



SOCIAL SCIENCES

EDUCATION SCIENCES

Received: December 2007

Accepted: June 2008

© 2008 www.newwsa.com

Elif Emine Küçük

University of Firat

elifkucuk@hotmail.com

Elazig-Turkiye

İLKÖĞRETİM 6. SINIF TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTABINDAKİ SORULARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki soruların, soyut işlemler dönemine adım atmakta olan bu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine yönelik olup olmadığı, Bloom taksonomisi ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiden yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, araştırmanın amacına bağlı olarak, eleştirel düşünme ile ilgili kuramsal altyapı oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında, ilköğretim okulları 6. sınıf için, 2596 sayılı Tebliğler Dergisi'nde önerilip araştırmanın kapsamına alınan Türkçe Çalışma Kitabındaki etkinlikler dâhilindeki sorular, tema değerlendirme soruları ve tema öz değerlendirme formları Bloom'un taksonomisine göre incelenmiş ve eleştirel düşünmeyi destekleyici olup olmadıkları açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda hatırlama ve kavramaya yönelik soruların fazla olduğu fakat üst düzey bilişsel düşünme becerilerine yönelik sorulara yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Bloom Taksonomisi, Türkçe Öğretimi Etkinlikleri, Sorular, Türkçe Ders Kitapları

THE INVESTIGATION OF QUESTIONS IN THE SIXTH CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL IN TURKISH STUDY COURSE BOOK IN TERMS OF CRITICAL THINKING

ABSTRACT

In this study the questions in the sixth elementary education class' Turkish work books, if the students who are about to step into abstract process term aimed to critical thinking or not, has been evaluated by the connection between Bloom taxonomy and critical thinking. In this research, theoretical infrastructure about critical thinking has been constituted by connected to aim of the research. The questions included Turkish work book activities, subject evaluation questions and main subject evaluation forms, which have been recommended in 2596 numbered bulletin journal and included to research scope, have been investigated according to the Bloom taxonomy and evaluated if they are supported by critical thinking or not by the Ministry of National Education Teaching and Training Committee in 2007-2008 school year for elementary school sixth class. In the result of evaluation there were a lot of questions about remembering and understanding, however it has been observed that there were not enough questions about advanced thinking ability.

Keywords: Critical Thinking, Bloom's Taxonomy, Turkish Teaching Activities, Questions, Turkish Workbooks



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Zaman ilerledikçe, artan dünya nüfusu, karmaşıklaşan sosyal ilişkiler, farklılaşp genişleyen bireysel ve sosyal ihtiyaçlar karşısında birey, tüm bu güç koşullara ayak uydurmak zorundadır. Değişen dünya düzeni ise eğitimi her geçen gün daha lüzumlu kılmakta ve eğitim sürecini daha da uzatmaktadır. Çünkü değişmeler ve gelişmeler yeni kavramları, yeni durumları ortaya çıkarır; böylece bilgi değişir. Bilgi ve bilgiye ulaşma yolları değişse de, asla değişmeyecek olan, bilginin işe yarar hale getirilme yolu olan, düşünmedir. Hayatı anlama ve insanları tanımada sorgulayabilmek, empati yapabilmek, olayları veya durumları çok yönlü değerlendirebilmeyi becerebilmek, farklı bakış açıları geliştirebilmek, karşılaşılan sorunları çözebilmek gibi birçok beceri, bağımsız ve doğru düşünme gücüne bağlıdır.

Düşünme, insanoğlunun var oluşundan günümüze kadar gelir; çünkü insan bu fiil üzerine yaratılmıştır. İlk insandan bu zamana kadar gelen "düşünme", kuşkusuz zaman içerisinde kendi niteliğini değiştirmiş olup bundan sonra da değiştirecektir. "Düşünme bir bakıma sessiz konuşma demektir. Düşünme "kavramlarla" olur. Bunda belleğin de rolü vardır. Bellek yeteneği olmasaydı düşünce de olmazdı" (Binbaşoğlu, 1995:35). O zaman diyebiliriz ki, zihinsel fonksiyonları normal olarak işleyen her birey, düşünme fiilini gerçekleştirir.

Düşünmenin tanımı, felsefecilerden, eğitimcilere kadar birçok bilim adamı, düşünür ve araştırmacı tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin, Descartes'in düşünme tanımı, birçok zihinsel faaliyeti içerir; "Kuşku duyan, anlayan, onaylayan, reddeden, isteyen, istemeyen imgeleyen ve duysal algılara sahip olan bir şeydir. Sunulan bu liste, "anlama" ve "kuşku duyma" gibi akılsal faaliyetlerin yanı sıra "isteme", "istememe" gibi iradi ve ayrıca "onaylama" ve "reddetme" gibi irade gerektiren faaliyetleri de içerir" (Cottingham, 1996:89). "Algıları ve kavramları kullanarak bir konuda görüş ya da bir soruna çözüm seçenekleri üretmek" (Başaran, 2005:136) olan düşünme faaliyetinin ürünü ise düşüncedir.

Geniş bir kapsam alanı olan düşünme; ham, başka bir deyişle işlenmemiş ve rastgeledir; düşünmenin yönü ve metodu yoktur. Birey herhangi bir şeyi, istediği sürede ve şekilde düşünebilir. Düşünmenin ve düşüncenin sınırları, kalıpları olamaz. "Düşünme"den fayda sağlanmak isteniyorsa, düşünmenin sistemli, metodik bir eylem olması gerekmektedir. Bireylere etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa, bu eylem eksik, önyargılı, yanlış bilgilerle yapılır, böylelikle amaçtan uzaklaşmış olur (Doğanay ve Ünal, 2006:209).

