Thinking in the Undergraduate Classroom: Attitudes and Preferences From Emerging and Adult Learners* (Order No. 30671515). [ProQuest Dissertations & Theses Global].
- Koç, Y. (2019). *Anadolu mayası: Türk kimliği üzerine bir inceleme*. Cedit Neşriyat.
- Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Pearson Education.
- Korkmaz, İ. (2023). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed. Binnur Yeşilyaprak). Eğitim psikolojisi içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Kovalenko, N. A, & Smirnova, A. Y. (2015). *Self-directed learning through creative activity of students*, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 166, 393-398.
- Kovanlıkaya, A. (2020). *Kant'ın Teorik Akıl-Pratik Akıl Ayrımına Eleştirel Bir Yaklaşım*. Felsefe Dünyası, (72), 124-142.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayın No. 127649) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köz, İ. (2002). *Aristoteles mantığı ile felsefe-bilim ilişkisi*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 43(2), 355-374.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kurtuluş, B. (1988). Beyin göçü: Geçmişte, günümüzde ve gelecekte. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 46.
- Kutlu, S. (2014). Türk İslam düşüncesi tarihi. Ömer Bozkurt (Ed.). *Mâtûrîdî* (s. 97-118). Divan Kitap.
- Kutluer, İ. (1994). "Düşünme", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/dusunme> (10.12.2023).
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. *Always learning: Pearson research report*, 24, 1-40.
- Lakens, D. (2013). *Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs*. Frontiers Psychology. 4(863), 1-12.
- Lane, R. (2020). *Logic & Analytical Thinking*. Independently Published.
- Lau, J. Y. F. (2011). An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better. New Jersey: Wiley.

- Lau, J.Y.F (2012). A mini guide to critical thinking. Department of Philosophy The University of Hong Kong, 1-23.
- Lee, H. J. (2005). *Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking*. Teaching and Teacher Education, 21, 699–715.
- Lévi-Strauss, C. (2021). Yapısal antropoloji sıfır. (Çev. A.Nüvit Bingöl). Ketebe Yayınları.
- Lewin, K. (1939). Field Theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. American Journal of Sociology, 44(6), 868–896.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). *Defining higher order thinking*. Theory Into Practice, 32(3), 131-137.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, J. (2023). İnsan anlığı üzerine bir deneme. (Çev. Vehbi Hacıkadıroğlu). Serbest Kitaplar.
- Lomax, K. E. M. (2022). *Effect of Critical Thinking Skills Instruction on Preservice Teachers' Self-Efficacy Levels* (Order No. 29322151). [ProQuest Dissertations & Theses Global].
- 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(1), 8-12.
- Makaracı, M. (2022). Doğu kaynaklarında kritik-analitik düşünmenin araştırılması: Klasik Hint felsefesi ve mantık örnekleri. 3rd International Symposium on Critical Analytical Thinking ISCAT2021. <https://doi.org/10.33793/acperpro.05.01.25>
- Mander, A. E. (1941) "Clearer Thinking: Logic for Everyman." *Thinker's Library*. 3rd Ed. London: Watts & Co..
- Mahdavi, M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and current research*, 2(6), 529-535.
- Marin, L. M. ve Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1–13.
- Marzano, R.J. & Kendall J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Masuda, Y. (1990). *Managing in the Information Society: Releasing Synergy Japanese Style*. Basil Blackwell.
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Pearson.
- Mayer, R. (1991). *Thinking, problem solving cognition*. Worth Publishers.
- Mazoyer, M., & Roudart, L. (2016). *Dünya tarım tarihi: Neolitik Çağ'dan günümüzdeki krize*. Epos Yayınları.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.



- Mecit, Ö. (2006). *The effect of 7E learning cycle model on the improvement of fifth grade students' critical thinking skills* (Yayın No. 181125) [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mengüşoğlu, T. (2021). *Felsefeye giriş*. Doğu Batı Yayınları.
- Miles, B. M., Huberman. M.A. (2019). Nitel veri analizi. (Ed. Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy). Pegem Akademi Yayınları.
- Mill, J.S. (1996). *Mill: The spirit of the age, on liberty, the subjection of women*. W.W. Norton&Company.
- Millman, A. B. (1988). Critical thinking attitudes: A framework for the issues. *Informal Logic*, 10(1), 45-50.
- Moore, B. N., Parker, R. (1997). *Critical thinking*. Mayfield Publishing
- Moritz, S., & Lysaker, P. H. (2018). Metacognition–what did James H. Flavell really say and the implications for the conceptualization and design of metacognitive interventions. *Schizophrenia Research*, 201, 20-26.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and theory*, 44(5), 464-479.
- Muuss, R. E. (1995). *Theories of adolescence*. McGraw-Hill Publishers.
- Nanni, A. C. & Wilkinson, P. J. (2014). Assessment of ELLs' Critical Thinking Using the Holistic Critical Thinking Scoring Rubric. *Language Education in Asia*, 5(2), 283-91.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Nejmaoui, N. (2019). Improving EFL learners' critical thinking skills in argumentative writing. *English Language Teaching*, 12(1), 98-109.
- NCREL & Metiri Group . (2003). *EnGauge 21st century skills: literacy in the digital age*.
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. In Ernst Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3-57). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nisbett, R.E. (2020). *Düşüncenin coğrafyası*. Varlık Yayınları.
- Nolt, S. A. (2023). *What Are They Thinking?: A Qualitative Study of Secondary Students' Critical Thinking in Online Classes* (Order No. 30527990[ProQuest Dissertations & Theses Global]).
- Nosich, G. M. (2018). *Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev. Birsal Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, 42(8), 40-45.
- OECD. (2005, Mayıs 27). *The Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Ekim 20, 2023 tarihinde OECD.org: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> adresinden alındı.

- Ocak, G., Eğmir, E., Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Ocak, G. (2019). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları*. (Ed. Gürbüz Ocak). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (ss. 218-272). Pegem Akademi Yayınları.
- Olson, D., & Astington, J. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*. 28(1), 7-23.
- Onan, B. (2020). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Orwell, G. (2019). 1984. (Çev. Celal Üster). Can Yayınları.
- Overton, J.C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students* [Doctoral thesis, The University of Alabama].
- Öçal, Ş. (2019). İslam dünyasında Gazali sonrasında bilim ve felsefenin temellükü. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 71-82.
- Öke, M. K. (2001). *Küresel toplum*. ASAM Yayınları.
- Özcan, H. (2014). *Farabi'nin iki eseri*. M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Özden, Y. (2023). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özel, A. (2008). *Organon ve mantık*. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(14), 147-160.
- Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Palmer, J. (2020). *Parmenides ve Sokrates öncesi felsefe*. (Çev. Eser Yavuz). Dergâh Yayınları.
- Palmon, R.R.; Murugavel, V.R. & Linell, A.E. (2023). *Measuring creativity in organizations: The multifaceted nature of creativity*. In R. R. Palmon and S. Hunter (Eds.). *Handbook of Organizational Creativity* (pp. 7-20). Academic Press.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1-11.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Paul, R. W. (1985). The critical-thinking movement. *National Forum* 65(1), 2.
- Paul, R. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense. (Ed. Kerry S. Walters), In *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking* (181-198). State University Of New York Press.
- Paul, R. W. (1995) *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.& Elder, L. (2013). *Kritik düşünce*. (Çev. Esra Aslan ve Gamze Sart). Nobel Yayıncılık.

- Paul, R., Elder, L. (2022). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. The Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context bound. *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Perkins, D., Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Piaget, J. (2006). Çocukta dil ve düşünme. (Çev. Sabri Esat Siyavuşgil). Palme Yayıncılık.
- Piaget, J. (2011). Çocukta akıl yürütme ve karar verme. (Çev. Sabri Esat Siyavuşgil). Palme Yayıncılık.
- Piaget, J. (2019). Zekâ psikolojisi. (Çev. İsmail Hakkı Yılmaz). Pinhan Yayıncılık.
- Plath, D., English, B., Connors, L. ve Beveridge, A. (1999). Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students. *Social Work Education*, 18(2), 207-217.
- Platon. (2015). *Diyaloglar*. Remzi Kitabevi.
- Platon (2016). *Kratylos: Giriş, Metin Çeviri ve Dizinler, cilt 1*. (çev. Erman Gören). Dergâh Yayınları.
- Platon. (2017). *Theaitetos*. Bilgesu Yayıncılık.
- Platon. (2019). *Gorgias*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Plucker, J.A. & Mackel, M. (2010). Assessment of creativity. In J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 48-73). Cambridge University Press.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Yayın No. 373628) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4(1), 3.
- Punch, K.F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Dursun Bayrak, H.Bader Aslan, Zeynep Akyüz). Siyasal Kitabevi.
- P21-Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning; A unified vision for learning to ensure student success in a world where change is constant and learning never stops*. Partnership for 21st Century Learning; A Network for Battelle for Kids. Ekim 18, 2023 tarihinde [battelleforkids.org/networks/p21](http://battelleforkids.org/networks/p21) adresinden alındı.
- Rahdar, A., Pourghaz, A. ve Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556.
- Razumnikova, O. (2012). *Divergent thinking and learning*. Seel, N.M. (Ed.), In *Encyclopedia of Science of Learning* (pp. 1028-1031). Springer.
- Recanati, F. *Dil ve zihnin felsefesi*. Doğu Batı Yayınları.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.

- Ricketts, J. C. ve Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 33-44.
- Rozencajg, P. (2003). Metacognitive factors in scientific problem solving strategies. *European Journal of Psychology of Education*, XVIII (3), 281-294.
- Rudd, R. D. (2007) Defining critical thinking, *Techniques*, 82(7), 46-49.
- Ruggerio, V.R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. HarperCollins Publishers.
- Ruggiero, V. R. (2020). *Eleştirel düşünme için bir rehber. (Çev. Çağdaş Dedeoğlu). Alfa Yayınları*.
- Russell, B. (2004). The proposed roads to freedom. Cosimo Classics.
- Sahakian, B. & LaBuzetta, J. N. (2013). Bad Moves: How decision making goes wrong, and the ethics of smart drugs. Oxford University Press.
- Salğar, E. (2022). Rönesans'ta Aristotelesçilik. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 1-24.
- Saussure De, F. (2001). Genel dilbilim dersleri. (Çev. Berke Vardar). Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Savaş, Ö. (2023). *Türkçe dersinde mantık yanlışlarından yararlanarak eleştirel düşünme öğretimi* (Yayın No. 802437) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 358206). [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schuster, S. (2021). Sistemli düşünme. (Çev. Merve Nur Altun). Yakamoz Yayınları.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). Critical thinking. In *The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*, 7(9), CA.
- Solso, R.L., Maclin, M.K, Maclin, O.H. (2014). (Çev. Ayşe Ayçiçeği). *Bilişsel psikoloji*. Bilge Kültür Sanat.
- Spinoza. (2020). *Descartes felsefesinin ilkeleri ve metafizik düşünceler*. (Çev. Coşkun Şenkaya). Dost Kitabevi.
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Starr, S.F. (2024). *Kayıp aydınlanma: Arap fetihlerinden Timur'a Orta Asya'nın altın çağı*. Kronik Kitap.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D & Dornbush, S.M. (1991). Authoritative parenting adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research Adolescent*, 1: 19-36.

- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: its nature, measurement, and improvement*. 27 Ocak 2024 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED272882> adresinden erişildi.
- Sternberg R.J.(2002). *Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence*. Educational Psychology Review, 14(4), 383–393.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. I. (2004). *Successful intelligence in the classroom*, Theory into Practice, 43(4), 274-280.
- Sternberg R J. (2006). *The rainbow project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical and creative skills*. Intelligence, 34(4): 321–350.
- Sullivan, C. M. (2023). *Middle School Teachers' Experiences With and Perceptions of the Implementation of Close Reading Strategies to Teach Critical Thinking Skills* (Order No. 30636057). [ProQuest Dissertations & Theses Global].
- Susantia, A. T., Prayitnob, B., A., Sudarisman, S. (2015). *The influence of problem based learning model with key relation chart media toward critical thinking and student's group cooperation in class VIII smp negeri 14 surakarta academic year 2012/2013*. Jurnal Pendidikan Biologi. 7 (1), 1-13.
- Süllü, Z. (2018). Sözlü kültürden dijital kültüre iletişim ve iletişim araçlarının tarihsel kökenleri. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (1), 119-135.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayın No. 454364) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, T.E. (2017). Düşünce hareketlerinin tarihsel eksen ve düşünce tarihi yazımı. *Akra Uluslararası Kültür Sanat Edebiyat ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12)5, 13-34.
- Semerci, Ç. (2003). *Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Eğitim ve Bilim, 28(127), 64-70.
- Şenşekerci, E. Bilgi, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 15-43.
- Serinci, D. (2023). *Kavram öğretimi tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayın No. 845996) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sezgin. F. (2018). İslam'da bilim ve teknik. İBB Kültür A.Ş Yayınları.
- Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, 7(2), 69-81.
- Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, 49(2), 207-221.
- Starkey, L. (2010). *Critical Thinking Skills Success In 20 Minutes A Day*. Learning Express.
- Şimşirgil, M.E. (1997). *Kant ve felsefesi*. İnsan Yayınları.
- Sumner, W. (2012). *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Ulan Press.

- Taggart, L.& Wilson, A. P. (2005). Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies. Corwin Press.
- Taş, İ. (2011). *Türk İslam düşünce yazıları*. Kömen Yayınları.
- Taş, H. (2020). *Mantık etkinlikleriyle destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Yayın No. 658140) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Taşpınar, M. (2023). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Tarnas, R. (2011). *Batı düşüncesi tarihi/1.cilt.* (Çev. Yusuf Kaplan). Külliyyat Yayınları.
- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 75-100.
- Tercanlı Metin, G., Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Tiruneh, D. T., Cock, M. D. ve Elen, J. (2018). Designing learning environments for critical thinking: examining effective instructional approaches. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 1065–1089.
- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative Certification. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 106- 110.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Teachers College Press.
- Toffler, A. (1992). *Yeni güçler yeni şoklar*. (Çev. Belkıs Çorakçı). Altın Kitaplar.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 219969) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* (Yayın No. 543699). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- TRT 2. (2024, 6 Ocak). *İbni Tufeyl düşüncenin seyir defteri 46. bölüm* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/4z9bbfquNL0?si=FVcSj8w92jNnA9Pz>.
- Tümkiye, S., Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türk, V. (2006). Türkçede ö-, öğ, öğür, öğren-, öğret-kelimeleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (4), 5-16.
- Türker, Ö. (2012). Hayy b. Yakzan: İnsanlık adasında yalnız bir hakikat yolcusu. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(18), 195-204.

- Uludağ, S. (2013). *İslam düşüncesinin yapısı*. Dergâh Yayınları.
- Ülgen, G. (2022). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ülken, H.Z. (1942). *Mantık tarihi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ülken, H.Z. (2018). *Türk tefekkürü tarihi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ünver, G. (2015). *Yansıtıcı Düşünme*. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (ss.137-148). Pegem Akademi
- Üstündağ T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). *Critical thinking motivational scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation*. Journal of Research in Educational Psychology, 9(2), 823-848.
- Van Gelder, T. (2005). *Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science*. College Teaching, 53(1), 41-48.
- Vaughn, L. (2005) *The power of critical thinking: Effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. Oxford University Press.
- Veenman, M. V. J. & Beishuizen, J. J. (2004). *Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint*. Learning and Instruction, 14, 621-640.
- Versenyi, L. (2010). *Sokrates ve insan sevgisi* (Çev. Ahmet Cevizci). Gündoğan Yayınları.
- Victor, A. M. (2004). The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children. Unpublished doctoral dissertation, II Graduate College of the Illinois Institute of Technology, Chicago.
- Von Aster, E. (2015). *Ernst Von Aster'in ders notları felsefe tarihi İlk Çağ ve Orta Çağ*. (Çev. Vural Okur). Sentez Yayınları.
- Vos, H. (2001). Metacognition in higher education. (Unpublished doctoral tehesis). Twente University.
- Vural, M. (2002). Düşünce tarihinde mantık: Aristoteles mantığından bulanık mantığa. *Kutadgubilig Felsefe ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, (2), 179-192.
- Vural, M. (2020). Mağrip'ten Meşrik'e felsefe: Doğu bilgeliği. *Felsefe Dünyası Dergisi* (71), 20-45.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S.Koray). Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Vygotsky, L.S. (2020). *Zihinsel gelişim süreçleri*. (çev. Fırat Ergiz). Roza Yayınevi.
- Wadsworth, B.J. (2022). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Çev. Mehmet Kandemir, Alper Kaşkaya ve Mehmet Palancı). Pegem Akademi Yayınları.
- Wardle, C., ve Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe Report, 27.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual: Forms YM and ZM*. Harcourt, Brace & World.

- Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). Watson-Glaser critical thinking appraisal: forms A and B; manual. Psychological Corporation.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal - User's Guide and Technical Manual. Pearson.
- Welch, K. C., Hieb, J. ve Graham, J. (2015). A systematic approach to teaching critical thinking skills to electrical and computer engineering undergraduates. *American Journal of Engineering Education*, 6(2), 113-123.
- World Economic Forum. (2016) 'Future of Jobs and Skills - Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. WEF.
- World Economic Forum. (2023) Future of jobs insight report. WEF.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32.
- Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi* (Yayın No. 301366) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M. (2012). Farabi'de dil-mantık ve kültür ilişkisi. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 93-120.
- Yılmaz-Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Yayın No. 319827). [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yolcu, H. (2014). *Bilimsel araştırmaya ilişkin temel kavramlar*. (Ed. Abdurrahman Tanrıoğlu). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (ss. 3-28). Anı Yayıncılık.
- Yuen Lie Lim, L. A. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 39(2), 171-188.
- Yurdigül, Y., & Yurdigül, A., (2019). *Information society and television news*. Ümit Sarı, Mesut Aytekin (Ed.). International Communication Studies (ss.193-201) içinde. Kriter Yayınları.
- Yücel, A. G., Köçer, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 129-139.
- Zachary, S. (2024). *Ready or Not: A Qualitative Study Investigating Teacher Readiness to Implement Critical Thinking* (Order No. 31240893). [ProQuest Dissertations & Theses Global].



## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul İzni



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

**Toplantı Tarihi:** 09.11.2023

**Toplantı No:** 2023.11

#### **SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç.Dr. Talat AYTan danışmanlığında lisansüstü öğrencisi GÖKHAN GÜNEŞ tarafından yapılacak olan "EKET MODELİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

## Ek 2. MEB İzni

Evrak No : 2401050375  
Tarih : 05.01.2024



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-93459409  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Gökhan GÜNEŞ)

03.01.2024

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 29.12.2023 tarihli ve E-59090411-20-93227462 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

|            |                                                                                        |                 |                                                                                         |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Adres      | : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul                   | Belge Doğrulama | : <a href="https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys">https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys</a> |
| Telefon    | : 0212 384 36 32                                                                       | Bilgi İçin      | : Aykut ÇELİK                                                                           |
| E-posta    | : <a href="mailto:stratejigelistirme34@meb.gov.tr">stratejigelistirme34@meb.gov.tr</a> | Unvanı          | : Büro Hizmetleri                                                                       |
| Kep Adresi | : <a href="mailto:meb@hs01.kep.tr">meb@hs01.kep.tr</a>                                 | İnternet Adresi | : <a href="http://istanbul.meb.gov.tr/">http://istanbul.meb.gov.tr/</a>                 |

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8a4a-3dbc-33fd-9996-6ec3 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Ölçek Kullanım İzni



Sayı: PD230003

Tarih: 11/12/2023

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. (Palindrom Eğitim ve Araştırma) tarafından, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı, ..... TC kimlik numaralı doktora öğrencisi Gökhan Güneş'in *EKET Modelinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* isimli akademik çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmada beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi Gökhan Güneş'in 40 adet (yazıyla kırk) Cornell Eleştirel Düşünme Testi **Düzey X'in** bir (yazıyla bir) kez uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına **İZİN VERİR**.

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz, format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara **İZİN VERMEZ**.

*Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma  
Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.*

Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmaları ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulamıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur.

DÜZEY X

# CORNELL

## ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ



Bu testin her hakkı saklıdır. Hangi amaçla olursa olsun, testlerin tamamının veya bir kısmının PALİNDROM Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.'nin yazılı izni olmadan kopya edilmesi, fotoğrafının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması, yayımlanması ya da kullanılması yasaktır. Bu yasağa uymayanlar gerekli cezai sorumluluğu ve testlerin hazırlanmasındaki mali külfeti peşinen kabullenmiş sayılır.

## Ek 4. Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, EKET Modelinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adıyla, Gökhan GÜNEŞ tarafından ..... tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çalışmanın amacı Ekolojik-Etkileşimsel Modelin eleştirel düşünme becerisine olan etkisini belirleyebilmektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Resmi Ortaokullar

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme  
O Gözlem O.....

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gökhan GÜNEŞ

İletişim Bilgileri : .....

*Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

## Ek 5. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “EKET Modelinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adıyla, ..... tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek ve geliştirmek.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gökhan GÜNEŞ

İletişim bilgileri : .....

