



Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejilerinin Eleştirel Düşünmeye Etkisi: Karma Araştırma Yöntemi *

Funda Amanvermez İncirkuş¹, Latif Beyreli²

Öz

Bu çalışmada, farklı bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin uygulandığı Türkçe derslerinde, 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yöntem olarak nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmada kontrol grubundaki eleştirel düşünme çalışmaları Türkçe öğretim programına göre gerçekleştirilirken; deney gruplarındaki çalışmalar SQ4R (inceleme, soru oluşturma, okuma, anlatma, not alma, tekrar gözden geçirme) ve Etkileşimli Sesli Okuma (ESO) stratejilerine göre yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında üç farklı sınıfta bulunan 95 öğrenciye 8 haftalık uygulama yapılmıştır. Nitel kısımda ise deney gruplarında bulunan 32 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler SPSS 22 paket programıyla analiz edilmiş; nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 12 programından yararlanılmıştır. Sonuç olarak ESO stratejisi eğitimi alan öğrencilerle, SQ4R stratejisi eğitimi alan ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırıldığında öğretmenin model olduğu ESO stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenin rehber olduğu SQ4R deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark yoktur. Nicel sonuçları nitel bulgular da desteklemektedir. ESO deney grubunda görüşmeye katılan öğrencilerin hepsi uygulanan stratejinin çeşitli yönlerden eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtirken; SQ4R grubundaki öğrencilerin çoğu uygulanan stratejinin kendilerine katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel farkındalık
Okuma stratejileri
Eleştirel Düşünme
SQ4R
Etkileşimli Sesli Okuma
Karma yöntem

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.04.2018
Kabul Tarihi: 20.11.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 19.03.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.7857

* Bu makale Funda Amanvermez İncirkuş'un Latif Beyreli danışmanlığında yürüttüğü "Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, fundaamanvermez@hotmail.com

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, beyreli@marmara.edu.tr

Giriş

21. yüzyılda eğitim-öğretimin hedefi, sürekli gelişen ve değişen dünyada bütün öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini sağlayacak bilgi ve becerileri öğrenmesini sağlamaktır. 21. yüzyıl eğitim ortamları; öğrencilere değişen dünya koşullarına ayak uydurmalarını sağlayacak “yeniliğe açık olma, yaratıcılık, iletişim kurma, işbirliği yapma, bilimsel ve tasarımsal düşünme, dijital dünya vatandaşlığı, fen ve matematik okuryazarlığı, okuma ve dil becerilerini geliştirme ve eleştirel düşünme” gibi becerileri kazandırabilmelidir. Bu kazanmanın öğrenmenin temelleri okullarda atılmaktadır. Bu yolla günlük yaşantısında ve iş hayatında karşılaştığı sorunları çözebilen ve içinde bulunduğu toplumla uyumlu demokratik vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (21st Century Learning, 2017). Brad (1984, aktaran Binatlı Büyükkurt, 1994) ortaokul düzeyindeki öğrencilerin geçerli genellemeleri tanınması, çıkarımda bulunabilmesi, ifade edilmemiş varsayımları tanınması ve neden-sonuç ilişkilerini kurabilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Paul ve Elder (2006) eleştirel düşünmeyi “düşünmeyi geliştirici bir bakış açısıyla analiz etme ve değerlendirme” olarak tanımlamıştır (s. 4-5). Düşünmenin ana unsurları; amaç belirleme, konuyla ilgili soru sorma, bilgi edinme, yorumlama ve çıkarım yapma, kavram oluşturma, varsayımda bulunma, ima etme, önem belirleme ve bakış açısı geliştirmedir. Ennis de (1993), eleştirel düşünmeyi “kişinin neye inanacağına ya da ne yapacağına karar verme sürecindeki mantıklı ve yansıtıcı düşünme” şeklinde tanımlamıştır (s. 180). Nosich (2015) eleştirel düşünmenin göze çarpan özelliklerini ‘yansıtıcı, gerçekçi, mantıklı ve belli standartlar içerdiği’ şeklinde ifade etmektedir.

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere eleştirel düşünmenin, belli bir amaca ve hedefe yönelik mantıklı düşünme olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme; konuyu farklı yönleriyle ele alabilme, düşüncelerin yanlışlığını gösteren kanıtlara açık olma, akıl yürütme, iddiaları somut verilerle destekleme, sonuç çıkarma ve bunları anlamaya çalışma, olasılıkları göz önünde bulundurma, problem çözme gibi süreçlerden oluşur (Willingham, 2007). Yani eleştirel düşünme, istenen sonuca ulaşmak için gerekli olan bilişsel becerilerin ve stratejilerin bilinçli olarak kullanılmasıdır (Halpern, 1999). Paul ve Elder da (2006) eleştirel düşünmenin, kişinin kendini yönlendirmesini, eğitmesini, izlemesini ve düzeltmesini sağlayan düşünme olduğunu belirtmiştir (s. 5).

Aslında eleştirel düşünme, bilimsel düşünme ve diğer konu alanlarını ilgilendiren düşünceler için bir beceri olmaktan ziyade, eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren bir durumda gerekli zihinsel çabayı göstermeye istekli olma tutumu ya da eğilimidir (Halpern, 1999). Bundan dolayı, herhangi bir konuda bağlamdan bağımsız olarak edinilebilecek veya uygulanabilecek eleştirel düşünme becerilerinden söz edilemez. Var olan şey bilişsel farkındalık stratejileridir. Bilişsel farkındalık stratejileri öğrenildiğinde ve uygulandığında eleştirel düşünme mümkün olur. Eleştirel düşünme (bilişsel farkındalık stratejilerini uygulayabilme) konu alanı bilgisine sahip olma ve uygulama yapmaya bağlıdır. Bu bakımdan öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini isteyen öğretmenler onların bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmelidir (Willingham, 2007; Halpern, 1999).

Araştırmacılar belli bir okuma görevine yönelik stratejilerin genel olarak öğretilmesi yerine; öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri birbiriyle bağlantılı şekilde düzenleyen stratejilerin kullanılmasının bilişsel farkındalığın geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Carter, 2011; Hattie, Biggs ve Purdie, 1996). Bundan dolayı öğrencilerin öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmek için genellikle strateji adımlarının baş harflerinden oluşan birçok strateji geliştirilmiştir.

SQ4R okuma stratejisi dünyada en çok tavsiye edilen SQ3R stratejisinin (Robinson, 1946) geliştirilmiş hâlidir. Bu strateji, “inceleme, soru oluşturma, okuma, anlatma, not alma, tekrar gözden geçirme” aşamalarından oluşmaktadır (Pauk, 1984). Okuma öncesinde metnin başlığına, alt başlıklarına, görsellerine, yazı tipi vb. özelliklerine dikkat edilerek metin incelenir. Bu inceleme sonrasında metinle ilgili sorular oluşturulur. Daha sonra metni okuma aşamasına geçilir. Okuma sırasında öğrencilerden metni belli bir yere kadar okumaları ve daha sonra bu kısmı kendi cümleleriyle tekrar etmeleri istenir. Bu arada önemli gördükleri yerleri not almaları, bilmedikleri veya anlamadıkları kelimelerin altını çizmeleri/işaretlemeleri söylenir. Bu aşamalar okuma tamamlanuncaya kadar devam

eder. Okuma sonrasında ise öğrencilerden metni gözden geçirmeleri, metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri, metinle ilgili soruları cevaplamaları söylenerek kendilerini değerlendirmeleri beklenir.