Düşünme, hayatın her anında ve alanında var olup, kılık değiştirerek farklı becerilere hitap eder. Düşünme becerileri hakkında birçok ortak görüş ortaya atılmış olup bu görüşlerden birkaçını şöyle gösterebiliriz: Özden (2000:98) düşünme becerilerini temelde yedi maddede inceler: Eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı problem çözme. Ashman ve Convay (1997: 135) düşünme becerilerini altı maddede: Biliş ötesi, bilişsel işlemler (problem çözmeyi, karar vermeyi ve kavramayı içerir), çekirdek düşünme becerileri (betimlemeyi, özetlemeyi ve detaylandırmayı içerir), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, içerik bilgisinin rolünü anlama; Presseisen (1985) sıralı ve aşamalı olarak beş maddede: Temel işlemler, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme; Beyer (1988) üç maddede: Problem çözme/karar vermek/kavramsallaştırma, eleştirel düşünme becerileri, bilgiyi işleme becerileri olarak ele alır (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006:194). Bu sınıflamalarda görüldüğü üzere, düşünme açısından ortak olan beceriler "eleştirel düşünme" ve "problem çözme"dir. Bununla



birlikte eleştirel düşünme yargıyı içerdiğinden problem çözmeyi de kapsar. "Eleştirel yeti aklın en önemli yetilerinden biridir. Eleştirel yeti olmadan, düşünce, muhakeme, mukayese ve hayal gücünü kullanma söz konusu olmayacaktır" (Ünalın, 2007). Bir olay, durum, problem ya da konu hakkında, sonuca varabilmek için olumlu-olumsuz yönleriyle, zıtlıklarıyla düşünmek; başka bir ifadeyle meseleye çok yönlü bakabilmek için bireyin eleştirel düşünebilme yetisinin gelişkin olmasına ihtiyaç vardır. Bu sebeple eleştirel düşünme kavramı ve eleştirel düşünmenin özellikleri açıklığa kavuşturulmalıdır.

Eleştirel düşünme, düşünme ve eleştirme gibi iki zihinsel ediminin birleşip bütünleşmesi ile oluşmuştur. 'Eleştirmek' fiili daha önceden 'tenkit etmek' kelimesi ile ifade edilirdi. Eleştirmek, "bir düşünceyi, bir eseri, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ve gerçek değerini belirtmek" (TDK, 2005:626) anlamına gelmesine rağmen, toplum içerisinde yaygın kullanım, eleştirinin olumsuz yönü ile ilgilidir. İnsanın olduğu her alanda eleştirinin var olduğunu belirten, Ünlü'nün (1997:11) "her değerlendirmenin ödüllendirilmenin, övmenin, uyarmanın yerinden dahası, kınamanın içinde genel anlamda eleştiri vardır" ifadesinden, eleştiri kavramının doğuştan gelen, genele özgü ve kapsamlı bir fiil olduğunu anlıyoruz.

Eleştirel düşünme, eleştirme ve düşünme gibi farklı iki zihinsel edimi içerdiğinden, daha üst düzeyde bir beceri gerektirir. Her iki fiil de varlıklar içerisinde sadece insana özgüdür. Eleştirel düşünme kavramı için yapılan tanımlar, bu geniş kapsamından dolayı doğal olarak, çeşitlilik arz eder. Genel olarak eleştirel düşünme terimine baktığımızda; Carroll (2004:2), "bir inanış ya da hareketin gerekçelerini değerlendirirken, açık, doğru, bilgili bir biçimde ve dürüstçe düşünmek" olarak tanımlamıştır. Akınoğlu'nun (2003:13) eleştirel düşünme tanımı daha geniş kapsamlıdır: "Bilgi edinme sürecinde, irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme sürecini etkili, tarafsız, disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel, duyuşsal bir süreçtir." Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünmeyi, "inanmak veya yapmak için karar vermeye odaklanmış akla uygun ve yansıtmacı düşünce" olarak not ederler. Chaffee (1988), "anlayışımızı açıklamak ve geliştirmek için, kendi düşüncemizi ve diğerlerinin düşüncelerini dikkatlice inceleme yoluyla dünyayı anlamak için etkin, amaçlı ve organize gayret" olarak tanımlar (Akt: Myers ve Dyer, 2004). Yine bu alanda kapsamlı çalışmalar yapmış Paul ve Elder'e göre (2001) eleştirel düşünme, "kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek, düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir süreç"tir. Her tanım eleştirel düşünmenin farklı özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Tüm bu tanımlar ışığında eleştirel düşünme, bireyin, elde olan verileri mantıksal dayanakları ile belli bir sıra halinde düzenleyip, olay ve durumlara yeri geldiğinde nesnel, çok yönlü ve geniş bir açıdan bakıp var olan problemleri, sonucun değişebilir olabileceğini hesaba katıp çözümleyebilmeyi gerektiren düşünme becerisi olarak tanımlanabilir.

Eleştirel düşünmenin, üst düzey bir düşünme becerisi olmasında taşıdığı bazı özelliklerin etkisi vardır. Resnick, eleştirel düşünmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır (Akt: Craver, 1999:23):

- Eleştirel düşünme, doğrusal değildir, hareketleri emre göre izlemez
- Eleştirel düşünme, iki yönlülüğe meyillidir. Düşünme süreçleri tek bir perspektiften anlaşılabilir.