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



## Ek 6. Ders Planları

| BEN KİMİM                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Ekolojik Model                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Süre                                    | 40+40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Materyaller                             | Çalışma Kâğıdı, Renkli Kalem, Akıllı Tahta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Kullanılan Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Etkin Öğrenme, Beyin Fırtınası, Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Hedefler                                | Urie Bronfenbrenner’ın Ekolojik Modeline Dayalı Olarak Öğrencinin Kendi Farkındalığını Sağlamak. Öğrencinin içinde yaşadığı dünyanın sosyal yapılarını keşfettirmek, kendisinin sosyal çevresi ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu ve kendi dünyasını oluşturan unsurların neler olduğunu fark ettirmek temel hedeflerdir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Süreç                                   | <p>Öğrencilere dersten önce bir A4 kâğıdı ve renkli birden fazla kalem ile sınıfa gelmeleri söylenir. Ardından öğrencilere A4 kâğıdına küçük bir daire çizmeleri istenir (Gerekirse öğretmen çizim aşamasında örnek bir çizimi yanında hazır bulundurur ve gösterir). Öğrenciler ilk çizimin ardından ilk daireyi kapsayacak şekilde daha büyük bir daire çizer. Ardından birbirini kapsayan toplam beş tane daire çizilir. Öğrencilere bu aşamada aşağıdaki sorulara benzer sorular sorularak beyin fırtınası yaptırılır.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Bu iç içe geçmiş daireler size neyi çağırıştırıyor?</li><li>2. Neden her bir daire bir sonraki kapsayacak şekilde daha büyük çizilmiş olabilir?</li></ol> <p>Öğrencilerin beyin fırtınası ile sorulan sorulara cevap aradıkları sırada öğretmen öğrencilere rehberlik ederek yönlendirmelerde bulunur. Ardından öğrenciler en içteki dairenin içerisine “BEN” yazar. Öğrenciler kendilerini çevreleyen diğer dairelerin ne olabileceğine dair akıl yürütür ve tahminde bulunur. Öğretmen rehberlik yapar ve Bronfenbrenner kuramı esas alınarak diğer daireler doldurulur. Öğrenciler kendisini çevreleyen her bir daireyi farklı bir renk ile boyar. Öğrenciler her bir dairenin neden kendilerini çevrelediğine dair fikir üretir. Fikirler tartışmasız tahtaya yazılır ve her fikir</p> |

|               |                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | değerlendirilir. Süreç sonunda Ekolojik Modele Dayalı İnsan Gelişimi anlatılır.<br>(Bunun dışında aynı amacı ihtiva eden farklı etkinlikler yapılabilir. Süreçteki etkinlik örnek etkinliktir.)                                 |
| Değerlendirme | Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır. Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir. Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurulur. |



| <b>BEN ve O</b>                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Ekolojik Model                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Süre                                    | 40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Materyaller                             | Çalışma Kâğıdı, Renkli Kâğıtlar, Akıllı Tahta, El Feneri, Şeffaf Dosya                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Kullanılan Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Etkin Öğrenme, Beyin Fırtınası, Buluş Yoluyla Öğretim, Problem Çözme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Hedefler                                | Urie Bronfenbrenner'ın ekolojik modeline dayalı olarak öğrencinin bilgiye ve gerçeğe ulaşma sürecini öğrenciye fark ettirmek. Bilginin oluşumdaki unsurları ve bilginin aktarımında oluşabilecek öznellikler hakkında farkındalık oluşturmak.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Süreç                                   | <p>"Ben Kimim" etkinliği ve Ekolojik Model öğrencilere kısaca hatırlatılır. Öğrenciler "Ben Kimim" etkinliğinde kullandıkları çalışma kâğıdını tekrar çıkarır ve hazır bulundurur. Örnek etkinlik için öğrenciler çalışma kâğıdının boş kalan kısımlarına küçük birkaç daire daha çizer. Öğrencilere bu dairelerin ne olduğu sorularak "Beyin Fırtınası yaptırılır". Öğrenciler şeffaf bir dosyanın ardına renkli kâğıtları koyar ve el feneri bu kâğıdın arkasından tutarak yakar. Öğrencilere ışığın görüntüsündeki değişiklik fark ettirilir.</p> <p>Öğrenciler ulaştıkları her bir durum ve bilginin Ekolojik Modele göre değerlendirmesini tartışır. Öğrencilerin çizdiği boş daireler ile yapılan el feneri etkinliği arasında benzerlik kurulur. Boş daireler gündelik hayatın her alanında karşılaşılan birer durum veya bilgi olduğu varsayıldığında "BEN" çevreleyen dairelerden geçip bireye ulaştığı fark ettirilir.</p> |
| Değerlendirme                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır.</li> <li>❖ Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir.</li> <li>❖ Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurularak yeniden değerlendirilir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

| <b>BEN BİLGİ VE GERÇEK</b>              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Ekolojik Model<br>(Bir de böyle düşün!)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Süre                                    | 40+40+40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Materyaller                             | Çalışma Kâğıdı, Renkli Kâğıtlar, Akıllı Tahta, El Feneri, Şeffaf Dosya                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Kullanılan Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Etkin Öğrenme, Beyin Fırtınası, Buluş Yoluyla Öğretim, Problem Çözme, Örnek Olay                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Hedefler                                | Urie Bronfenbrenner'ın ekolojik modeline dayalı olarak öğrencinin bilgiye ve gerçeğe ulaşma sürecinin öznellik taşıdığını ve öğrencinin bilgiye nasıl nesnel bir şekilde ulaşabileceğini kavratmak.                                                                                                                                                                  |
| Süreç                                   | Öğrencilerin bir önceki derste gerçekleştirdikleri "Ben Kimim" etkinliğinden yola çıkarak onların bir durumu veya olayı farklı "Ben"liklerden analiz etmesi sağlanır, örnek olay yönteminden bu noktada yararlanılır. Ekte yer alan "Beş bahçe saray" hikâyesi dinletilerek metne dayalı etkinlikler ile üzerinden beyin fırtınası ve sorgulamalar gerçekleştirilir. |
| Değerlendirme                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır.</li> <li>❖ Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir.</li> <li>❖ Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurularak yeniden değerlendirilir.</li> </ul>                                  |

| <b>BEN BİLGİ VE GERÇEK</b>              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Ekolojik Model<br>(Bir de böyle düşün!)                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Süre                                    | 40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Materyaller                             | Çalışma Kâğıdı, Akıllı Tahta                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Kullanılan Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Dinleme stratejileri, Beyin Fırtınası, Buluş<br>Yoluyla Öğretim, Problem Çözme, Örnek Olay                                                                                                                                                                                                                                          |
| Hedefler                                | Urie Bronfenbrenner'ın ekolojik modeline dayalı olarak öğrencinin bilgiye ve gerçeğe ulaşma sürecinin öznellik taşıdığını ve öğrencinin bilgiye nasıl nesnel bir şekilde ulaşabileceğini kavratmak. Hakikatin kişiden bağımsız olduğunu ve herkesin sahip olduğu farklı düşünce yapılarının bulunduğunu fark ettirmek.              |
| Süreç                                   | Öğrencilerin bir önceki derste gerçekleştirdikleri "Ben Kimim" etkinliğinden yola çıkarak onların bir durumu veya olayı farklı "Ben"liklerden analiz etmesi sağlanır, örnek olay yönteminden bu noktada yararlanılır. Ekte yer alan "Beş bahçe saray" hikâyesi üzerinden beyin fırtınası ve sorgulamalar gerçekleştirilir.          |
| Değerlendirme                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır.</li> <li>❖ Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir.</li> <li>❖ Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurularak yeniden değerlendirilir.</li> </ul> |

| <b>HAYY'IN YOLCULUĞU (ASLI NEDİR?)</b>  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Hayy'ın yolculuğu tümdengelim-tümevarım                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Süre                                    | 40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Materyaller                             |  alışma K ğıdı, Akıllı Tahta                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Kullanılan  ğrenme- ğretme Stratejileri | Etkin  ğrenme, Beyin Fırtınası, Buluş Yoluyla  ğretim, Sunuş Yoluyla  ğretim                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Hedefler                                | Hayy Bin Yakzan hik yesinden yola çıkarak ekolojik model çerçevesinde öğrencilerin tümdengelim ve tümevarım becerilerini arttırabilmek.                                                                                                                                                                                               |
| Süreç                                   |  ğrencilere dersin girişinde önceki derslerde yapılan etkinlikler ve Hayy Bin Yakzan hik yesi kısaca aktarılır. Hayy Bin Yakzan ile ekolojik model arasında bağlantı hatırlatılır. Ardından  ğrencilerin Hayy Bin Yakzan hik yesi üzerinden tümdengelim ve tümevarım üzerine gerçekleştirilecek olan etkinlikleri yapmaları sağlanır. |
| Değerlendirme                           | Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır. Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir. Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurulur.                                                                                                       |

| <b>HAYY'IN YOLCULUĞU (DİYELİM Kİ)</b>   |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Hayy'ın yolculuğu varsayım kurma                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Süre                                    | 40+40                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Materyaller                             | Çalışma Kâğıdı, Akıllı Tahta                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Kullanılan Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Etkin Öğrenme, Beyin Fırtınası, Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim                                                                                                                                                                                                        |
| Hedefler                                | Hayy Bin Yakzan hikâyesinden yola çıkarak ekolojik model çerçevesinde öğrencilerin varsayım kurma becerilerini artırabilmek.                                                                                                                                                        |
| Süreç                                   | Öğrencilere Hayy Bin Yakzan hikâyesi özet şekilde hatırlatılır. Hayy Bin Yakzan ile ekolojik model arasında bağlantı kurulur. Ardından öğrencilerin Hayy Bin Yakzan hikâyesi üzerinden varsayım kurma ve varsayılan düşünceden hareket etmeye dair etkinlikleri yapmaları sağlanır. |
| Değerlendirme                           | Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır. Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir. Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurulur.                                                     |

| <b>HAYY'IN YOLCULUĞU (ACABA)</b>        |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Hayy'ın yolculuğu gözlem yapma ve kaynakların güvenilirliğini sorgulama                                                                                                                                                                                                            |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Süre                                    | 40+40                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Materyaller                             | Çalışma Kâğıdı, Akıllı Tahta                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Kullanılan Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Etkin Öğrenme, Beyin Fırtınası, Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim                                                                                                                                                                                                       |
| Hedefler                                | Hayy Bin Yakzan hikâyesinden yola çıkarak ekolojik model çerçevesinde öğrencilerin doğru gözlem yapma ve kaynakların güvenilirliğini sorgulama becerilerini artırabilmek.                                                                                                          |
| Süreç                                   | Öğrencilere Hayy Bin Yakzan hikâyesi özet şekilde hatırlatılır. Hayy Bin Yakzan ile ekolojik model arasında bağlantı kurulur. Ardından öğrencilerin Hayy Bin Yakzan hikâyesi üzerinden gözlem yapma ve kaynakların güvenilirliğini sorgulama dair etkinlikleri yapmaları sağlanır. |
| Değerlendirme                           | Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır. Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir. Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurulur.                                                    |