Coon ve Mitterer (2011), SQ4R stratejisindeki en önemli noktanın soru sormak olduğunu belirtmişlerdir. Bu strateji uygulanırken öğrencilere eleştirel düşünmeye ve çözümlenmeye yönelik sorular sormanın öğrencilerin konuyu derinlemesine anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

Etkileşimli Sesli Okuma Stratejisi, Türkçe Öğretim Programında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006,) açıklanan, metinde geçen kelimeleri doğru bir biçimde seslendirme amacıyla yapılan klasik sesli okumadan farklıdır. ESO'da öğretmen, okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirlediği öğretim hedefleri doğrultusunda sistemli bir okuma yapar. Okuma sırasında öğretmen, stratejileri nasıl ve niçin kullandığını açıklayarak öğrencilere model olur. Daha önceden belirlediği yerlerde durup öğrencileri düşünmeye yönlendiren sorular sorarak sınıf içi tartışma ortamı sağlar. Böylelikle kendi düşünme sürecini sesli olarak ifade ederek anlama ve düşünme sürecini öğrencilere gösterir (Harris ve Hodges, 1995). Paul (2012) eleştirel düşünmenin öğretilmesi için öğretmenin kendisinin de eleştirel düşünebilmesi ve kendi düşünme sürecini öğrencilere gösterebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede öğrenciler okuma sürecine eleştirel bir bakış açısıyla bakma imkânı bulabilirler. ESO, Amerikan Ulusal Okuma Komisyonu tarafından her yaşta öğrencinin anlama ve düşünme becerilerini geliştirebilmek için etkili bir yöntem olarak tavsiye edilmiştir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985). Yapılan araştırmalar da ESO'nun sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayarak öğrencilerin anlama, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Morrison ve Wlodarczyk, 2009; Johnston, 2015). Fountas ve Pinnell (2006) tarafından sistemli bir hâle getirilen ESO stratejisinin adımları; 1. Metni seçme ve hazırlanma, 2. Derse giriş, 3. Metni okuma (gömülü öğretim, metni tartışma), 4. Metni tartışma ve kendini değerlendirme, 5. Okuduklarını kaydetme (daha sonra hatırlamak için), 6. Yazma ve canlandırma şeklindedir.

Mogno (2010) yapmış olduğu araştırmada bilişsel farkındalığın eleştirel düşünmeye etkisini incelemiştir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık bilgisini ve bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama becerilerini belirlemek için Schraw ve Dennison tarafından geliştirilen "Bilişsel farkındalığı Değerlendirme Ölçeği", eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için de "çıkarm, varsayımda bulunma, tündengelim, yorumlama ve değerlendirme" faktörlerinden oluşan "Watson-Glasser Eleştirel Düşünme Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma, kişilerin istedikleri sonuca ulaşmasını sağlayan bilişsel farkındalık bilgilerini ve stratejilerini kullandıklarında eleştirel düşünmenin gerçekleşeceği hipotezine dayanmaktadır. Bilişsel farkındalığın eleştirel düşünme üzerindeki etkisini belirlemek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bunun için iki model oluşturulmuştur. Sonuç olarak her iki modelde de bilişsel farkındalığın eleştirel düşünmeye etki ettiği belirlenmiştir.

Sadeghi, Hassani ve Rahmatkent (2014) dil öğrenmede bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları iki farklı kursa devam eden ve TOEFL sınavında başarılı olan 102 öğrencidir. Veriler Purpura tarafından geliştirilen "Bilişsel farkındalık Stratejileri Ölçeği (MSQIT)" ve analiz, değerlendirme, çıkarm yapma, tündengelim ve tümevarım yöntemleriyle sonuca ulaşma faktörlerini içeren "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST)" aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama becerileri arttıkça eleştirel düşünceleri de gelişmektedir.

Boran (2016), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel farkındalıklarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme arasında yüksek bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme birbiriyle ilişkili kavramlardır. Semerci de (2003) eleştirel düşünmeyi kişilerin öğrenme sürecini iyileştirerek değerlendirme yeteneğini geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Kişinin kendi öğrenme ve düşünme sürecinde aktif bir rol oynaması bilişsel stratejilerin bilinçli bir şekilde kullanılmasıyla

mümkün olmaktadır. Öğrenme ve düşünme süreci planlanırken, düzenlenirken veya kontrol edilirken sergilenen davranış ve eğilimler ise eleştirel düşünmeyi oluşturmaktadır. Bu bakımdan hangi öğrenme model, yöntem, strateji ve tekniklerin bu konuda etkili olduğunu araştırmak ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenlemek önemlidir.

Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin eleştirel düşünmeyle nasıl bir ilişkisi olduğunu açıklamaya yönelik yapılan bu çalışmada şu alt problemlere yer verilmiştir:

1. Bilişsel farkındalık okuma stratejileri (SQ4R ve ESO) öğretiminin yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulamaya katılan SQ4R grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin nicel sonuçları nitel veriler nasıl açıklamaktadır?
3. Uygulamaya katılan ESO grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin nicel sonuçları nitel veriler nasıl açıklamaktadır?

Yöntem

Çalışmada, araştırma sorularına daha açıklayıcı cevaplar verebilmek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır (Creswell ve Clark, 2015). Araştırmanın tasarımı *kısmen karma sıralı baskın statülü tasarım* dır. Bu tasarımda iki aşamadan oluşan, sıralı şekilde uygulanan ve nitel veya nicel bileşenlerden birinin daha baskın olduğu bir çalışma kastedilmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). İki aşamadan oluşan bu tasarımın amacı; nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması ya da örneklendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutunda, uygulamanın yapıldığı okuldaki mevcut sınıflardan yararlanıldığı için *eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model* kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Dolayısıyla grupların düzeylerinin benzer özellikte olması için ön testlerden yararlanılmıştır. Bu şekilde oluşturulan gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı ise yansız bir seçimle kararlaştırılmıştır. Modelin simgesel görünümü tablo 1’de gösterilmiştir (Karasar, 2012):

Tablo 1. Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön-Test	Deneysel İşlem	Son-Test
G1	O _{1.1}	X ₁	O _{1.2}
G2	O _{1.3}	X ₂	O _{1.4}
G3	O _{1.5}		O _{1.6}

G1: Deney1 grubu, G2: Deney2 grubu, G3: Kontrol grubudur. X₁: SQ4R stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem, X₂: ESO stratejisinin kullanıldığı deneysel işlemidir. Bütün gruplarda:

O_{1.1}, O_{1.3}, O_{1.5}: Eleştirel düşünme testi ön test puanlarını,

O_{1.2}, O_{1.4}, O_{1.6}: Eleştirel düşünme testi son test puanlarını ifade etmektedir.