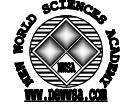


- Eleştirel düşünme, sık sık bir çözümden fazlası ile sonuçlandırır. Her bir çözüm avantajı ve dezavantajı içerir.
- Eleştirel düşünme, yorum ve değerlendirme gerektirmektedir. Sadece siyah ve beyaz yoktur; griler de vardır.
- Eleştirel düşünme, belirsizlik unsurları içerir. Sıkça, problemin belirli parçaları bilinmez olacaktır.
- Eleştirel düşünme, düşünme sürecinin öz düzenlemesidir
- Eleştirel düşünme, anlam yüklemeye, örnekleri bulmaya, çeşitli kavram ve fikirleri planlamaya çalışır.
- Eleştirel düşünme, çaba gerektirir.

Bu özelliklere ek olarak, eleştirel düşünmeyi salt düşünmeden ayıran diğer özelliklerden biri eleştirel düşünmenin, ön yargıyı reddetmesidir. Düşünme fiili, önyargıdan soyutlanamayabilir. Fakat eleştirel düşünme için önyargının yok edilmesi veya en aza indirilmesi vazgeçilmez bir şarttır. Önyargılardan arınıklık, doğal olarak, tarafsız olabilmeyi de getirecektir. Tarafsız olabilmek başka bir deyişle nesnel davranabilmek, kişi, durum veya olayları daha sağlıklı görüp değerlendirebilmeyi gerektirir. Nesnel değerlendirmeler, olaylara tek yönlü bakmaktan alıkoyacağı için, bireye geniş bir perspektiften eleştirel bakış açısını ve eleştirel düşünmeyi kazandıracaktır. Bununla beraber eleştirel düşünme esneklikten ayrılamaz; çünkü körü körüne itaat ve karşı çıkma eleştirel düşünmenin yolunu tıkar.

Herkes düşünebilir fakat az insan eleştirel düşünür (Paul, 2002). Eleştirel düşünen bir insan, dogmatik ya da kolay inanıp kabullenen bir insan değildir. Onun en belirgin özelliği açık fikirlilikle septik tavır sergilemesi, duyup gördüklerini, yaşadıklarını, elde var olan bilgilerini sorgulayıp karşılaştırarak, analiz ederek anlamaya çalışmasıdır. (Carroll, 2004:4; Doğanay ve Ünal, 2006:250). Hayatî önemi olan sorular ortaya koyar, bunları açık ve net formüle eder; soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için bilgi toplar ve bunları değerlendirir; ilgili kriter ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gider; alternatif düşünce sistemlerine açık fikirlilikle yaklaşır, bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olabilecek etkileri ve sonuçları da dikkate alarak düşünür; karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar (Paul ve Elder: 2001). Eleştirel düşünen bireyler kendi bilgilerinin sınırlılıklarının farkındadırlar. Böylece bu sınırların ne kadar genişletileceğinin, bildiklerinin ve bilmediklerinin bilincine sahiptirler. Kendilerini ya da diğerlerini değerlendirirken kullandıkları zihinsel standartlar konusunda bilinçlidirler; çelişki ve tutarsızlıklarını dürüstçe kabul ederler. Yargılarında inatçı değil, kararlıdırlar; bu, değişen gerçeklere karşı açık oldukları anlamına gelir. Bir metni, ifadeyi okurken veya dinlerken, iddiaların temelini oluşturan sorunları ve kavramları araştırırlar; doğru ve çeşitli kaynaklara ulaşım kullanma yoluna giderler. Dinlemenin etkili ve eleştirel düşünerek yapıldığını bilip anlamak amaçlı içe dönük sorularla yönlendirilir (Akınoğlu, 2003:17).

Elde edilen bilgiler temel alınarak, eleştirel düşünmenin, hayata uygulanabilme ve güncel kalabilme özellikleri olduğu bir gerçektir. Türk Milli Eğitimi'nin temel hedeflerini destekleyici özelliği olan eleştirel düşünme, bireyin hem öğretim sürecini hem de hayatının her alanını kolaylaştıracaktır. Eleştirel düşünme, her konuya uygulanabilir ve her ders içerisinde geliştirilmeye müsaittir. Türkçe dersi de, diğer dersler gibi, düşünme becerilerinin geliştirilebilmesine hem metinler düzeyinde hem de sorular düzeyinde uygun imkânlar tanır.



Düşünme kavramı ile soru yöntemi, birbirlerinin bazen sebebi, bazen de sonucudur. "Soru sorma düşünmeyi ateşleyen bir yöntem" (Özden, 1999:106) olduğu için soruların niteliği cevapların ve cevap verilirken geçilen süreçlerin düzeyini belirler. Bu sebeple, ders kitaplarındaki sorular hazırlanırken, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini devreye sokacak özelliklerin dikkate alınıp alınmadığı konusu önemlidir. Bloom'un taksonomisi "öğrencilere sorulacak soruların bilişsel düzeyini ayarlama kullanılmaktadır" (Özden, 1999:107). Eleştirel düşünme bilişsel alanla yakın ilgilidir. Bloom taksonomisinin üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirme basamağı eleştirel düşünmenin var oluş unsurlarındandır. (Doğanay ve Ünal, 2006: 216; Şahinel, 2002:30). Bloom taksonomisinin aşamaları gösterilerek bu ortaklık daha açık bir biçimde anlaşılabilir.