| HAYY'IN YOLCULUĞU                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ders                                    | Hayy'ın Yolculuğu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Sınıf                                   | 7.sınıf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Süre                                    | 40+40+40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Materyaller                             | Çalışma Kâğıdı, Akıllı Tahta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Kullanılan Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Etkin Öğrenme, Beyin Fırtınası, Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Hedefler                                | Hayy Bin Yakzan hikâyesinden yola çıkarak ekolojik model çerçevesinde öğrencilerin gözlem ve sorgulama becerilerinin yanı sıra tümgendelim, tümevarım ve varsayım kurma becerilerini pekiştirmek.                                                                                                                                                                  |
| Süreç                                   | Öğrencilere Hayy Bin Yakzan hikâyesi özet şekilde hatırlatılır. Hayy Bin Yakzan ile ekolojik model arasında bağlantı kurulur. Ardından öğrencilerin Hayy Bin Yakzan hikâyesi üzerinden gözlem yapma ve kaynakların güvenilirliğini sorgulama etkinliklerinin yanı sıra tümdengelim, tümevarım, varsayım kurma etkinliklerini yapmaları ve pekiştirmeleri sağlanır. |
| Değerlendirme                           | Sürece dayalı gözlem ve değerlendirme yapılır. Etkinlik esnasında soru-cevaptan faydalanılarak anlaşılmayan, eksik kalan hususlar tespit edilir. Etkinlik sonunda varsa anlaşılmayan noktalar alternatif tekniklere başvurulur.                                                                                                                                    |





# BEŞ BAHÇE SARAY

- Haydi, köfte ekmek, köfteeee ekmeeeeekkkk!
- Param olsa da ben alsam. Yediğin köfte, tuttuğun şampiyon olsun.
- Feyyaz oğlum abinin köfte ekmeğini ver hemen!
- Tamam baba, geldi hemen.

Feyyaz'ın hafta sonları, bu ve benzeri seslerden ibaret bir müzikal gibiydi hep. Babası maç öncesi arabasında köfte ekmek yapar ve Feyyaz'ı da hafta sonu kendisine yardıma götürürdü. Denizden esen rüzgârın, siyah beyaz Beşiktaş bayrağını dalgalandırması ile köfte ekmeğin daha çok satıldığını ve babasının bu sayede çok istediği bisikleti ona alacağını düşünürdü. Arkadaşı Rıdvan'a hep o bisikletin özelliklerinden bahsederdi. Rıdvan, Feyyaz gibi düşünmüyordu. Bisiklete takılıp kalmak, başka eğlenceli bir sürü aktiviteyi kaçırmaya neden oluyordu ona göre. Çünkü o, hafta sonları amcasının yanında Kadıköy pazarına gidiyordu ve her seferinde maçlara giden taraftar grubuyla karşılaşılıyordu. Alkışlar, tezahüratlar ve sarı-lacivert bayraklar ona dünyanın en eğlenceli anlarını yaşıtıyordu. Bu yüzden eğer bir gün hafta sonu fırsat bulabilirse formasını ve bayrağını alıp Kadıköy'de dolaşacağını ve tezahüratlar eşliğinde sarı lacivert bayraklarla takımını destekleyeceğini, Feyyaz'a değil de Metin'e anlatıyordu. Metin kendisine bunu anlatan Rıdvan'a her seferinde kendileriyle birlikte maç izleme teklifinde bulunsa da Rıdvan, sarı laciverte gönül verdiği için kabul etmiyordu. Oysa daha geçen maçta babasından izin aldığını ve Rıdvan'ın da onlara ait olan özel locada kendileriyle birlikte maç izleyebileceğini söylemişti. Rıdvan, teşekkür ederek bu teklifi kibar bir biçimde reddetmişti. Metin, babasının şoförünün Rıdvan'ı eve bırakabileceğini, geç kalmaktan endişe etmemesi gerektiğini ısrarla söylese de bir türlü onu ikna edememişti.

Feyyaz, Rıdvan ve Metin maç ertesi bir gün okuldan sonra her zaman uğradıkları parkta oynamak yerine koyu bir muhabbete dalmıştı. Feyyaz, Türkiye'deki en iyi takımın Beşiktaş olduğunu arkadaşlarına dakikalardır anlatmasına rağmen bir türlü kabul ettirememişti. Rıdvan da Fenerbahçe'nin en iyi takım olduğunu, tartışmaya açmanın bile yersiz olduğunu düşünüyordu. Metin ise Türk spor tarihinin en güçlü kulübünün Galatasaray olduğunu her ikisine anlatmak için her yolu deniyordu. Üç arkadaş bu tartışmaya canhıraş devam ederken oradan geçmekte olan öğretmenleri onları fark ederek yanlarına geldi:

-Hayırdır çocuklar, hâlâ eve gitmemiş ve burada harıl harıl neyi tartışmaktasınız?

Öğretmeni görünce hem heyecanlanan hem de derdini anlatmaya çalışan Feyyaz, Rıdvan ve Metin öğretmeninin konuya vereceği cevabın kendi lehlerine olması ümidiyle heyecanla bekliyordu. Öğretmen dertlerini dinledikten sonra biraz durdu ve dinleyin o zaman size bir hikâye anlatayım dedi. Bu hikâye "Beş bahçe saray"ın hikâyesi ve şöyle:

(...)

*Feyyaz'ın içinde yer aldığı  
ekolojik dünyayı  
çizebilir misin?*



*Rıdvan'ın içinde yer aldığı  
ekolojik dünyayı  
çizebilir misin?*





*Metin'in içinde yer aldığı  
ekolojik dünyayı  
çizebilir misin?*



**Hikâyedeki tartışmanın  
ana konusu**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



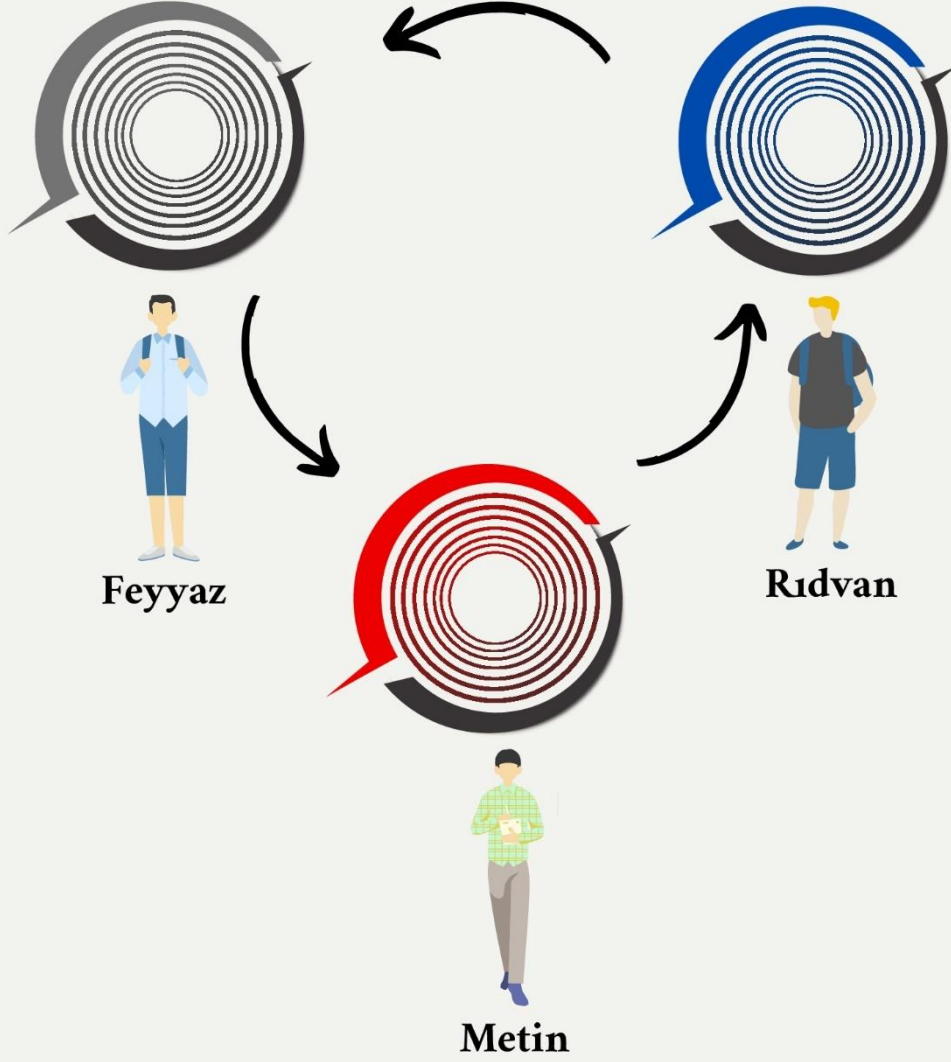
**Tartışmanın içinde  
yer alsaydınız hangi  
karakterle aynı  
fikirde olurdunuz?  
Neden?**