Nitel Boyut: Elde edilen nicel sonuçlarla ilgili daha ayrıntılı sonuçlara ulaşmak için *durum çalışması* ndan yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul’un Pendik ilçesinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Nicel Boyut-Çalışma Grubu: Araştırmaya dâhil edilecek çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bunun için öncelikle *kolay ulaşılabilir örnekleme* ile çalışılacak okul belirlenmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve okulun fiziki özellikleri, şube ve öğretmen

sayısındaki yeterliliği, okul yönetimi ve öğrencilerin gönüllülüğü dikkate alınarak Pendik ilçesinde bulunan Yıldırım Beyazıt Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Sonrasında ise ölçüt örnekleme yaklaşımı ile daha önceden belirlenen ölçütlere uygun olan öğrencilerin çalışmaya katılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için okuldaki 10 tane 6. sınıftan, 5 tanesine ön test olarak eleştirel düşünme ön testi yapılmıştır. Ön test sonucunda aralarında fark olmadığı belirlenen bu beş şubeden random olarak ikisi deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarını Belirlemeye Yönelik Ölçümlere İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eleştirel düşünme	Gruplararası	1,739	4	,435	1,276	,282
	Gruplarıçi	53,477	157	,341		
	Toplam	55,216	161			

Deneyssel uygulamaya dâhil etmek üzere 5 şube karşılaştırılmış ve şubeler arasında eleştirel düşünme düzeylerinde farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyetlerine İlişkin Çapraz Tablo Dağılımı

Sınıf * Cinsiyet Çapraz Tablo

		Cinsiyet		Toplam	
		Erkek	Kız		
6. sınıf	Deney 1 Grubu	f	19	13	32
		% Cinsiyet	40,4%	27,1%	33,7%
	Deney 2 Grubu	f	16	17	33
		% Cinsiyet	34,0%	35,4%	34,7%
	Kontrol Grubu	f	12	18	30
		% Cinsiyet	25,5%	37,5%	31,6%
Toplam	f	47	48	95	
	% Cinsiyet	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabloya bakıldığında Deney1 grubunda %44,4'ü erkek, %27,1'i kız olmak üzere 32 öğrenci; Deney2 grubunda %34'ü erkek %35,4'ü kız olmak üzere 33 öğrenci; kontrol grubunda ise %25,5'i erkek %37,5 kız olmak üzere 30 öğrenci bulunmaktadır.

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yoluyla mevcut deney gruplarında bulunan ve uygulama sürecine sürekli olarak devam eden öğrencilerden gönüllü olanlar örnekleme dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda her iki deney grubundan 16 öğrenci yani toplamda 32 öğrenci görüşmelere katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel Boyut: Eleştirel düşünme eğitimindeki en önemli noktalardan biri öğrencileri düşünmeye yönlendirecek soruların sorulmasıdır; çünkü eleştirel düşünme bir bakıma soru sormayla başlamaktadır (Schmit, 2002; Nosich, 2015). Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimini geliştirerek onları hayata hazırlamak, başka bir deyişle bir konuyu yorumlamak, değerlendirmek veya konuyla ilgili çözüm üretebilmek için açık uçlu sorularla/problemlerle uğraşmaları gerekmektedir (Lynch ve Wolcott, 2001). Bunun için araştırmacı tarafından eleştirel düşünme kriterlerinin neler olduğu ve bu kriterleri yansıtabilecek soruların nasıl olması gerektiğiyle ilgili literatür taraması yapılmıştır (King, 1995; Learning Development, 2010; The California Academic Press, 1990, aktaran Facione, 2015). Uzman görüşü (N=9) alınarak okuma sonrasında sorulabilecek eleştirel düşünme sorularına yönelik kriterler belirlenmiş ve

bu kriterleri değerlendirmek için analitik bir rubrik oluşturulmuştur. Buna göre okuma sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemeye yönelik performans kriterleri analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme olmak üzere 5 kriterden oluşmuştur. Daha sonra 5 Türkçe öğretmeni ve alan uzmanı 4 değerlendirmeciden görüş alınarak kriterlere uygun bir metin seçilmiş ve belirtilen kriterlere uygun 15 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır.

Rubriğin kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğine göre (1975) en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne ihtiyaç duyulur. Kapsam geçerlik oranları elde edilirken uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanır. Kapsam geçerlik oranları (KGO); herhangi bir maddeye ilişkin *gerekli* görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği hesaplanarak bulunur.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Burada NG maddeye gerekli diyen uzman sayısını, N ise görüş bildiren toplam uzman sayısını göstermektedir. KGO negatif ya da 0 olan maddeler ilk etapta elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilir. Nihai forma alınacak maddelerin ($\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde) toplam KGO ortalamaları üzerinden kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) elde edilir. KGO değerlerinin minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını da vermektedir (aktaran Yurdagül, 2005). Bu tekniğe göre 9 uzman için KGO= 0.75'tir. KGO ortalaması 0.75'in üzerinde olan maddeler rubriğe alınmıştır ve rubriğin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0.87 olarak hesaplanarak geçerli bir form elde edilmiştir.

Hazırlanan metin ve sorularla 15 kişilik (5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşan) bir öğrenci grubuna ön uygulama yapılmıştır. Sonrasında ise rubrik, okuma metni ve okuma sonrası soruları 4 alan uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş ve geri dönütler doğrultusunda öğrencilere sorulmak üzere 5 tane açık uçlu soru (KGİ=0,83) belirlenmiştir. Yapılan düzenlemelerden sonra rubriğe son şekli verilmiştir. Asıl uygulamaya geçilmeden önce rubriğin son hâli denenmiştir. Rubriğin güvenilirliği *bağımsız değerlendirmeciler arası uyum güvenilirliği* ile sağlanmıştır. Uygulamaya katılan 110 öğrenciden 57 tanesinden elde edilen veriler, hazırlanan rubriğe göre araştırmacı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilerek değerlendirmeciler arasındaki uyuma bakılmıştır. *Pearson korelasyon analizi* sonucunda değerlendirmeciler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yapılan işlemlerden sonra hazırlanan soruların ve rubriğin uygulamada kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Kriterlerine Göre Değerlendirmeciler Arası Uyuma İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları (n=3)

	d1-d2&d3			d1-d2			d1-d3		
	r	sd	p	r	sd	p	r	sd	p
s.1. analiz	0,877	55	p<.01	0,899	26	p<.01	0,851	27	p<.01
s.2. çıkarım	0,880	55	p<.01	0,894	26	p<.01	0,867	27	p<.01
s.3. açıklama	0,922	55	p<.01	0,949	26	p<.01	0,845	27	p<.01
s.4. varsayımda bulunma	0,929	55	p<.01	0,933	26	p<.01	0,899	27	p<.01
s.5. değerlendirme	0,853	55	p<.01	0,857	26	p<.01	0,849	27	p<.01

Analiz kriterini karşılayan 1. (0,877) soruda, çıkarım kriterini karşılayan 2. (0, 880) ve değerlendirme kriterini karşılayan 5. (0,853) soruda yüksek, pozitif yönlü ilişkinin; açıklama kriterini karşılayan 3. (0,922) sorunun ve varsayımda bulunma kriterini karşılayan 4. (0,929) soruya verilen cevapların değerlendirilmesinde çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani farklı değerlendirmeciler, hazırlanan analitik rubriği kullanarak benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Rubriğin performans düzeyleri hem nicel (0-4) hem de nitel terimlerle (ör. geliştirilebilir) ifade edilerek beş düzeye ayrılmıştır. Her kriter için performans düzeyleri tanımlanmış ve değerlendirme buna göre yapılmıştır. Tanımlamalar arasındaki tutarlılığı sağlamak için performans düzeyleri arasındaki farkı açıkça gösteren ifadeler belirlenmiş ve vurgulanmıştır. Bunlar genel olarak şöyle özetlenebilir:

- 0 “yetersiz”: Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili kendisinden beklenen performansı sergileyemediğini (sorulara cevap veremediğini) gösterir.
- 1, “az yeterli”: Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili performans sergilediğini, ancak bu performansın minimum düzeyde olduğunu (ör. en çok 1 örneğin verilmesi ya da 1 doğrunun bulunması) veya cevabın yanlış/metinle ilgisiz olduğunu gösterir.
- 2, “geliştirilebilir”: Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili “orta düzeyde kabul edilebilir bir performans sergilediğini, ancak gerekçe gösterme, örnek verme, açıklama yapma, ipuçlarından yararlanma gibi ayırıcı özellikleri yerine getiremediğini gösterir.
- 3, “yeterli”: Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili yeterli düzeyde bir performans sergilediğini ve en az bir tane gerekçe, örnek sunma, açıklama yapma, ipuçlarından yararlanma gibi ayırıcı özellikleri yerine getirdiğini gösterir.
- 4, “oldukça yeterli”: Öğrencinin belirlenen kriterlerle ilgili en üst düzeyde performans sergilediğini ve birden fazla gerekçe, örnek sunma, açıklama yapma, ipuçları kullanma gibi ayırıcı özellikleri tam olarak yerine getirdiğini gösterir.