Derslerin genel ve özel hedeflerinin saptanması konusunda Bloom, Hastings ve Madaus tarafından yapılan çalışmalar aşamalı sınıflama halinde şekil bulmuştur. Bloom Taksonomisi adı altında anılan bu sınıflama bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanları kapsar. Bilişsel alan davranışları bilgiler ve bilgilerden doğan zihinsel yetenekler ile ilgili olduğu için bu çalışma bilişsel alan açısından yapılmıştır. Aşamalı sınıflamanın bilişsel alan ile ilgili temel ve alt bölümleri şöyle gösterilebilir (Ertürk, 1998:64; Turgut, 1990:122; Bloom, 1972:62-197):

1. Bilgi
 - a. Belirilerin Bilgisi
 - i. Terimlerin Bilgisi
 - ii. Olguların Bilgisi
 - b. Belirilerle Uğraşmanın Araç ve Yolları
 - i. Alışların Bilgisi
 - ii. Yönelimler ve Aşamalı dizilerin Bilgisi
 - iii. Sınıflamalar ve Kategorilerin Bilgisi
 - iv. Ölçütlerin Bilgisi
 - v. Metodoloji Bilgisi
 - c. Bir Alandaki Evrensellerin ve Soyutlamaların Bilgisi
 - i. İlke ve Genellemelerin Bilgisi
 - ii. Kuram ve Yapıların Bilgisi
2. Kavrama
 - a. Çevirme
 - b. Yorumlama
 - c. Öteleme
3. Uygulama
4. Analiz
 - a. Ögelere Dönük Analiz
 - b. İlişkilere Dönük Analiz
 - c. Örgütlenme İlkelerine Dönük Analiz
5. Sentez
 - a. Özdeşsiz Bir İletişim Muhtevası Üretme
 - b. Bir Plan ya da Bir İşlemler Takımı Önerisi
 - c. Bir Soyut İlişkiler Takımı Geliştirme
6. Değerlendirme
 - a. İç Ölçütler Bakımından Yargılar
 - b. Dış Ölçütler Bakımından yargılar

Bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey düşünme becerileri; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey düşünme becerileri (Şahinel, 2002: 29) olarak veya ilk üç basamak, düşük seviyedeki akademik bilgiler; son üç basamak, ileri düzeydeki düşünsel etkinlikler (Özden, 2000) olarak adlandırılmıştır. Bilgi basamağı, bir kaynaktan edinilmiş olgu, tanım, şekil, teori düzeyinde bilgiler içerip; tanımlama, hatırlama, tanıma, işaret etme, betimleme,



önceden öğrenilen materyali sergilemeye yöneliktir. Kavrama basamağı, edinilmiş bilgilerin kavranması düzeyini ifade eder. Bu düzeyde, öğrenci yorumlama, karşılaştırma, açıklama, sembolü sembole, sembolü yazıya veya yazıyı sembole çevirme, kendi sözcükleri ile ifade etme, özetleme, iletiyi ortaya çıkarma ve öteleme yani "orijinal iletişim muhtevasında verilmiş şartlara bağlı kalarak onların ötesine gitmek ve mevcut akım ya da yönelimlerin devamını tahmin etmek" (Ertürk, 1998: 65) gibi becerileri gerçekleştirebilir. Uygulama basamağında bilgi, olgu veya teknikler farklı durumlara uyarlanır. Tabi bu uyarlamadaki başarı ancak bilginin iyi öğrenilmiş ve kavranmış olmasına bağlıdır. Analiz basamağındaki davranışlar, Bloom ve arkadaşları tarafından: Bir bilişsel üründeki kelimeleri, ifadeleri ve fikirleri sınıflama; bir metne özgü nitelik, açıkça ifade edilmemiş olsa bile, metindeki ipuçlarından çıkarma; bir bilişsel üründeki bağıntılardan ve ölçütlerden sayıltıları, açıkça ifade edilmemiş nitelikleri ve durumları çıkarma; düzen ve sırayı öncelik-sonralık, sebep-sonuç ve geçerlik gibi ölçütleri kullanarak ortaya çıkarma; bütünüün örüntüsünü tanıyıp dayandığı ilkeleri ve temel görüşü veya görüş açısını ve amacı meydana çıkarma, şeklinde sıralanmıştır (Akt: Turgut, 1990:143). Bu özellikler artık ilk üç basamaktan ayrılıp ileri düzey düşünsel etkinliklere geçildiğini gösterir. Sentez basamağında, bilgiler yeniden oluşturulur. Bu basamak öğrenciler için bir üretim basamağı sayılabilir. Parçalar yeniden düzenlenip birleştirilerek şekil alır. Çözüm ve öneriler getirilir. Bu sınıflamanın son basamağı olan değerlendirme, yargı aşamasıdır. Bireylerin bilgiye veya gözleme dayalı çeşitli yargıları içerisinde, eğitimin hedeflediği "objektif ölçütlerle değerlendirme yapabilme yeteneği"nin (Turgut, 1990:148) oluşturulmasıdır (Özden, 2000; Şahinel, 2002).

Bloom'un taksonomisinin, eleştirel düşünme açısından yetersiz olduğu fikrine rağmen, bilişsel davranış alanı ile eleştirel düşünme arasında bir ilginin olduğu görülmektedir. Özellikle analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren üst düzey beceriler için eleştirel düşünmenin gerekli olduğu görüşünün yanı sıra bu becerilere yönelik soruların tekrarlanması, eleştirel düşünme gücünü tetikleyeceği durumu da göz ardı edilmemelidir. Çünkü analiz, sentez ve değerlendirme işlemleri detaylı ve kapsamlı süreçleri içerir. Bireyin, birçok zihinsel faaliyeti bir arada yapmasını ve düşünmesini sağlar. Aşamalı ve birbirini kapsayarak ilerleyen bu üç basamak düşünmenin hem çok yönlü hem de sistemli olmasını sağlayacaktır.