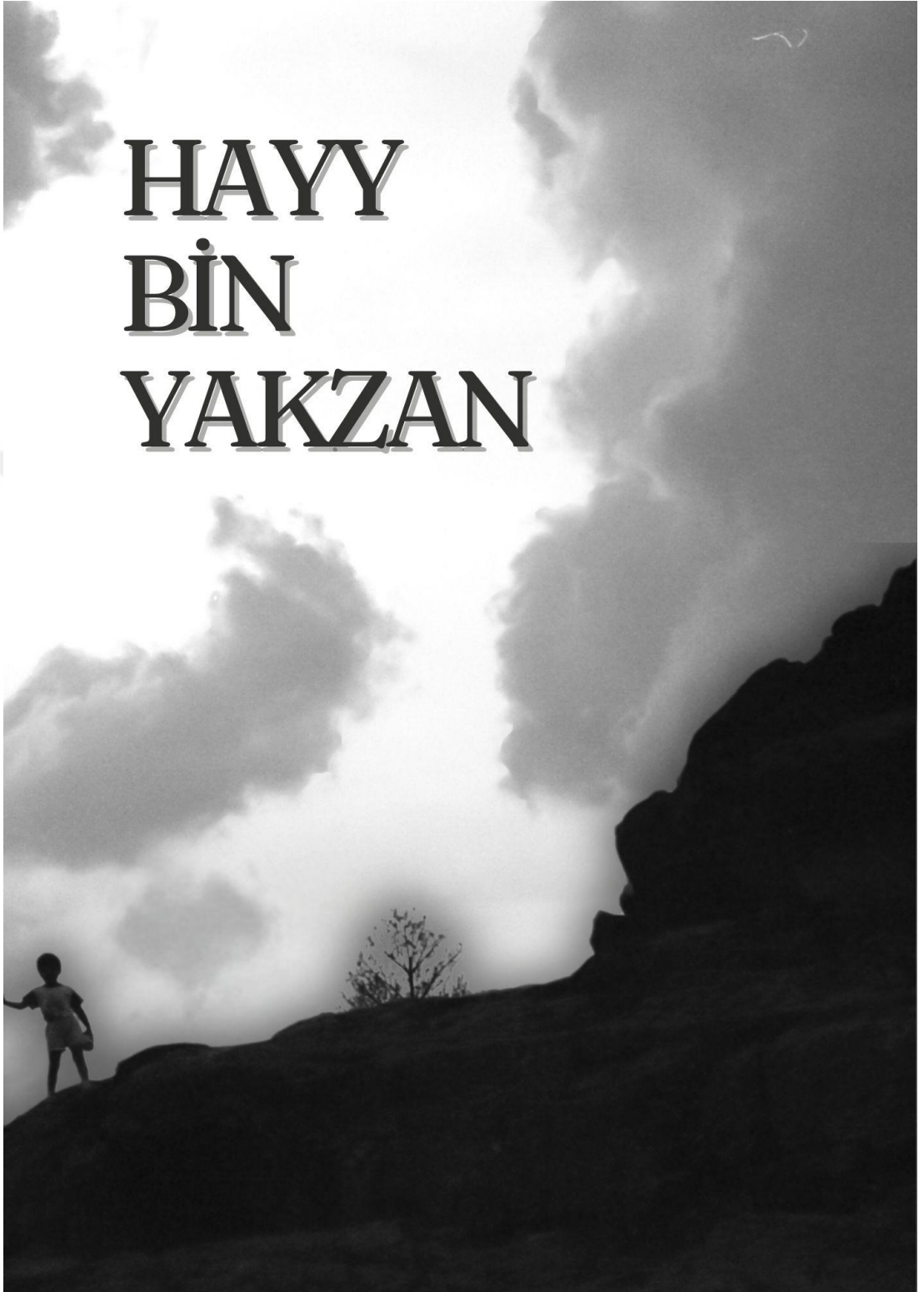
**Hikâyede yaşanan tartışma  
karakterlerin ekolojik  
dünyaları düşünüldüğünde  
hangi ekolojik modelin hangi  
katmanından ya da  
katmanlarından kaynaklı bir  
görüş ortaya koydukları  
söylenbilir?**



Feyyaz, Metin ve Rıdvan'ın  
sahip olduğu ekolojik  
dünyalar yer değışse idi  
tartışmanın seyri sizce nasıl  
değışirdi?



Ek 8. Hay Bin Yakzan Etkinlikleri





# Hayy Bin Yakzan

Hay Bin Yakzan o ıssız adaya nasıl gelmişti, nasıl yaşamıştı kendi de bilmiyordu. Kendini bildi bileli yanında onu koruyup kollayan ve ona yiyecek getiren anne bildiği bir ceylan vardı. Bugüne kadar var olanı tanımış ve kabullenmişti fakat artık kontrol edemediği bir şekilde düşünüyor, merak ediyor ve sorguluyordu. Kimdi? Etrafındaki nesneler, canlılar neyin nesiydi? İçinde bulunduğu yer neresiydi? Her gün bu ve daha fazla sorunun cevabını düşünmekle gününü tamamlıyordu.

**Hayy Bin Yakzan'ın  
hikâyesi  
düşünüldüğünde**

**Hayy'ın Ekolojik  
Sistem Modeline göre  
dünyasının**



**Nasıl şekillenmesini**

**Beklersiniz?**

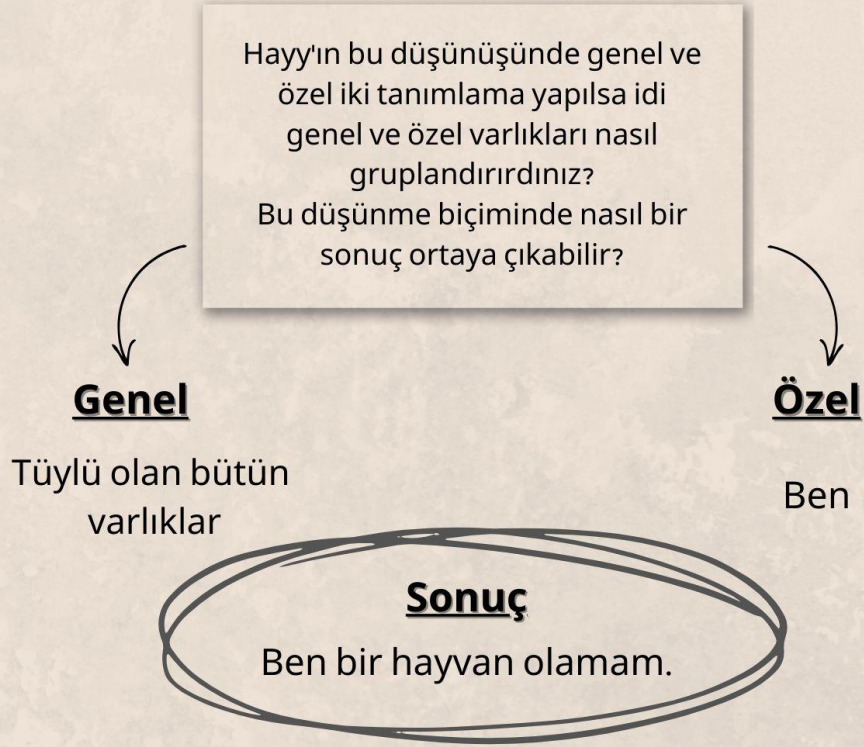


Not: Hikâyenin geri kalanında Hayy Bin Yakzan'ın sahip olduğunu düşündüğünüz ekolojik sisteme göre düşünme biçiminin nasıl şekillendiğini çözümlemeye çalışınız.

Hayy'in o gün canı her zamankinden daha sıkındı. Etrafına baktığında diğer canlılardan daha farklı olduğunu düşünüyordu ama aynı zamanda benzer özelliklerini de fark etmeye başlamıştı. O gün Hayy'in düşündükleri aşağıda verilmiştir. Hayy'in düşünme biçiminin nasıl ilerlediğini bulmaya çalışınız.



Adada karşılaştığım bütün tüylü varlıklar bazı ortak özelliklere sahip. Tüylü olanların hepsi hayvan fakat benim tüylerim yok dolayısıyla ben onlardan farklı olarak hayvan değilim.



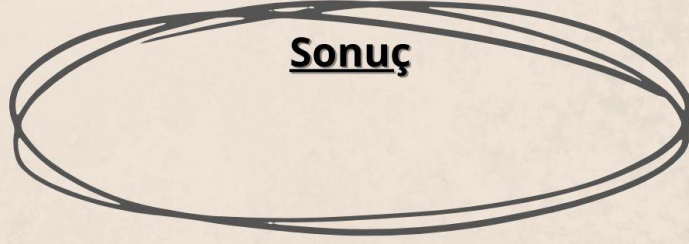
—““—

Adada karşılaştığım yürüyen her şey su içiyor. Ağaçlar yürüyemiyor. Bu durumda ağaçların su içtiğini düşünmüyorum.

—””—

**Genel**

**Özel**



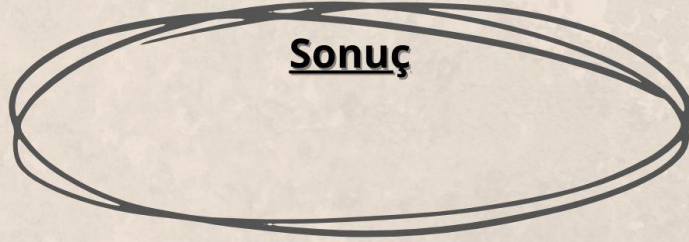
—““—

Suda yaşayanlar karada yaşayamıyor. Balıkların tamamının suda yaşamasından dolayı karada yaşayamayacağını düşünüyorum.

—””—

**Genel**

**Özel**



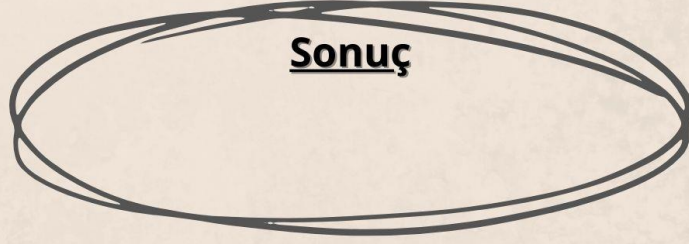
—““——

Bütün ağaca tırmanabilenler uzun kollara sahip. Maymunlar ağaca tırmanabilmektedir. Bu nedenle maymunların uzun kolları vardır.

——””—

**Genel**

**Özel**



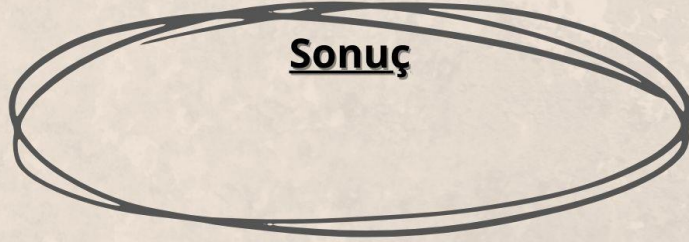
—““——

Et yiyen hayvanların hepsinin keskin dişleri var. Kaplumbağalar et yemez bu nedenle onların keskin dişleri yoktur.

——””—

**Genel**

**Özel**





Hayy Bin Yakzan'ın yukarıdaki düşünme biçimine bakıldığında bilgiye nasıl ulaşmaya çalıştığı söylenebilir? Benzer bir yöntemi kullanarak bilgi edindiniz mi? Bu şekilde bilgi edinirken nelere dikkat etmek gerekir?

Hayy Bin Yakzan kafasını kurcalayan her soruyu düşünüyordu. Adanın ıssızlığı ona imkansızlıklar içinde sınırsız bir düşünme imkânı da sağlamıştı. Etrafında şahit olduğu her olayı ölçüyor, biçiyor; kendini ve her farklı canlıyı gözlemleyerek bir sonuca ulaşmaya çalışıyordu. Hay Bin Yakzan'ın düşünce dünyasının nasıl ilerlediğini aşağıda birlikte keşfedelim!