Nitel Boyut: Çalışmadaki nitel verilere *yarı yapılandırılmış görüşme formu* yoluyla ulaşılmıştır. Böylelikle yapılan uygulamanın süreç ve sonuçlarına ilişkin detaylı bilgiye sahip olmak amaçlanmıştır (Barbour ve Schostak, 2005). Bu amaçla öğrencilere uygulanan stratejinin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı, uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini hangi yönlerden nasıl etkilediği ve yapılan uygulamanın konuyu farklı yönleriyle ele alıp değerlendirmeye imkân sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Nicel Boyut: Araştırma verilerine 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde ulaşılmıştır. Uygulamalar Türkçe derslerinde ve içeriği uygun olan seçmeli derslerde haftada 1 gün ve üçer saat olmak üzere yapılmıştır. Uygulamalar 8 hafta sürmüştür. Deney gruplarındaki uygulamalar SQ4R ve ESO stratejisine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe öğretim programındaki uygulamalar devam etmiştir. Uygulama öncesinde uzman görüşü alınarak uygulamada kullanılacak metinler ve metin sonrası okuma sorularının sayısı ve sırası, ön-test son-test olarak kullanılacak metin ve okuma sonrası soruları için belirtilen kriterlere göre hazırlanmıştır. Her uygulama dersinin sonunda öğrencilere konuya uygun olarak analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme olmak üzere 5 tane açık uçlu soru sorulmuş ve öğrenciler bu soruları cevaplarırken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamada her 2 deney grubuna aynı okuma sonrası soruları sorulmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin okuma sonrası sorularına vermiş olduğu cevaplar hazırlanan rubriğe göre değerlendirilmiş ve her uygulamadan sonra öğrencilere geri dönüt verilmiştir.

Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama araçlarıyla, bilişsel farkındalık stratejilerine göre yapılan okuma eğitimi derslerinin başında ve sonunda, uygulama öncesi belirlenen deney ve kontrol gruplarından elde edilmiştir. Deney gruplarındaki uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen rubrik kullanılmıştır. Rubriğin uygulama aşamaları şöyledir: Öncelikle öğrencilere yukarıda belirtilen kriterlere uygun bir metin okutulur ve metnin konusuyla ilgili 5 tane açık uçlu eleştirel düşünme sorusu öğrencilere sorulur. Öğrencilerin sorulara verdikleri yazılı cevaplar analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme kriterlerinden oluşan analitik rubrik aracılığıyla değerlendirilir.

Nitel Boyut: Mevcut deney gruplarındaki gönüllü öğrencilerle 8 haftalık uygulamanın eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme süresi 15-20 dk. arasındadır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Boyut: Verilerin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. İlişkili grupların ön test-son test eleştirel düşünme düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ‘ilişkili t testi’ yapılmıştır. Gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi; farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe test analizinden faydalanılmıştır. Aritmetik ortalama puanları hesaplanırken öğrencilere sorulan 5 sorudan her biri rubrik puanlama kriterleri dikkate alınarak 0 ile 4 puan arasında değerlendirilmiş ve bu puanların toplamından eleştirel düşünme toplam puanı elde edilmiştir.

Nitel Boyut: Yazıya geçirilen görüşmelerin analizinde “MAXQDA 12” programı kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Eldeki veriler temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir.

Bulgular

1. Araştırma sorusuna ilişkin nicel bulgular: Kontrol ve deney gruplarına ilişkin istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken		Kareler Toplamı	sd	F	p
Eleştirel Düşünme Testi (Ön – test)	Gruplar arası	18,50	2	1,00	0,37
	Grup içi	848,30	92		
	Toplam	866,80	94		

Tablo 5’e bakıldığında eleştirel düşünme testi ön – test bağımsız değişkene göre Deney1, Deney2 ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F(2, 92)=1,00$; $p>0,05$).

Tablo 6. Deney1 (SQ4R) Grubundaki Öğrencilerin Ön-Test Son-Test Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ait İlişkili t-Testi Sonuçları

	\bar{X}	n	ss	t	sd	p
Eleştirel Düşünme ön-test	7,19	32	2,76	-5,85	31	0,00*
Eleştirel Düşünme son-test	9,72	32	2,64			

* $p<0,001$

Tablo 6’ya bakıldığında Deney1 grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($t(31)=-5,85$; $p<0,001$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında eleştirel düşünme ön-test ortalamasının ($\bar{X}=7,19$), son-test ($\bar{X}=9,72$) ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Deney2 (ESO) Grubundaki Öğrencilerin Ön-Test Son-Test Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ait İlişkili t-Testi Sonuçları

	\bar{X}	n	ss	t	sd	p
Eleştirel Düşünme ön-test	7,42	33	3,22	-11,21	32	0,00*
Eleştirel Düşünme son-test	13,12	33	2,80			

* $p<0,001$

Tablo 7'ye bakıldığında Deney2 grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($t(32)=-11,21$; $p<0,001$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında eleştirel düşünme ön-test ortalamasının ($\bar{X}=7,42$), son-test ($\bar{X}=13,12$) ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-Test Son-Test Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ait İlişkili t-Testi Sonuçları

	\bar{X}	n	ss	t	sd	p
Eleştirel Düşünme ön-test	8,23	30	3,10			
Eleştirel Düşünme son-test	8,80	30	3,12	-1,06	29	0,30

Tablo 8'e bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($t(29)=-1,06$; $p>0,05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında eleştirel düşünme ön-test ortalamasının ($\bar{X}=8,23$), son-test ($\bar{X}=8,80$) ortalamasından düşük olduğu görülmektedir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 9. Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Kareler Toplamı	sd	F	p
Eleştirel Düşünme Testi (Son – test)	331,81	2		
Gruplar arası	750,78	92	20,33	0,00*
Grup içi	1082,59	94		
Toplam				

* $p<0,001$

Tablo 9'a bakıldığında eleştirel düşünme testi son – test bağımsız değişkene göre Deney1, Deney2 ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(2, 92)=20,33$; $p<0,001$).