Eleştirel düşünmenin sorgulama özelliğine dayanarak, soru sorma yönteminin sık tekrarlanarak kullanılmasının gerekli olduğu görüşüne varırız. Uygun bir biçimde düzenlenmiş ve dile getirilmiş sorular öğrencinin düşünmesini sağlayabilir, çünkü organizmanın tepkide bulunabilmesi için bildiklerini mantık süzgecinden geçirmesi gerekmektedir (Sönmez, 2001: 165). Öğrencilere, kısa cevaplı sorular yerine uzun cevaplı, yorum getirebilecekleri soruların yöneltilmesi gerekmektedir. Sorular sadece öğrencilere yönelik olmamalı, onların da doğru soru sorabilmelerine imkân hazırlanmalıdır. Çünkü sorunun niteliği ile düşünmenin niteliği arasında sıkı bir ilişki vardır.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Düşünme, normal zihinsel şartlarda her insanın gerçekleştirdiği bir faaliyettir ve geliştirilebilir. Fakat temellerinin erken yaşlarda atılması gerekmektedir. 12 yaşından itibaren soyut işlemler dönemine adım atmaya başlayan öğrenciler, önceki dönemlere göre daha karmaşık düşünebilme güçlerini de edinmeye hazır hale gelirler. Bu durumun değerlendirilmesi için düşünmeyi tetikleyici çalışmaların dikkatle ve önemle üzerinde durulması gerekmektedir. Etkin faaliyetler, yeni kavramlar ve nitelikli sorular, düşünmenin körelmesini ve sıradan



olmasını engelleyecektir. İlköğretim kurumlarından beklenen, öğrencilerin, "temel bilgi ve becerileri kazanırken; yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler" olarak yetiştirilmesidir. Bu beklentinin karşılanmasının bir kolu Türkçe dersine dayanmaktadır. Türkçe dersi metinleri ve soruları, kelime ve kavramlar, örnek durum ve olaylar, özgün fikirler oluşturma, örneklere dayanarak yeni durumlar oluşturma ve duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde ifade etme ve zihinsel yaratıcılık faaliyetleri bakımından eleştirel düşünme açısından verimli bir derstir. Bu sebeple soyut işlemlere adım atılan bu dönemde eleştirel düşünmenin ne derecede göz önüne alındığını tespit edebilmek için böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

İlköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki soruların, eleştirel düşünmeyi geliştirici niteliklere sahip olup olmadığı değerlendirilmesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

3. YÖNTEM (METHOD)

Bu çalışmada ilköğretim 6. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki etkinliklerin, eleştirel düşünmeyi destekleyici olup olmadıkları, Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamakları temel alınarak incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar" (Şimşek ve Yıldırım, 2006:187).

3.1. Araştırmanın Sınırlılığı (Contain of Research)

Araştırma, Milli Eğitim Yayınevine ait 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki sorular ile sınırlandırılmıştır. İncelemeye, 247 etkinlik dâhilindeki 306 soru, 84 tema değerlendirme sorusu ve 6 tane tema öz değerlendirme formu alınmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi (Data Collection and Analysis)

Araştırma kapsamına alınan 6. sınıf Türkçe çalışma kitabında, 6 tema, 24 konu, 247 etkinlik, 306 soru, 84 tema değerlendirme sorusu ve 6 Tema Öz Değerlendirme formu bulunmaktadır.

Bu çalışmada, ilköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabında yer alan toplam 306 soru, tema bitiminde yer alan 84 tema değerlendirme sorusu ve 6 "Tema Öz Değerlendirme Formu", Bloom taksonomisinin bilişsel alana ait basamakları esas alınıp analiz edilerek, değerlendirilmiştir. Veriler çözümlenirken, soru kalıbı ve sorunun niteliği öğrenciden beklenen davranışlar göz önüne alınarak, etkinliklerin içerdiği soruların, Bloom taksonomisinde hangi basamağa denk geldiği tespit edilmiştir. Bu tespitlerde ve değerlendirme aşamalarında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç, Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan iki uzman, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan iki öğretmen görüşünden faydalanılmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, her tema ve konuya ait etkinlikler, temaların bitiminde yer alan tema değerlendirme soruları ve tema öz değerlendirme formları şeklinde üçe ayrılarak, tablo halinde ifade edilmiştir.



A. Etkinliklerin İçerdiği Sorular:

Tablo 1. Etkinliklerin içerdiği soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı

(Table 1. The distribution of the questions which include activities based on cognitive domain levels)

	Bilişsel Alan Basamakları										Toplam			
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez				Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
Sorular	58	18.9	110	36.0	71	23.2	26	8.4	27	8.8	14	4.5	306	100.0

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe dersine ait çalışma kitabında toplam soru sayısı 306'dır. Bilgi basamağındaki sorular %18.9, kavrama basamağındaki sorular %36.0, uygulama basamağındaki sorular %23.2, analiz basamağındaki sorular %8.8, değerlendirme basamağındaki sorular %4.5'lik alanı kapsar.

Bilgi basamağındaki soruların sayısı 58 olup, toplam soru sayısının %18.9'unu kapsar. Kitapta bilgi basamağında tespit edilen sorular hatırlama ve tanıma davranışı gerektiren ve genellikle kelime ve kelime gruplarının anlamları, kelimeler ile verilmiş anlamların eşleştirmeleri, temel düzeyde kelimenin türünü buldurmaya yönelik sorular, verilmiş kök ve ekleri birleştirmeye yönelik sorulardır. Örnek gösterilebilecek sorulardan bazıları şunlardır:

"Aşağıdaki metinde adı geçen eser, eserlerin ait olduğu ülkeler ve eserleri simgeleyebilecek resimler verilmiştir. Bunları eşleştiriniz." (ss:10)

"Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bularak bulmacayı doldurunuz. Daha sonra A sütununu yukarıdan aşağıya okuyunuz. Bulduğunuz cümleyi aşağıdaki boşluğa yazınız." (ss:109)

"Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Altı çizili ekin yandaki hangi kelimeyle ilgili olduğunu belirleyiniz. Bunları eşleştiriniz." (s.137)

Kavrama basamağındaki soruların sayısı 110 olup, tüm soruların %36'lık kısmı kapsar. Soruların neredeyse yarıya yakını oluşturulan bu sorular, metinle ilgili soruların cevaplanması, metne özgün başlık bulma, metnin ana fikrinin veya temalarını bulunması, konunun özetlenmesi, yorumlanması dilbilgisi ilke ve kurallarının nedenlerinin ifade edilmesi gibi davranışlara yöneliktir. Örnek olarak:

"Metnin konusunu ve ana fikrini belirleyerek yazınız." (ss:17)
Metnin kavranmış olmasına dayalı yorum gerektiren bu soru kavrama basamağının alt birimi olan yorumlama faaliyetine girer.

"Aşağıdaki cümlelerde sayılara ve kısaltmalara hangi ekler getirilmelidir? Doğru seçeneği işaretleyip sebebini yazınız." (ss:45)

İncelenen çalışma kitaplarındaki kavrama düzeyi sorularına genel olarak bakıldığında, bazılarının öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yönelik olduğu söylenebilir.

Uygulama basamağı 71 soru ile %23,2'lik bir dilimi kaplamaktadır. Uygulama basamağına yönelik olarak dilbilgisi ve yazım ile ilgili soruların ağırlıklı olduğu görülmekte, ayrıca verilmiş örnek bir diyalog, ya da durumun benzerinin uygulanmasına da rastlanmaktadır.

"Çanakkale'ye gezi düzenlenmesi için okul müdürlüğüne bir dilekçe yazınız." (ss:111)

"Aşağıdaki yay ayraçların içine uygun noktalama işaretlerini kullanınız" (ss:136) şeklindeki sorular edinilen bilgileri hatırlayıp, pekiştirmeye yöneliktir ve üst düzey bir düşünme becerisi gerektirmez.

Türkçe dersi, metinlerinin çeşitliliği ve zenginliği ile analiz basamağı için sözel alanda en verimli derslerden biridir. Fakat incelenen çalışma kitabında üst düzey düşünme becerileri gerektiren basamaklardan ilki olarak kabul edilen analiz basamağı, 26 soru ile %8,8'lik kısmı kapladığına dayanarak, bu basamağın verimli



kullanıldığından söz edilemez. Metinle ilgili sorulardan ana fikri ve yardımcı fikri buldurmaya yönelik sorular metinle ilgili basit düzeyde yorumlama gerektirdiği için kavrama basamağında ele alınmıştır. Fakat daha karmaşık çözümlene gerektiren sorular analiz basamağında yer almıştır. Örnek olarak:

"Aşağıdaki cümlelerin bildirdiği sebep ve sonuçları tablodaki uygun yerlere yazınız." (ss.89)

"Okuduğunuz mektupla yukarıdaki mektubu karşılaştırarak iki mektubun benzer ve farklı yönlerini yazınız." (s.104),

"Aşağıdaki parçada geçen pekiştirme ve küçültme sıfatlarını bulup altını çiziniz." (ss.154)

Sentez basamağında yer alan sorular sayısal anlamda, analiz basamağı gibi zayıf kalmıştır. Örnek olarak:

"Aşağıda verilen afiş ve duyuruları inceleyiniz. Öğretmeninizin sorduğu soruları defterinize cevaplayınız. Daha sonra resim kâğıdına, öğrenci temsilciliğine aday olduğunuzu ve kendinizi çevreye tanıtanız gerektiğini düşünerek bir seçim afişi hazırlayınız." (ss:11)

"Siz olsaydınız bu hikâyeyi nasıl bitirirdiniz?" (ss:109)

"Dinlediğiniz "Eskici" adlı hikâyeden yola çıkarak bir şiir yazınız ve süsleyiniz." (s.123)

Soru sayısının en düşük olarak tespit edildiği basamak ise, değerlendirme basamağıdır. 6. sınıf Türkçe çalışma kitabında, toplam 14 soru ile soruların %4,5'lik kısmı kapsamaktadır. Örnek olarak:

"Konuşmanızı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz." (ss:12)

"Kitap Kuşum Uçuverdi" adlı metnin başlığıyla içeriği arasında nasıl bir ilişki vardır." (ss:26)

"Bu benzetmeler metne ne tür katkılar sağlamıştır." (ss:169) sorularını gösterebiliriz. Değerlendirme basamağına dâhil edilen çok sayıda soru olmadığı gibi, var olan sorularda çeşitlilik yoktur. Çalışma kitabında, öğrencinin arkadaşını değerlendirip eleştirebilmesi adına sadece bir tane "Akran Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur.

6.sınıf Türkçe çalışma kitabındaki bazı etkinlikler, bir etkinlik başlığı altında birden fazla soru içerdiğinden ve bu sorular her zaman aynı basamağın özelliklerini taşımadığından dolayı soru sayısı ile etkinlik sayısı eşit değildir.

Tema içlerinde, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilmelerine yönelik mini formlar oluşturulmuştur. Bu formlar, eleştirel düşünmenin gelişmesi açısından çok önemlidir. Öğrencilerin kendi kendilerini eleştirmeleri ise eleştiri kavramıyla tanışmaları, yanlışlıklarını kendilerine itiraf edebilmeleri açısından da oldukça gereklidir. Fakat elde olan formlar, soru sayısı bakımından yetersiz, soruların çeşitliliği bakımından da zayıftır.