Adada şu ana kadar rastladığım karıncaların hepsi kendilerine toprağın altında yuva yapıyor şu ileride bir karınca topluluğu var onların yuvası da toprağın altındadır demek ki karıncalar toprak altına yuva yapar.

Güneş her doğduğunda hava sıcaklığı artıyor,  
güneş doğmaya başladı o hâlde ..... çünkü .....



Deniz suyunu farklı zamanlarda ve adanın farklı  
yerlerinde içmeye çalıştığım da hep çok tuzlu olduğuna  
şahit oldum, suyu içebilmem için tuzlu olmaması  
gerekıyor o hâlde ...



Son zamanlarda denizde rastladığım farklı  
renkte balıkları karaya çıkardım fakat hiçbiri  
yaşayamadı şu yeşil renkli balığı da çıkardım  
o da yaşayamadı demek ki ...



Adada yiyecek bulmak önemli, karşılaştığım her canlının nasıl beslendiğini anlamaya çalışıyorum. Birçok ceylan bulunuyor burada şu ana kadar onları birçok kez gözlemlemiş olmama rağmen et yemediklerini gördüm, şu ilerde et yemekte olan bir hayvan var o ..... çünkü .....



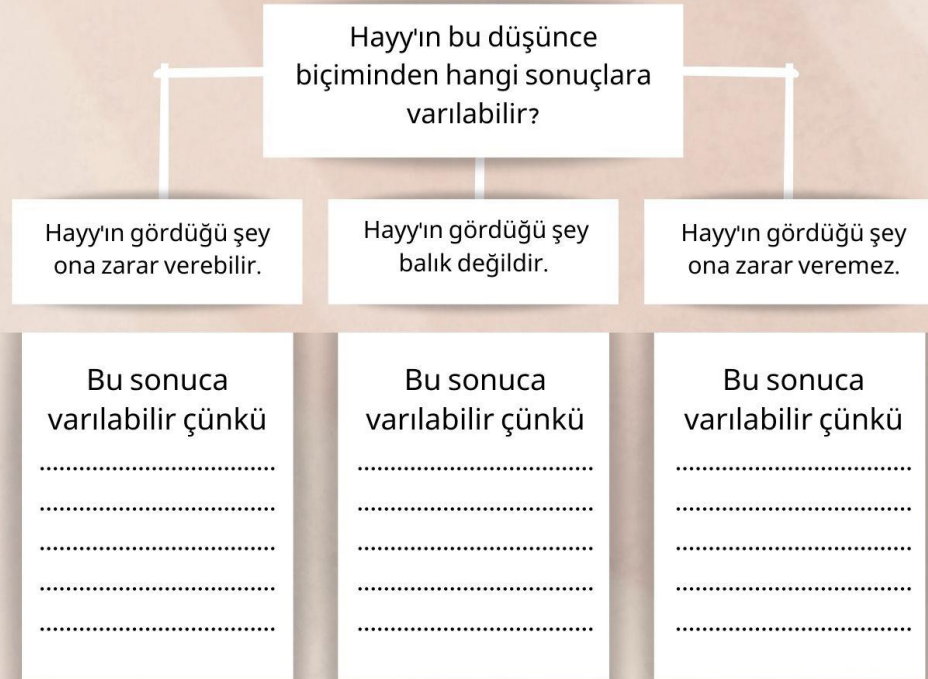
Adadaki hayvanlarla ortak ve farklı özelliklerimiz var. Onları uzun süredir gözlemliyorum ceylan, maymun, kaplumbağa ve diğerleri tuzlu olan denizden su içmedi ve benim su içtiğim tuzlu olmayan su kaynaklarına yöneldi demek ki ...



Hayy Bin Yakzan'ın yukarıdaki düşünme biçimlerinden hareketle onun düşünüş biçimiyle içinde bulunduğu sosyal ve psikolojik ekolojik sistem arasında nasıl bir ilişki olduğunu söyleyebilirsiniz?



Hayy Bin Yakzan o gün her zamanki gibi erken kalkmış ve adada denize yakın bir şekilde yürüyordu. Denize yakın yürüdüğü zamanlarda hep ufka doğru bakar ve düşünmeye de devam ederdi. Ufka yakın bir noktada denizin içinden havaya yükselen ve tekrar denize dalan bir şey gördü. Gördüğü şeyin ne olduğunu anlayamadı fakat olduğu yerde durdu ve onu izlemeye başladı. Hay “Eğer bu bir balıksa bana doğru gelse de karaya çıkıp bana zarar veremez, bu kesinlikle bir balık” dedi.



Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:

“Eğer bu gördüğüm şey bir balıksa demek ki balıkların sudan havaya doğru atlama özelliği var. Bu gördüğüm kesinlikle bir balık.”

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Balıklar sudan havaya doğru atlayabilir.

Bunlar balık değildir.

Balıklar sudan havaya doğru atlayamaz.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:



"Eğer bu gördüğüm şey bir balıksa demek ki balıkların sudan havaya doğru atlama özelliği var. Fakat şu ana kadar hiçbir balık sudan havaya atlamamıştır."

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Balıklar sudan havaya doğru atlayabilir.

Bunlar balık değildir.

Bu gördüğüm şey bir kuştur.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:

"Tepesinde yüzgeci varsa bu bir balıktır. Tepesinde görünen şey bir yüzgeçtir.

Hayy'ın bu düşünce  
biçiminden hangi sonuçlara  
varılabilir?

Bu bir balık değildir.

Bu bir balıktır.

Eğer yüzgeci varsa  
balıktır.

Bu sonuca  
varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca  
varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca  
varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:

Hayy denizde gördüğü bu şeyi anlamlandırmaya çalışırken bir yandan da adanın sahilinde yürümeye devam ediyordu. Sahile yakın ağaçlarda duran maymunların bir anda hareketlendiğini görünce durdu. "Maymunlar bir anda böyle hareketlendiğine göre onlar ya bir tehlike sezmış olmalı ya da yiyecek bulmuş olmalı. Etrafta ulaşabilecekleri herhangi bir yiyecek görünmüyor."

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Maymunlar yakında bir yerde yiyecek bulmuştur.

Etrafta maymunları rahatsız edecek bir hayvan olabilir.

Maymunlar sevinçlerini diğerlerine duyurmaktadır.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:



“Maymunlar adada yabancı bir hayvana rastladığında dostça davranmazlar. Maymunların şu anki davranışlarının dostça olmadığı söylenemez.”

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Maymunlar yabancı bir hayvana rastlamamıştır.

Maymunlar yabancı bir hayvana rastlamıştır.

Maymunlar tedirgin olmuştur.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:

Hayy her geçen gün hem kendi davranışlarını hem de adada yaşayan hem bitki hem de hayvanların davranışlarını mümkün olduğunca incelemeye ve anlamlandırmaya çalışıyordu. Kendisi her sabah günün ilk öğünü yemeden buraya gelirse ilerideki Hindistan cevizi ağaçlarına kadar yürüyebiliyor Hindistan cevizi ağaçlarının olduğu yere gelince kendini yorgun hissedip geri dönüyordu. "Hayy Hindistan cevizi ağaçlarının olduğu yerdedir. Bugün günün ilk öğünü yemeden gelmiştir."

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Hayy Hindistan cevizi ağaçlarının olduğu yeri geçecektir.

Hayy Hindistan cevizi yiyip yoluna devam edecektir.

Hayy kendini yorgun hissediyor ve geri dönecektir.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:

Hayy "Şimdi geriye dönersem uzun bir yol yürüyeceğim ve iyice yorulacağım. Buradaki Hindistan cevizlerini yersem bu ağaçlardan ileriye doğru yürümeye devam edebilirim. Hayy bir Hindistan cevizini alır ve yer."

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Hayy Hindistan cevizi ağaçlarından ileriye doğru yürümeye devam edecektir.

Hayy Hindistan cevizi ağaçlarından geriye doğru yürümeye devam edecektir.

Hayy Hindistan cevizi ağaçlarının olduğu alanda dinlenmeye devam edecektir.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:



Hayy daha önce bu yoldan ileriye gitmeyi denememişti. “Eğer bu yoldan ileriye doğru gidersem yeni şeyler keşfetme ihtimalim artacaktır. İlk kez bu yoldan ileriye gidiyorum.” dedi.

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Hayy bu yoldan ilk kez gitmektedir.

Hayy'ın yeni şeyler keşfetme ihtimali vardır.

Hayy yeni şeyler keşfetmekten keyif almaktadır.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:

Hayy Hindistan cevizi ağaçlarının ilerisine doğru heyecanla yürürken yakınlarda bir yerlerden kükreme sesi gelir. Hayy "Eğer bu kükreme sesi bir aslana ait ise keskin dişleri ile bana zarar verebilir. İşte yelesini görüyorum bu bir aslan." dedi.

Hayy'ın bu düşünce biçiminden hangi sonuçlara varılabilir?

Aslan, Hayy'a zarar verebilir.

Aslan, Hayy'a zarar vermez.

Hayy, aslana zarar verebilir.