Tablo 10. Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ait Scheffe Testi Sonuçları

Değişken	Grup (i)	Grup (j)	\bar{X} (i)	\bar{X} (j)	i – j	p
Eleştirel Düşünme Testi (Son – test)	Deney1	Deney2	9,72	13,12	-3,40	0,00*
	Deney1	Kontrol	9,72	8,80	0,92	0,45
	Deney2	Kontrol	13,12	8,80	4,32	0,00*

* $p<0,001$

Tablo 10'a göre eleştirel düşünme testinin son – test puanlarındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre deney1 grubundakilerin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=9,72$) deney2 grubundakilerin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=13,12$) istatistiksel olarak anlamlı derecede ($p<0,001$) düşüktür. Deney1 grubundakilerin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=9,72$) kontrol grubundakilerin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=8,80$) yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Deney2 grubundakilerin son test puan ortalamaları ($\bar{X}=13,12$) kontrol grubundakilerin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=8,80$) istatistiksel olarak anlamlı derecede ($p<0,001$) yüksektir. Yani Deney2 grubunda uygulanan Etkileşimli Sesli Okuma stratejisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede hem Deney1 grubunda uygulanan SQ4R okuma stratejisinden hem de mevcut Türkçe öğretim programına göre yapılan kontrol grubundaki uygulamalardan daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Araştırma sorusuna ilişkin nitel bulgular: Uygulamaya katılan Deney1 (SQ4R) grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilgili açıklamaları tablo 11'de gösterilmiştir.

Yapılan uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini hangi yönlerden nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrencilere, yapılan uygulamanın bir konuyu farklı yönlerden ele alıp değerlendirmelerini sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin bir kısmı (7/16) yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtirken bir kısmı (9/16) yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedini ifade etmiştir. Yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini düşünen öğrenciler okuduklarını anlamının (4/16) hatırlamaya yardımcı olduğunu (1/16) dolayısıyla anladıklarından yola çıkarak okuma sonrası soruları çözdüklerini (4/16) bunun da düşünme becerilerini geliştirdiğini (2/16) belirtmişlerdir. Bunun yanında okuma öncesi soruların (1/16) ve okuma amacı belirlemenin (1/16) de düşünme becerilerini geliştirdiğini söyleyen öğrenciler bulunmaktadır.

Yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedini düşünen öğrenciler ise düşünme becerilerinin gelişmesinde uygulamanın kendisinin değil sonrasında sorulan okuma sonrası sorularının (9/16) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yani bu öğrenciler eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde SQ4R stratejisinin etkili olmadığını söylemiştir.

Tablo 11. Deney1 (SQ4R) Grubunun Eleştirel Düşünmeyle İlgili Görüşleri

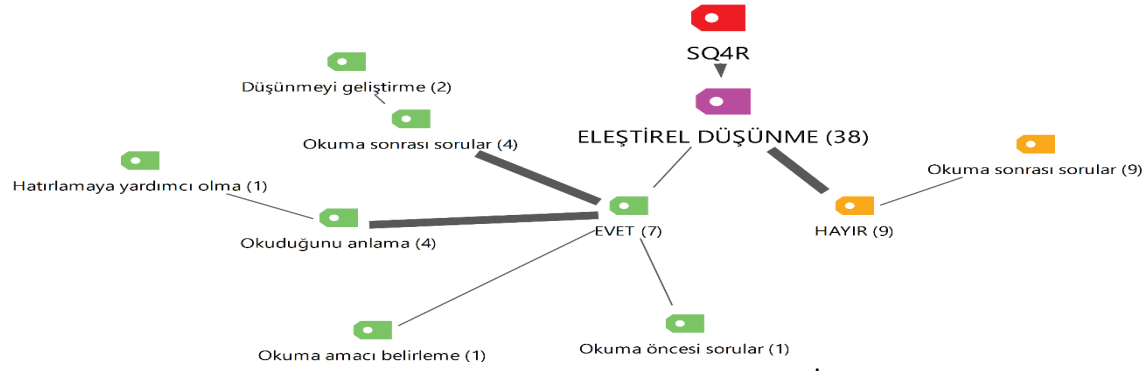
Eleştirel Düşünme	N
Evet	7
1.Okuduğunu Anlama	4
a)Hatırlamaya yardımcı olması	1
2.Okuma sonrası sorular	4
a)Düşünmeyi geliştirme	2
3.Okuma amacı belirleme	1
4.Okuma öncesi sorular	1
Hayır	9
Okuma sonrası sorular	9

Evet (7/16) diyen öğrenciler stratejinin okuduklarını anlamalarına yardımcı olduğunu söylemiştir. Okuduklarını anladıkları için metin dışı konulara yönelmelerinin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"Düşünüyorum çünkü metin dışı sorularda da metnin bize verdiği derslerle ilgili sorular soruluyor o dersler de bu uyguladığımız stratejiden dolayı aklımda daha iyi kaldığı için daha iyi cevaplayabiliyorum. Bu stratejiyi uygulamasaydık aynı şekilde sorulara cevap veremezdim çünkü aklımda fazla kalmazdı. Kısa kısa yazardım cevapları ama böyle aklımda kaldığı için uzun uzun yazabiliyorum. Farklı konular üstüne düşünmemi de sağladı. Ben metni okuduktan sonra daha değişik şeyler düşünebiliyorum. Bu stratejiyi uygulamadan önce aklıma gelmeyecek soruları aklıma getirebiliyorum, kitabıma yazabiliyorum."(K1)

Hayır (9/16) diyen öğrenciler ise stratejinin, kendilerini metinle ilgili farklı konularda düşünmeye sevk etmediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler okuma sonrasında sorulan eleştirel düşünmeye yönelik soruların ise kendilerine yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Başka bir deyişle uygulanan stratejinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmediği söylenebilir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"Okuma sonunda soruların olması bana yardımcı oldu çünkü ben bu metni ne kadar anlarsam anlayayım ne kadar özetlersem özetleyeyim böyle açıklayıcı sorular soramazdım. O sorular metni daha iyi anlamamızı sağlıyor. Metni daha derin anlamamızı sağlıyor. Soruların olması düşünmeme yardımcı oldu. Soruları göre göre ne olabilir nasıl olabilir diye düşünüyorum. Mantıklı düşünmemi sağlıyor. Bir kurumla ilgili soruda olacak bir şey olması lazım mesela imkansız bir şeyse onu düşünmemem lazım. Sadece metni ve etkinlikleri yapsaydım bu kadar açıklayıcı sorular soramazdım. Sorular birçok boyutlu bakıma yardımcı oldu" (K5)



Şekil 1. Deney1 (SQ4R) Grubunun Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kod Frekansları

3. Araştırma sorusuna ilişkin nitel bulgular: Uygulamaya katılan Deney2 (ESO) grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili açıklamaları tablo 12’de gösterilmiştir.