B. Tema Değerlendirme Sorularına İlişkin Bulgu ve Yorumlar:

Her tema bitiminde Tema Değerlendirme Soruları adlı toplam 6 mini test bulunmaktadır. Her test, ortalama 13 soru, toplam 84 soru içermektedir. Bu testlerde, metne yönelik sorular, yazım ve noktalama uygulamaları bulunmaktadır. Metne yönelik sorular hem açık uçlu hem de kapalı uçlu olmak üzere düzenlenmiştir.

Tablo 2. Tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı

(Table 2. The distribution of thema evaluation questions based on cognitive domain levels)

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Sorular	22	26.0	48	57	9	11	3	3.5	2	2.3	-	-	84	100.0



Tabloda görüldüğü üzere, bilgi basamağı %26, kavrama basamağı %57, uygulama basamağı %11, analiz basamağı %3.5, sentez basamağı %2.3 oranında soru içermektedir. Değerlendirmeye yönelik soru bulunmamaktadır. Tema değerlendirme sorularının, ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama basamağına yönelik oldukları ve bu soruların da yukarıda sonuçları verilmiş etkinliklerden farklı olmadığı görülmüştür.

C. Tema Öz Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar: Her değerlendirme formu, "Evet, Biraz, Hayır" şeklinde değerlendirip cevaplamaya yönelik on ölçütten oluşmaktadır. Bu cümleler, öğrencinin konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinliklerinin öz eleştirisi niteliğindedir. Bununla beraber, bu formlarda yer alan, dil becerilerini değerlendirme ölçütleri ile öğrenci hem bilgileri hatırlayıp pekiştirecek hem de yaptığı yanlışlıkları tespit edip düzeltme yoluna gidecektir:

"Okuduklarımı kendi hayatım ve günlük hayatla karşılaştırırım." (1. tema değerlendirme formu, ss:38)

"Başkalarını rahatsız etmeden dinlerim." (3. tema değerlendirme formu, ss:100)

"Yazarken kâğıt ve sayfa düzenine dikkat ederim." (5. tema değerlendirme formu, ss:160)

"Konuşmamı belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdiririm." (5. tema değerlendirme formu, ss:160)

Bu çerçevede, tema öz değerlendirme formlarının, eleştirel düşünmeyi destekleyici özellikte olduğunu söyleyebiliriz.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Modern toplum olabilmek yolunda "eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar ve keşifler yapan" (Tezcan, 1997: 188), bağımsız düşünebilen, kendi bağımsızlığı ile diğerlerinin hakları arasındaki gizil çizgiyi hissedeabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünme gücünün zekâ ile ilgisi küçümsenemez. Fakat bunun geliştirilip şekillendirilmesi ancak eğitim ile olur. Bu sebeple eğitim ve öğretim sadece bilgiye yönelik değil, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri de barındırmalıdır. Düşünme becerilerinin bir alanı olan eleştirel düşünme, bir probleme bütünsel bakabilme, onu farklı açılardan analiz edebilme, onun üzerine fikir ve yorumlar getirebilme, o problemi çözebilme ve benzer problemler karşısında deneyim sahibi olma bakımından, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu fikir ekseninde Türkçe dersinin kaynaklar bakımından verimliliği düşünülerek incelenen çalışma kitabında, bilgi, kavrama ve uygulama gerektiren soruların, üst düzey düşünme gerektiren sorulara oranla daha fazla yer tutmuş olduğu görülmektedir. Çalışma kitaplarının "olgusal bilgileri ile dolu olması ve öğretimde bu bilgileri araştırmanın, anlamının ve değerlendirmenin etkili yollarının öğretilmemesi eğitim uygulamalarını anlamsızlaştırmaktadır." (Doğanay ve Ünal: 2006:212) Kuşkusuz, bilgi, kavrama ve uygulama basamakları düzeyindeki soruların tamamen eleştirel düşünmeyi engelleyeceği söylenemez. Eleştirel düşünme, diğer düşünme becerileri gibi, hatırlamaya, kavramaya, benzer durumları uygulamaya yönelik bilgi ve sorulardan soyutlanamaz. Çünkü bu tür olgusal, kavramsal bilgiler olmadan konu ya da problem hakkında fikir sahibi olunamaz. Fakat analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki sorulara verilecek daha fazla önem öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin gelişmesine olumlu yönde etki edecektir.

Türkçe çalışma kitabında bilişsel basamaklara göre ayrıştırılmış ve incelenmiş sorulardan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:



- Tema ile ilgili etkinliklerde, bilgi, kavrama, uygulamadan oluşan alt düzey bilişsel basamakları destekleyici soruların ağırlıklı olduğu görülmüştür. Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri için Türkçe dersi uygun olmasına rağmen, bu basamaklara yönelik sorular nicelik olarak yetersizdir.
- Bilişsel basamaklara ayrıştırılan bu sorulara bakıldığında, kavrama düzeyinde sorular çeşitlilik arz eder. Fakat kavrama dışındaki diğer basamaklara yönelik sorularda tekrarlara rastlanmaktadır.
- Yaratıcılığı destekleyen, ürün oluşturma açısından önemli olan sentez basamağına yönelik soruların sayıca yetersiz olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin farklı bakış açılarından doğan fikirler ile karşılaşma, kendisine ters gelen bir fikre alışma, saygı duyabilme veya bu fikri hoşgörü ile kabullenme gibi alışkanlıkların gelişmesinde, değerlendirme türü soruların faydası olabileceği düşüncesi ile çalışma kitabının değerlendirme basamağı açısından yetersiz olduğu görülmüştür.
- Tema sonu değerlendirmelerin, genel bir değerlendirmeden çok, tema ile ilgili etkinliklerin daha basit çerçevede oluşturulmuş olduğu, üst düzey bilişsel basamaklara hemen hiç yer verilmediği görülmüştür.
- Tema öz değerlendirme formlarının öğrencinin öz eleştiri yapabilmesi, kendi yanlışlarını bulup kendini değerlendirmesi açısından eleştirel düşünme için verimli ve gerekli olduğu görülmüştür.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin üst düzeyde eleştirel düşünceleri beklenemez. Fakat temel düzeyde de olsa eleştirel düşünmeye yönelik çabalar içine girmeleri gerekliliği gözden kaçırılmamalıdır. Bilişsel alana dönük incelenmiş sorulardan çıkan sonuçlara dayanarak, Türkçe dersi çerçevesinde, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için şu öneriler ileri sürülebilir:

- Türkçe çalışma kitaplarında, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik sorular sayı olarak artırılmalı, nitelik açısından çeşitlendirilmelidir. Bunları basamaklara ayırarak şöyle göstermek mümkündür:
 - o Analiz basamağı kurgusal metinler için daha etkin kullanılmalıdır. Ögelere dönük analizler yaptırılmalıdır. Basit düzeyde karakter tahlilleri, metni, ana fikir ve yardımcı fikirler bakımından incelemelerine yönelik sorular oluşturulmalıdır. Sınıf seviyesi göz önüne alınarak yapılacak olan bu tahliller, eleştirel düşünme bakımından önemli bir yoldur.
 - o Sentez basamağı için, öğrencilerin, masal, hikâye gibi kurgusal türlerde yazı yazmalarını sağlayabilecek sorular oluşturulmalıdır. Elde edilmiş bilgilerin belli bir kurgu ve hayal gücü ile yeniden şekil alması sağlanarak ürün ortaya koymaları sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme güçleri geliştirilecektir.
 - o Sentez basamağı kapsamında, öğrencilerin ilgi duyabilecekleri konular ile ilgili eleştiri, deneme gibi düşünsel yazılar yazmalarını sağlayabilecek sorular oluşturulmalıdır. Bir fikre ya da iddiaya farklı açılardan bakmaları, doğru ve yanlış olanı tespit etme çabaları eleştirel düşünme açısından başlangıç düzeyinde de olsa önemli bir adımdır.
 - o Değerlendirme basamağına yönelik sorular artırılmalı. Özellikle metin ile ilgili değerlendirme çalışmaları yapılmalı. Doğrudan metinde var olan bilgiyi isteyecek



sorular yerine, sınırları ana hatlarıyla çizmiş belli değerlendirme ölçütlerini içeren sorular yoluyla öğrencilerin metni veya örnek olayı yorumlamaları, bu metin ve ya örnek olayda yanlış ve doğruyu irdeleyebilmeleri sağlanmalıdır. Böylece eleştirel düşüncelerini sağlayarak, körü körüne inanmanın, itaatın önüne geçilecektir.

- Tema değerlendirme soruları, metni kavramaya yönelik sorular yerine, işlenen temanın kilit noktalarını hedef alan ve temanın genel bir değerlendirmesini yaptırabilecek nitelikte açık uçlu yorum gerektiren nitelikte olmalıdır.
- "Akran Değerlendirme Formu" sayı olarak artırılarak, öğrencilerin yapıcı eleştiri yapabilmelerine, kendilerine yönelik eleştiriye olgunlukla karşılımları alışkanlığı kazandırılmadadır.
- "Tema Öz Değerlendirme Formu"nda yer alan değerlendirme ölçütleri eleştirel düşünme açısından önemlidir. Form sayısı artırılabilir.

REFERENCES (KAYNAKLAR)

- Akinoğlu, O., (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), ss:7-26.
- Başaran, İ.E., (2005). Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C., (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bloom, B.S., (1972). Taxonomy of Educational Objectives, New York: David McKay Company, Inc.
- Carroll, R.T., (2004). Becoming a Critical Thinker. <http://www.skepdic.com/refuge/ctlessons/ch1.pdf> 03.02.2008
- Cottingham, J., (1996). Descartes Sözlüğü. (Çev. B. Gözkan, N. Ilgıcioğlu, A. Çitil, A. Kovanlıkaya) İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Craver, K.W., (1999). Using Internet Primary Sources Teach Critical Thinking Skills in History. Westport. CT. USA: Greenwood Publishing Group Incorporated. pp:21
- Doğanay, A. ve Ünal, F., (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. İçinde Ali Şimşek (Ed.), İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. ss:209-264, Ankara: Nobel.
- Ertürk, S., (1998). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Myers, B.E. and James, E.D., (2004). The Influence of Student Learning Style on Critical Thinking Skill. Telecommunications for Remote Work and Learning. <http://plaza.ufl.edu/bmyers/Papers/SAERC2004/LearningstyleCT.pdf>
- MEB. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi. (2596).
- Özden, Y., (2000). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Paul, R. and Elder, L., (2001). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts & Tools. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking. (Çev: Merih Bektaş Fidan)
- Paul, R. and Elder, L., (2002). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Financial Times Prentice Hall. Şubat 2008
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C., (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30, ss:193-200.



- Sönmez, V., (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık.
- Şahinel. S., (2002). Eleştirel Düşünme. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tezcan, M., (1997). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: (yayın evi belirtilmemiş)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Turgut, F.M., (1990). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Saydam Matb.
- Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. 2007. Ankara: MEB.
- Ünalın, Ş., (2007). Düşünme Tefekkür İbadeti ve Eleştirel Düşünme Yöntemi. <http://www.ilkadimdergisi.com/143/kapak-sukru.htm>.
- Ünlü, M., (1997). Türkçede Yazınsal Eleştiri. İstanbul: İnkılap Kitabevi.