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

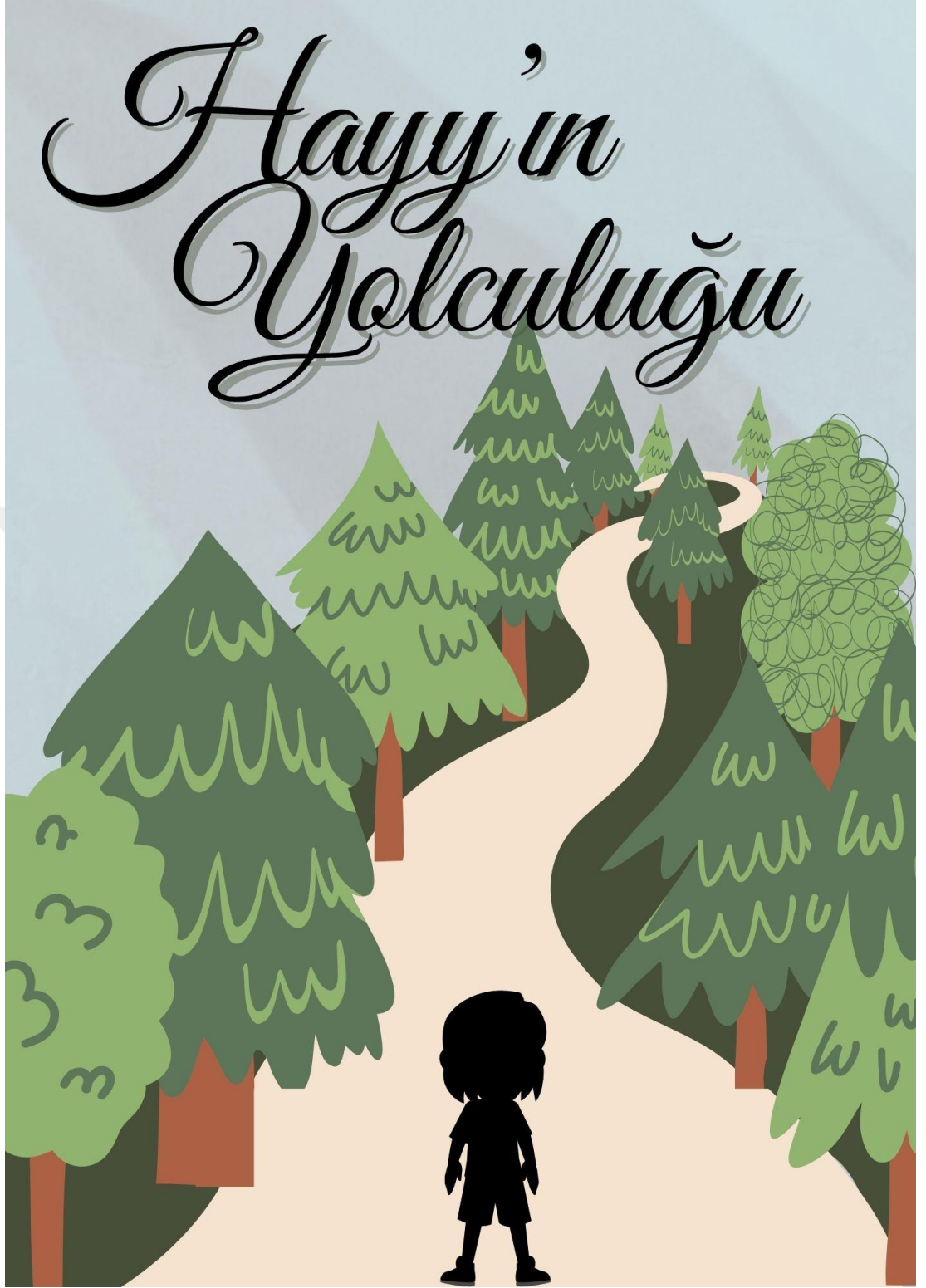
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bu sonuca varılabilir çünkü

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bunların haricinde şu sonuca varılabilir:





# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyemizin bu bölümünde Absal'ın koyu renkle belirtilen sonuç cümlelerine ulaşırken neleri varsaydığını birlikte bulalım.

Hayy, adada kendini ve içinde bulunduğu âlemi keşfetmeye çalışırken bir gün adaya kendi iç dünyasında huzuru bulmak isteyen Absal adında başka bir insan gelir. "Absal bir gün gezintiye çıkmıştı. Ağır ağır yürüyor, bir yandan da düşünüyordu. Hay da yiyecek toplamak için ayrılmıştı o gün barınağından. Yolları çakıştı, ansızın birbirlerini görüverdiler. Adeta donup kaldılar ikisi de (s.150)"Absal kendisi gibi karşısında bir insan görünce oldukça şaşırmıştı. **Kendi gibi bir insan gördüğü için de bir yandan sevinmişti çünkü konuşacak artık biri vardı.**

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

**Absal, "Eğer bu insanla dostça konuşursam bana yardım eder" şeklinde düşündü.**

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyemizin bu bölümünde Absal'ın koyu renkle belirtilen sonuç cümlelerine ulaşırken neleri varsaydığını birlikte bulalım.

Absal, karşısında gördüğü kişinin (Hayy'ın) ona zarar vermeyeceğini düşündü çünkü elinde herhangi bir saldırı aracı yoktu.

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Absal, Hayy'ın da onu dikkatli izleyip kaçmadığını anlayınca "Karşımda gördüğüm bu kişi benden korkmadı çünkü o da kaçmayıp beni dikkatle izliyor."

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyemizin bu bölümünde Hayy'ın koyu renkle belirtilen sonuç cümlelerine ulaşırken neleri varsaydığını birlikte bulalım.

Hayy, "Bu kişi herhangi bir hayvan veya bitki türü olmaz çünkü o türlerin özelliklerini taşımıyor." diye düşündü.

Varsayım

-----  
-----  
-----

Varsayım

-----  
-----  
-----

Varsayım

-----  
-----  
-----

Varsayım

-----  
-----  
-----

Hayy, Absal'ı görünce tıpkı Absal gibi çok şaşırmıştı. Karşısındaki varlık adada karşılaştığı hiçbir hayvana ve bitkiye benzemiyordu. Bu varlık tıpkı kendisine benziyordu. Hayy "Karşımdaki varlıkla aynı türden olmalıyım çünkü görünümümüz aynı" diye düşündü.

Varsayım

-----  
-----  
-----

Varsayım

-----  
-----  
-----

Varsayım

-----  
-----  
-----

Varsayım

-----  
-----  
-----



# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyemizin bu bölümünde Hayy'ın koyu renkle belirtilen sonuç cümlelerine ulaşırken neleri varsaydığını birlikte bulalım.

Hayy, Absal ile aynı türden olduğunu düşününce "Aynı türe ait iki varlığımız, zorlanmadan rahatça iletişim kurabiliriz."

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Hayy, Absal dışında başka bir benzer varlık olup olmadığı konusunda endişe etti. Hayy "Karşımda gördüğüm varlık ile aynı türden başka bir tane daha yok, çünkü yakınlarda başka kimse yok" dedi.

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyemizin bu bölümünde Hayy'ın koyu renkle belirtilen sonuç cümlelerine ulaşırken neleri varsaydığını birlikte bulalım.

Hayy, "Karşımdaki sadece bir tek kişi, bana zarar vermesi için endişe edecek bir durum yok." diye düşündü.

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Hayy "Karşımdaki varlığı ilk kez gördüğüm için temkinli olmalıyım" diye düşündü.

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

Varsayım

.....  
.....  
.....

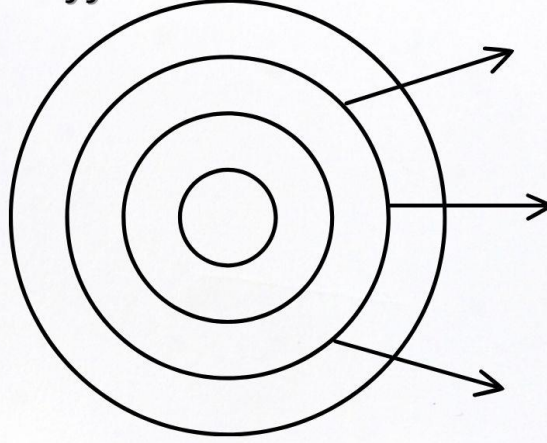
Varsayım

.....  
.....  
.....

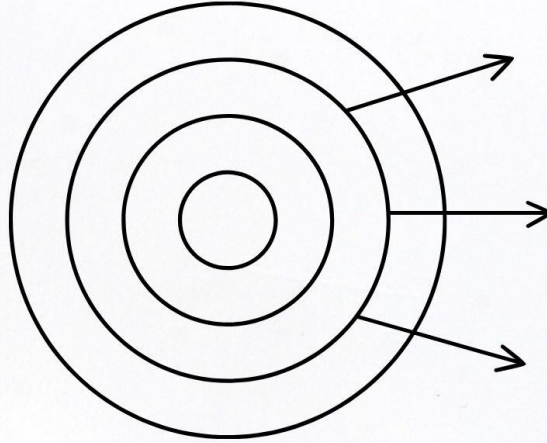
# Hayy'ın Yolculuğu

Hayy ve Absal'ın vardığı sonuçlardan hareketle bu sonuçlara varmada etkili olduğunu düşündüğünüz Hayy'ın ve Absal'ın ekolojik sistem katmanlarını nedenleriyle birlikte aşağıda belirtiniz.

Hayy



Absal



# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.

Hayy adada Absal ile karşılaştıktan sonra yakınlarda bir yerlerde bir keşif gemisi fırtınaya yakalanıp yolunu kaybetmiş ve Hayy ile Absal'ın bulunduğu adanın sahiline gemileri sürüklenmiştir. Gemide Kaptan, birkaç tayfa, doktor, mühendis, sosyolog(toplumbilimci) ve askerler bulunmaktadır. Tüm ekip gemiden adaya inerek öncelikle tükenen yiyecek ve su ihtiyaçlarını karşılamak ister. Gemilerinin tamir edene kadar da barınabilecekleri uygun bir nokta arayışına girerler. Aşağıda bu süreçte yaşananlar anlatılmaktadır.

Yiyecek ararken askerler bol meyveli bir ağaca denk gelerek tüm ekibi oraya toplar. Bunun üzerine meyveleri yemeden şöyle bir tartışma yaşanır.

Doktor, meyvelerin renk, doku ve kokusunu inceledikten sonra: "Bunlar güvenlidir." der.

Bence doktor haklıdır çünkü

Askerlerden biri, "Bu meyveler yemek için güvenli değildir." der.

Bence asker haklıdır çünkü

İki durumun da güvenilirliği aynıdır

Çünkü

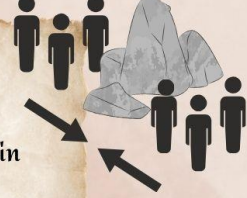
Ekibin içinde siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?



# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.

Grup daha sonra kendilerine barınabilecekleri bir yer aramak için adada küçük gruplar hâlinde gezmeye devam eder. Belli bir süre sonra tekrar bir araya gelen ekip;



Tayfalardan biri "Şu karşıda 200mt uzaklıktaki kayalıkların oraya yürütebiliriz." der.

Bence bunu söyleyen tayfa haklı çünkü

Biraz önce o kayalıkların arkasından gelen bir başka tayfa "Orası 200mt'den daha uzak" der.

Bence bunu söyleyen tayfa haklı çünkü

İki tayfa da haksız

Çünkü

Ekibin içinde siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.

Kayalıkların oraya doğru yürüyen ekip kayalıkların arkasında birkaç mağaraya rastlar. Mağaraları gördükten sonra onları incelemek için oraya doğru ilerlerler.



Mağaraların tehlikeli olabileceğini düşünen ilk ekip mağaralara çok yaklaşımadan incelemeye çalışırken ekipten biri "Büyük mağaradan ses geldi" der.

Bence bunu söyleyen kişi haklı çünkü

Büyük mağaraya girmiş olan ikinci ekipten biri "Büyük mağaraya girdim hiçbir canlı yoktu." der.