Yapılan uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini hangi yönlerden nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrencilere yapılan uygulamanın bir konuyu farklı yönlerden ele alıp değerlendirmesini sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin hepsi (16/16) yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

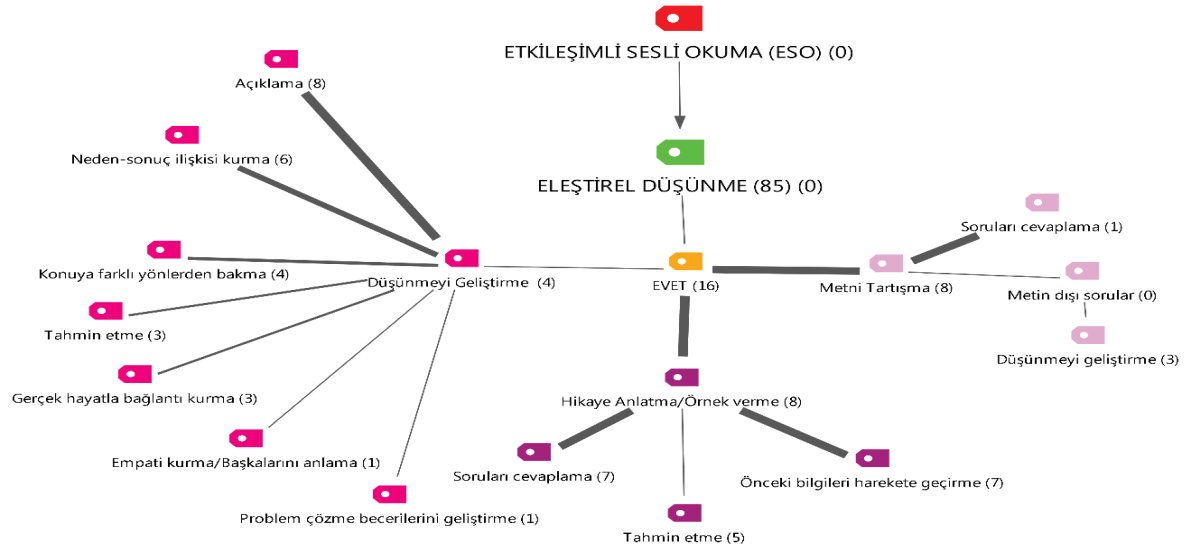
Tablo 12. Deney2 (ESO) Grubunun Eleştirel Düşünmeyle İlgili Görüşleri

Eleştirel Düşünme	N
1. Düşünmeyi geliştirme	4
a) Açıklama	8
b) Neden-sonuç ilişkisi kurma	6
c) Konuya farklı yönlerden bakma	4
d) Tahmin etme	3
e) Gerçek hayatla bağlantı kurma	3
f) Empati kurma/Başkalarını anlama	1
g) Problem çözme becerilerini geliştirme	1
2. Hikâye Anlatma/Örnek verme	8
a) Soruları cevaplama	7
b) Önceki bilgileri harekete geçirme	7
c) Tahmin etme	5
3. Metni Tartışma	8
a) Soruları cevaplama	1
b) Metin Dışı Sorular	3

Tablo 12’ye bakıldığında öğrenciler yapılan uygulama sonunda açıklama (8/16), neden-sonuç ilişkisi kurma (6/16), konuya farklı yönlerden bakma (4/16), tahmin etme (3/16), gerçek hayatla bağlantı kurma (3/16), empati kurma (1/16), problem çözme (1/16) gibi düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Okuma öncesi ve okuma sırasında hikâye anlatmanın/örnek vermenin (8/16) eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir. Hikâye anlatma ve örnek vermenin eleştirel düşünmeyle ilgili soruları cevaplama (7/16), tahmin etme (5/16) ve önceki bilgileri harekete geçirmeye (7/16) yardımcı olarak farklı düşünmeye yönlendirdiği ifade edilmiştir. Bunun yanında metni sorular aracılığıyla tartışmanın (12/16) da eleştirel düşünmeyi sağladığı söylenmiştir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“Metni hocamız okuyor ve metin içi soruları arkadaşlarımla görüşleriyle daha iyi cevapladığımı düşünüyorum. İlk olarak metin içi soruları cevapladıktan sonra metin dışı soruları hikayeden öğrendiklerimle kendi kafamda kurduğum cümlelerle yapabildim.” (Ö5)

“Düşünüyorum çünkü öğretmenimizin uyguladığı bir strateji var kendi hayatından örnek veriyor ve bu benim ilgimi çekiyor ve metnin sorularında öğretmenimin anlattığı örnek aklıma geliyor ve sorularla ilgili farklı şeyler düşünmemi sağlıyor. Sizin anlattığınız hikâyeler aklıma geliyor onunla ilgili şeyler düşünüyorum ya da arkadaşlarımla anlattıkları da düşünmemi sağlıyor. Arkadaşlarımla ve öğretmenimle konuşabilmek farklı şeyler düşünmemi yardımcı oluyor.” (Ö2)



Şekil 2. Deney2 (ESO) Grubunun Eleştirel Düşünmeye İlişkin Kod Frekansları

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada farklı bilişsel farkındalık okuma stratejileri eğitimi alan öğrencilerle, mevcut Türkçe öğretim programına göre eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak ilişkili t testlerine göre Deney1 (SQ4R) ve Deney2 (ESO) grubunun eleştirel düşünme düzeylerinde son testler lehine anlamlı fark çıkmıştır. Kontrol grubunda ise anlamlı fark çıkmamıştır. ESO stratejisi eğitimi alan öğrencilerle, SQ4R stratejisi eğitimi alan ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırıldığında ESO stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. SQ4R deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark yoktur. Nitel verilerin de nicel sonuçları desteklediği görülmüştür. SQ4R grubunda yer alan öğrencilerin çoğu stratejinin eleştirel düşüncelerine katkı sağlamadığını belirtirken; ESO grubundaki öğrencilerin hepsi uygulanan stratejinin eleştirel düşüncelerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Deney2 (ESO) grubunda yapılan uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini hangi yönlerden nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrencilere yapılan uygulamadan sonra bir konuyu farklı yönlerden ele alıp değerlendirme becerilerinde gelişme olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin hepsi (16/16) yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler yapılan uygulama sonunda açıklama (8/16), neden-sonuç ilişkisi kurma (6/16), konuya farklı yönlerden bakma (4/16), tahmin etme (3/16), gerçek hayatla bağlantı kurma (3/16), empati kurma (1/16), problem çözme (1/16) gibi düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir.

ESO stratejisinde öğretmen, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin eksik olduğu durumlarda okuma sürecinde yaptığı açıklamalarla öğrencilere doğrudan destek olarak konuyla ilgili arka plan bilgisini oluşturmalarını sağlar. Böylece okuma sırasında ve sonrasında devam eden etkinliklerde bütün öğrenciler arkadaşları ve öğretmenleriyle konuyla ilgili tartışarak düşüncelerini söyleyebilir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin anlamalarına yardımcı olacak stratejileri açıklayarak ve nasıl kullanıldığını göstererek öğrencilerin bilişsel farkındalığının da gelişmesini sağlamaktadır. Bu sayede öğretmen, kendi anlama ve düşünme sürecini öğrencilere yansıtmak/göstermek suretiyle onların metne eleştirel bir gözle bakmalarına yardımcı olur (Paul, 2012). Serafini ve Giorgis de (2003) ortaokul ve lise düzeyindeki ESO etkinliklerinin faydalarını şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenciler arasında sosyal etkileşimi sağlayarak metnin derinlemesine tartışılmasını sağlayacak ortam oluşturur.
2. Öğrencilerin metinle etkileşime girmesini sağlayarak yeni bilgiler öğrenmesini, farklı yaşantılarla karşılaşmasını sağlar.
3. Öğrencilerin okulda öğrendikleriyle gerçek hayatta öğrendikleri arasında bağlantı kurmasını sağlar.

Okuma öncesi ve okuma sırasında hikâye anlatmanın/örnek vermenin de (8/16) eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir. Hikâye anlatma ve örnek vermenin eleştirel düşünmeyle ilgili soruları cevaplama (7/16), tahmin etme (5/16) ve önceki bilgileri harekete geçirmeye (7/16) yardımcı olarak farklı düşünmeye yönlendirdiği ifade edilmiştir. Hikâye anlatmanın eleştirel düşünme üzerindeki etkileri bilinmektedir. Hikâyeler aracılığıyla sınıf içinde oluşturulan tartışma ortamının öğrencilerin, farklı kültürlere/görüşlere saygı duyma, özgüven sağlama, empati kurma, kendilerinin gerçek hayatta deneyimleyemeyeceği şeylerin farkına varma, öğrenme motivasyonlarını artırma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirdikleri çeşitli çalışmalarda da ifade edilmiştir (Temple, Smith ve Smith, 2015; Yang ve Wu, 2012).

Bunun yanında metni sorular aracılığıyla tartışmanın da (12/16) eleştirel düşünmeyi sağladığı söylenmiştir. Eleştirel düşünme eğitimindeki en önemli noktalardan biri soru sormaktır çünkü eleştirel düşünme soru sormayla başlamaktadır (King, 1995; Schmit, 2002; Facione, 2015; Nosich, 2015). ESO stratejisinde öğretmen, okumaya başlamadan önce okuma sırasında belli yerlerde durarak öğrencilere soracağı soruları belirler. Okuma sırasında uygun yerlerde durarak öğrencileri düşünmeye yönlendirir.

Öğrencilerin metinler aracılığıyla öğrendikleri bilgileri veya çıkarımları gerçek hayata uyarlayabilmeleri için öğretmenlerin öğrencileri düşünmeye teşvik edecek sorular sormaları gerekmektedir. Bu sorularla öğrencilerin metinde yer alan bilgileri sorgulaması, alternatifler üretmesi ve bilgileri karşılaştırarak bir sonuca ulaşması sağlanarak konuyla ilgili derinlemesine bir anlayış kazanması sağlanmalıdır (MEB, 2012). ESO stratejisinde de öğretmen, okuma sürecinde sorduğu sorularla ve yaptığı açıklamalarla öğrenciye model olarak öğrencilerin metinle ilgili veya ilgisiz üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Okuma sırasında öğretmen metnin anlaşılmasını sağlayacak sorular sorarak öğrencilerin derse katılmasını sağlar. Okuma sürecinde öğretmen ve öğrenciler okuma görevini paylaştığı için (Oyler, 1996) öğrenme sosyal bir etkileşim içinde gerçekleşir (Dorn ve Soffos, 2005). Okuma sonrasında da öğrencilerin metni derinlemesine anlamalarına ve kendilerini değerlendirmelerine fırsat verir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da Etkileşimli Sesli Okuma stratejisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Deney1 grubunda yapılan grup içi karşılaştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinde son test lehine farklılaşma çıkmıştır. Deney1 grubunun kendi içinde görülen farklılaşma olağan kabul edilebilir. Çünkü Deney1 grubunda da öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Nicel sonuç nitel sonuçla birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin bazıları ortaya çıkan bu farklılaşmanın uygulanan stratejiden değil uygulama sonrası yapılan okuma sonrası çalışmalar sayesinde olduğunu da belirtmiştir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda SQ3R/SQ4R'nin, kısa süreli bir öğretimde okuma becerileri gelişmiş iyi okuyucularda etkili olacağı, ancak daha az yetenekli

öğrenciler için daha uzun sürelere ihtiyaç duyulacağı ifade edilmiştir (Caverly, Orlando ve Mullan, 2000; Jairam, Kiewra, Rogers-Kasson, Patterson-Hazley ve Marxhausen, 2013). Bu bakımdan uygulama sürecinin daha uzun tutulduğu çalışmalarla elde edilen bu sonuç sınanabilir.

Araştırma sonucunda SQ4R stratejisinin uygulandığı deney1 grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubu arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin bir kısmı (7/16) yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtirken; bir kısmı (9/16) yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu (1/16) dolayısıyla anladıklarından yola çıkarak okuma sonrası soruları çözdüklerini (4/16) bunun da düşünme becerilerini geliştirdiğini (2/16) ifade etmiştir. Bunun yanında okuma öncesi soruların (1/16) ve okuma amacı belirlemenin (1/16) de düşünme becerilerini geliştirdiğini söyleyen öğrenciler bulunmaktadır. Yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu düşünen öğrenciler ise düşünme becerilerinin gelişmesinde uygulamanın kendisinin değil, uygulama sonrasında sorulan soruların (9/16) etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Yani bu öğrenciler eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde SQ4R stratejisinin etkili olmadığını söylemiştir. Coon ve Mitterer (2011), SQ4R'nin en önemli kısmının yansıtıcı soru sorma-cevaplama kısmı olduğunu belirtmiştir. Bu strateji uygulanırken metni içerik olarak ve derinlemesine anlamaya yönelik sorular oluşturulmalıdır. Eğer derinlemesine anlamaya yardımcı olacak yansıtıcı sorular sorulmazsa eleştirel düşünme gerçekleşmemektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde çoğu öğrencinin derinlemesine anlamaya yönelik soru oluşturmayı bilmedikleri, dolayısıyla kendi başlarına bu tarz sorular üzerine düşünmedikleri belirtilmiştir. Li, Chen, Fan ve Huang (2014) SQ4R benzeri stratejilerin, uygulamada öğrenciyi yalnız bıraktığını, dolayısıyla stratejiyi doğru bir şekilde uygulayamayan öğrencilerin kendilerinden beklenen performans görevlerinde başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Bunun için de her ne kadar alan yazında tavsiye edilen popüler bir strateji olsa da SQ3R/SQ4R benzeri stratejilerin yeni bir konu ya da beceri öğrenilirken sınıf içi uygulamalarda kullanılmasının uygun olmadığı ifade edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da SQ4R stratejisiyle öğrencilerin uygulamada yalnız kaldığını, dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sağlayacak yansıtıcı sorular soramadığını göstermektedir.

Nitel ve nicel sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ESO stratejisinin sınıf içi etkileşimi sağlayarak eleştirel düşünme becerisini geliştirmede, SQ4R stratejisine ve mevcut Türkçe derslerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Paul (2012) eleştirel düşünmenin öğretilmesi için öğretmenin yapabileceği en önemli şeylerden birinin kendisinin de eleştirel düşünebilmesi ve kendi düşünme sürecini öğrencilere gösterebilmesi olduğunu belirtmiştir. ESO stratejisinde de öğretmen, öğretim hedeflerine uygun stratejileri nasıl ve niçin kullandığını açıklayarak öğrencilere "model" olur. Öğrencileri düşünmeye yönlendiren sorular sorarak sınıf içi tartışma ortamı sağlar. Böylelikle kendi düşünme sürecini sesli olarak ifade ederek anlama ve düşünme sürecini öğrencilere gösterir. SQ4R stratejisinde ise öğretmen uygulama adımlarını öğrencilere öğrettikten sonra öğrencileri stratejileri kullanmaya ve düşünmeye teşvik eder ancak bunların nerede, nasıl ve niçin kullanılacağıyla ilgili bir açıklama yapmaz. Yani öğretmen yalnızca "rehber" konumunda kalır. Türkçe Öğretim Programında da öğretmenin rehber olduğu yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca okuma stratejilerinin uygulanması sistemli bir bütün hâlinde değil, ayrı ayrı yapılmaktadır. Hâlbuki strateji öğretiminde bütüncül stratejilerin yani okuma öncesi, sırası ve sonrasında belli bir sistem hâlinde kullanılmasının daha etkili olduğu belirtilmiştir (Carter, 2011; Hattie vd., 1996). Hazırlanan Türkçe Öğretim programlarına (MEB, 2006, 2017, 2018) bakıldığında da eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bilindiği üzere eleştirel düşünme soru sormayla başlamaktadır (Facione, 2015; Nosich, 2015). Ancak Türkçe ders kitaplarında yer alan sorulara bakıldığında öğrencileri analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendiren üst düzey düşünme sorularından ziyade metni yüzeysel olarak anlamaya yönelik yani cevabı metinde yer alan sorulara sıklıkla yer verildiği görülmektedir (Gültekin vd., 2016). Öğretmenin rehber olduğu gruplarda strateji öğretimi hem bütüncül bir yaklaşımla hem de ayrı ayrı uygulanmış; öğrencilere üst düzey düşünme soruları sorulmuş ancak sonuç olarak öğrencilerde anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Öğretmenin stratejileri açıklayarak model olduğu grupta ise öğrencilerin

düşünme becerilerinde anlamlı bir gelişme görülmüştür. Yani öğretim yaklaşımının öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

PISA sınavlarında da (MEB, 2013, 2016) Türkiye'deki öğrencilerin ülkelerin ekonomik kalkınmaları için gerekli olan insan gücünü sağlayacağı düşünülen üst performans grubundaki oranının çok düşük olduğu bilinmektedir. Karmaşık metinlerde derinlemesine bir anlayışa sahip olarak yorumlama, problem çözme, değerlendirme, karar verme, gerçek hayatla ilişki kurma gibi becerilere sahip 5 ve 6. yeterlik düzeyindeki öğrenci oranları oldukça düşüktür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Türkiye gibi düşünme becerilerinde düşük performans sergileyen ülkelerde öğretmenin "model" olduğu, sınıf içi etkileşimin sağlandığı stratejileri uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte okuma derslerinde öğrencilerden beklenen performans kriterleri belirlenmemiştir. Okuma sorularının eleştirel düşünme kriterlerine uygun olarak hazırlanmasının, değerlendirilmesinin ve öğrencilere geri dönüt yapılmasının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştireceği söylenebilir. İleriki araştırmalarda Etkileşimli Sesli Okuma stratejisinin farklı sınıf düzeylerindeki etkinliği araştırılarak çalışmadan elde edilen sonuçlar sınanabilir. Çalışma öyküleyici metinlerle yapılmıştır. Farklı stratejiler ve metin türleri kullanılarak yapılacak deneysel çalışmalarla konuyla ilgili araştırmalar zenginleştirilebilir.

Varsayım ve Sınırlılıklar

Öğrencilerin uygulamalara gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerilerini ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır. Araştırma uygulamanın yapıldığı 6. sınıf öğrencileriyle, öyküleyici metin türüyle ve kullanılan bilişsel farkındalık okuma stratejileriyle (SQ4R, ESO) sınırlıdır.

Kaynakça

- 21st Century Learning. (2017). <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> adresinden erişildi.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. ve Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Barbour, R. S. ve Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. B. Somekh ve C. Lewin (Ed.), *Research methods in social sciences* içinde (s. 41-49). London: Sage.
- Binatlı Büyükkurt, G. (1994). Eleştirel düşünme becerilerini öğretme. *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 45-49. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126> adresinden erişildi.
- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üst bilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Carter, C. E. (2011). *Mindscapes: Critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Caverly, D. C., Orlando, V. P. ve Mullan, J. L. (2000). Textbook study reading. R. F. Flippo ve D. C. Caverley (Ed.), *Handbook of college reading and study strategy research* içinde (s. 105-149). New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Coon, D. ve Mitterer, J. O. (2011). *Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior*. USA, Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dorn, L. J. ve Soffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186. doi:10.1080/00405849309543594
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What is and why it counts*. <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF> adresinden erişildi.
- Fountas, I. C. ve Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking and writing about reading K-8*. Portsmouth: Heinemann.
- Gültekin, İ., Demirel, T., Coşkun, S., Başar, S., Arhan, S. ve Türker, H. (2016). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Harris, T. L. ve Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hattie, J., Biggs, J. ve Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Jairam, D., Kiewra, K. A., Rogers-Kasson, S., Patterson-Hazley, M. ve Marxhausen, K. (2013). SOAR versus SQ3R: A test of two study systems. *Instructional Science*, 42(3), 409-420. doi:10.1007/s11251-013-9295-0
- Johnston, V. (2015). The power of the read aloud in the age of common core. *The Open Communication Journal*, 9, 34-38.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do what to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17. http://www.unc.edu/nrc/lac/tips_docs/Adzima--King_article.pdf adresinden erişildi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563-565.
- Learning Development. (2010). *Critical thinking*. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/1/1710/Critical_Thinking.pdf adresinden erişildi.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275. doi:10.1007/s11135-007-9105-3
- Li, L. Y., Chen, G. D., Fan, C. Y. ve Huang, D. W. (2014). The effects of the e-book system with the reading guidance and the annotation map on the reading performance of college students. *Educational Technology & Society*, 17(1), 320-331.
- Lynch, C. L. ve Wolcott, S. K. (2001). *Helping your student develop critical thinking skills*. Manhattan, Kansas: Wolcott Lynch Associates, The Idea Center. http://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/IDEA_Paper_37.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 ulusal ön raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201783142827263-turkce.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden erişildi.
- Mogno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 137-156.
- Morrison, V. ve Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110-118. doi:10.1598/RT.63.2.2
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (2. bs.) (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oyler, C. (1996). Sharing authority: Student initiations during teacher-led read-alouds of informational texts. *Teaching & Teacher Education*, 12(2), 149-160. doi:10.1016/0742-051X(95)00028-I
- Pauk, W. (1984). The new SQ4R. *Reading World*, 23(3), 274-275.
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf adresinden erişildi.

- Paul, R. W. (2012). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction: Recall is not knowledge. J. Willisen ve A. J. A. Binker (Ed.), *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapid world* içinde. Tomales, CA: Foundation For Critical Thinking, <http://www.criticalthinking.org/data/pages/26/85578917d13eb2f2bcccd3da05a055eb51366ecae05e8.pdf> adresinden erişildi.
- Robinson, F. (1946). *Effective study*. New York: Harper and Brothers.
- Sadeghi, B., Hassani, M. T. ve Rahmatkent, M. (2014). The relationship between EFL learners' metacognitive strategies and their critical thinking. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1167-1175.
- Schmit, J. S. (2002). Practicing critical thinking through inquiry into literature. J. Holden ve J. S. Schmit (Ed.), *Inquiry and the literacy text: Constructing discussions in the English classroom. Classroom practicing in teaching English* içinde (s. 104-112). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126/1209> adresinden erişildi.
- Serafini, F. ve Giorgis, C. (2003). 13 good reasons to read aloud with older students. F. Serafini ve C. Giorgis (Ed.), *Reading aloud and beyond* içinde (s. 6-12). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Temple, C., Smith, H. ve Smith, W. (2015). *Storytelling & critical thinking*. Imaginative Education Research Group Conference, Simon Fraser University. <http://ierg.ca/wp-content/uploads/2014/04/Storytelling-and-Critical-Thinking-hand-out.pdf> adresinden erişildi.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach. *American Educator*, 8-19. https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf adresinden erişildi.
- Yang, Y. T. C. ve Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computer & Education*, 59, 339-352. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.012
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nda sunulmuş bildiri, Denizli.