Bence bunu söyleyen kişi haklı çünkü

Her iki kişi de haksız  
Her iki kişi de haklı

Çünkü

Ekibin içinde siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.

Ekipteki herkes mağaraları  
barınmak için inceledikten sonra  
şu şekilde yorumlar yapılmıştır:



Mühendis, ısıtma ve  
aydınlanma açısından şu  
küçük mağara barınmaya  
uygundur, der.

Bence bunu söyleyen mühendis haklı çünkü

Sosyolog, büyük mağaranın  
barınmak için daha uygun  
bir yer olduğunu, der.

Bence bunu söyleyen sosyolog haklı çünkü

Mühendis ve sosyologun  
ifadelerine  
katılıyorum/katılmıyorum

Çünkü

Ekibin içinde siz  
olsaydınız bu durumda ne  
yapardınız?

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.



Barınmak için yer bulan ekip  
etrafı incelerken askerlerden biri  
uzaktan Hayy ve Absal'ı görür.

Asker, "Şurada iki insan var  
ve bu adanın yerlileri  
olmalılar." der.

Bence bunu söyleyen asker haklı çünkü

O yöne doğru bakıp onları  
gören bir diğer asker "Evet  
iki insan var ve bu adanın  
yerlileri değiller." der.

Bence bunu söyleyen asker haklı çünkü

İki asker de haklı/haksız

Çünkü

Ekibin içinde siz  
olsaydınız bu durumda ne  
yapardınız?



# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.

Hayy ve Absal'a görünmeden onlara yaklaşıp geri dönen askerlerden biri;



Asker "Onlar sadece iki kişi ve başka kimse yok." der.

Bence bunu söyleyen asker haklı çünkü

Dürbünle izleyen Kaptan "Hayır gölgesini gördüğüm bir kişi daha var, onlar üç kişi" der.

Bence bunu söyleyen kaptan haklı çünkü

Hem kaptan hem de asker haksız

Çünkü

Ekibin içinde siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.



Dün akşam gördükleri Hayy ve Absal ile gündüz yeniden karşılaşan ekip onları uzaktan izler.

Doktor "Bu iki kişi bizim gibi yolunu kaybetmiş, iki denizci olmalı." der.

Bence bunu söyleyen asker haklı çünkü

Tayfalardan biri "Bu iki kişi şehirden bunalmış ve inzivaya çekilmiş olmalı." der.

Bence bunu söyleyen kaptan haklı çünkü

Hem doktor hem de tayfa haklı/haksız

Çünkü

Ekibin içinde siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?

# Hayy'ın Yolculuğu

Hikâyenin bu bölümünde kendi ekolojik sisteminize dönerek size verilen etkinliği kendi bakış açınızdan yapmanız istenmektedir. Verilen durumlardan hareketle size göre en güvenilir olan seçeneği bulmaya çalışınız.



Hayy ve Absal'ın yemek pişirdiğini gören askerlerden biri,

Asker "Yemek pişiren hizmetkâr, diğer oturan ve hiçbir şey yapmayan kişi efendi olmalı" der.

Bence bunu söyleyen asker haklı çünkü

Sosyolog "Hayır dün akşam diğeri yemek pişiriyordu, sadece iş bölümü yapıyorlar." der.

Bence bunu söyleyen sosyolog haklı çünkü

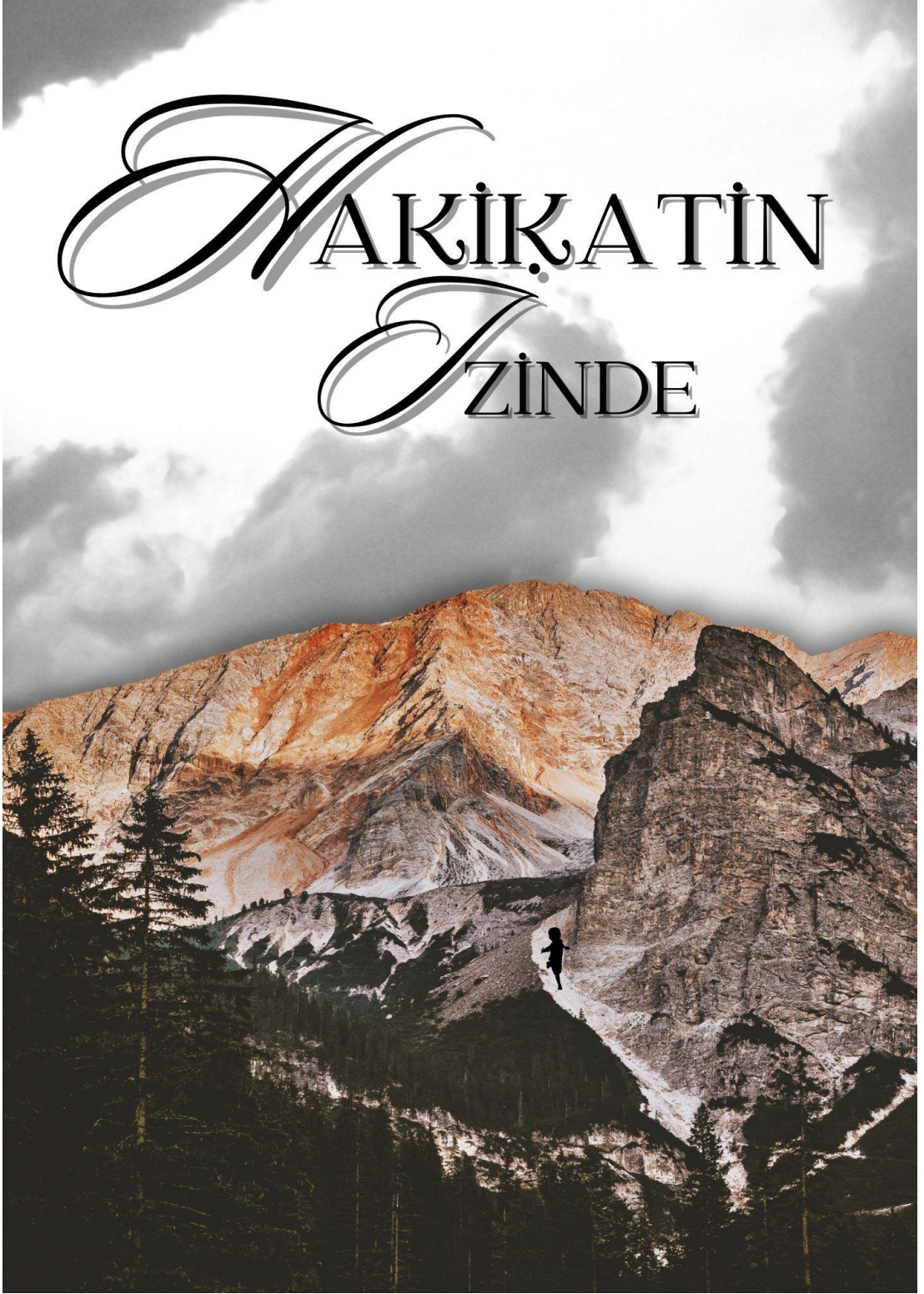
Hem asker hem de sosyolog haklı/haksız

Çünkü

Ekibin içinde siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?



# SAKIKATIN ZİNDE





# HAKİKATİN İZİNDE

Hayy o sabah her zamankinden farklı olarak güneşin ışıklarından çok sonra uyanabilmiştir. Önceki gece tüm yıldızları, ayı ve gökyüzünü seyretniş tüm gökyüzü ile birlikte kendi varlığını sorgulamıştı. Özellikle anne ceylanı kaybettikten sonra adada kendini daha da yalnız hisseden Hayy sabah uyandığında karnının epey acıktığını fark etti. Yattığı yerden kalktı ve günün ilk öğünü için adanın bol meyve ağaçlarının bulunduğu yere doğru yola koyuldu. Yolda ilerlerken bir anda karşısında gördüğü şey ile şaşkına döndü. Bu zamana kadar adada böyle bir yapı ile hiç karşılaşmamıştı. Merakla gördüğü bu yapıyı incelemeye başladı. Yapıyı detaylı inceledikten sonra Hayy "Bu yapıyı herhangi bir hayvan yapamaz." sonucuna ulaştı. Buradan hareketle Hayy'ın ulaştığı bu sonucu destekleyen verileri (+) desteklemeyen verileri (-) herhangi bir kanıtı götürmeyen verileri ise (/) işaretli ile işaretleyiniz.

Yapının içerisi detaylı tasarlanmış ve çeşitli hayvan figürlerinin çizimleri yer almakta

Yapı adanın kuzeydoğusunda bulunmaktadır.

Yapının içi maymunların yağışlardan korunmak için saklandığı yerlere oldukça benzer.

Yapının içerisinde adada Hayy'ın daha önce karşılaşmadığı değişik malzemeler bulunmakta

Yapı sık ağaçlı bir yerde bulunmaktadır.

Hayy yapının içerisinde maymunların en sevdiği yiyecek olan muzları bulur.

Yapıya genel bakıldığında ayıların kış uykusuna yatabilmesi için ideal bir yer görünümünde.

Hayy böyle bir yapıyı ilk kez incelemektedir.

Yapının tek bir giriş ve çıkışı bulunmaktadır.

Yapının çatısında geniş yapraklar bulunmaktadır.

Hayy yapının yakınlarında daha önce görmediği ayak izlerine rastlar.

Hayy yapının hemen yanında içinden ses gelen değişik bir aleti bulur.

Hayy biraz ileride benzer bir yapıyı ve maymunların o yapının içinden çıktığını görür.

Yapının içinden çıkan maymunlar ileriye doğru yapıyı oluşturan ağaç vb. malzemelere benzer malzemeler taşımaktadır.

Yukarıdaki etkinliği Hayy'ın açısından düşündüğünüzde sizin değerlendirmeniz ile Hayy'ın değerlendirmesi arasında bir fark olur muydu? İçinde bulunduğunuz ekolojik sistem ile Hayy'ın ekolojik sistemi bu değerlendirmeye etki etmiş midir? Neden?

## Ek 9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Ekolojik Etkileşimsel Modele göre aldığınız bu eğitim sizde hangi yönlerde ve nasıl değişiklikler meydana getirdi?
2. EKET Modeli'ne göre aldığınız bu eğitimin okuldaki hangi ders veya derslerle ilgili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
3. EKET Modeli'ne göre aldığınız bu eğitimin Türkçe dersindeki dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden hangisiyle daha çok ilgili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
4. Türkçe dersindeki temel becerilerinizde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eğitimden sonra nasıl bir gelişim oldu?

## Ek 10. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar







