

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL DERSİNDE GRUP ÇALIŞMASI
TEKNİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN ALMANCA DERSİNDE
BAŞARI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SÜMEYYE AKMAN TAŞDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI

Konya 2014



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Sümeyye AKMAN TAŞDEMİR
Numarası	118304021004
Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/Alman Dili Eğitimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Yabancı Dil Dersinde Grup Çalışması Tekniklerinin Öğrencilerin Almanca Dersinde Başarı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Sümeyye AKMAN TAŞDEMİR
	Numarası	118304021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/Alman Dili Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI
Tezin Adı	Yabancı Dil Dersinde Grup Çalışması Tekniklerinin Öğrencilerin Almanca Dersinde Başarı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan *Yabancı Dil Dersinde Grup Çalışması Tekniklerinin Öğrencilerin Almanca Dersinde Başarı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi* başlıklı bu çalışma *31.10.2014* tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarıyla oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞI
N.E.Ü. A.K. Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Bölüm Başkanı
Prof. Dr. Ali Osman

İrtürk

[Signature]

Doç. Dr. Hasan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Alm. Dil Eğt. A.B.D.
[Signature]

ÖNSÖZ

21. yüzyıla geldiğimiz bu günlerde değişmekte olan bu toplum yapısında eleştirel düşünme anahtar bir beceri olarak görülmektedir. Değişen toplum yapısı, teknolojik değişmeler ile küçülen dünya, eğitim programlarında da değişime sebep olmuş, artık öğrencilerin öğretmenin sunduğu bilgiyi olduğu gibi alıp işleyen değil, bu sürece katılan, sorgulamayı bilen bireyleri yetiştirmeye yönelik öğretim programları hazırlanmaktadır. Grup çalışması tekniklerinin eleştirel düşünme eğilimleri için gerekli olan etkili iletişim ortamını sağlamakla beraber, bu teknikler ile beraber eleştirel düşünen bireylerde olması gereken düşünme becerilerinin kazandırılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bu tür bir çalışmanın yapılmasındaki temel sebeplerden biri farklı grup çalışması teknikleri ile hazırlanmış derslerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılmasının yanında dil öğretiminde hedeflenen dört dil becerisinin de kazandırılmasında büyük katkı sağlayabileceği düşüncesidir. Bu becerilerin kazandırılmasında ve eleştirel düşünme eğilimlerinin artmasında kullanılacak yöntem ve teknikler yapılan ve yapılacak olan araştırmalar ışığında daha da sağlıklı bir şekilde çeşitlendirilip uygulanabilir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde verdiği fikirler ve bana her zaman inanan, zorlu zamanlarımda yanımda olan, eksiklerimi görmemi sağlayarak yol gösteren, uygulama kısmında her türlü kolaylığı sağlayan saygıdeğer Hocam Sayın Prof. Doktor Fatih TEPEBAŞILI'ya, çalışmanın her aşamasında beni yönlendiren, gerekli bilgilere ulaşmamı sağlayan, uygulama boyunca desteğini esirgemeyen Sayın Yardımcı Doçent Doktor Ahmet KURNAZ'a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Her zaman yardıma hazır olan ve bilgisini hiç eksik etmeyen Sayın Hocam Yardımcı Doçent Doktor Hüseyin SERÇE'ye, verilerin değerlendirilmesinde çözümlenmesine yardım eden Arş. Gör. Eyüp Yurt'a teşekkür ederim. Beni bu zorlu yolda hiç yalnız bırakmayan hayat arkadaşım Semih TAŞDEMİR'e, her türlü fedakârlıktan çekinmeyen ve varlıklarıyla bana güç veren sevgili annem Safiye AKMAN ve sevgili babam Yahya AKMAN'a, biricik oğlum Mehmet Emir TAŞDEMİR'e ve tüm aileme sonsuz teşekkür ederim.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Sümeyye AKMAN TAŞDEMİR
	Numarası	118304021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/Alman Dili Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI
Tezin Adı	Yabancı Dil Dersinde Grup Çalışması Tekniklerinin Öğrencilerin Almanca Dersinde Başarı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi	

ÖZET

Bu araştırmanın ilk amacı eğitim fakültelerinde yabancı dil öğretiminde grup çalışması tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ve öğrencilerin Almanca dört dil becerisi üzerindeki başarılarına etkisini incelemektir. Çalışma yarı deneme modellerinden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin derste yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri incelemek için ise nitel yöntemlerden yansıtıcı günlük kullanılmıştır.

Araştırma 2013–2014 öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenimine devam eden Almanca Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak CCTDI, Almanca Dil Becerisi Testi ve Yansıtıcı Günlük kullanılmıştır.

Araştırma bulguları şu şekildedir:

- 1. Grup çalışması etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmıştır.**
- 2. Deney grubu öğrencilerinde uygulanan grup çalışması etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri, okuma becerileri, konuşmada ifade yeteneği, biçimsel doğruluk, yazmada içeriksel uygunluk ve iletişimsel düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.**
- 3. Grup çalışması etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan gerçeği arama/sorgulayıcı düşünme becerisi düzeyini arttırmıştır.**



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



4. Grup çalışması etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan açık fikirlilik düşünme becerisi düzeyini arttırmıştır.

5. Grup çalışması etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan analitik düşünme becerisi düzeyini arttırmıştır.

6. Grup çalışması etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan sistematik düşünme becerisi düzeyini arttırmıştır.

7. Grup çalışması etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan meraklılık düşünme becerisi düzeyini arttırmıştır.

8. Deney grubundaki öğrencilerin tuttıkları yansıtıcı günlükten elde edilen nitel veriler başarı testinden elde edilen sonuçlar ile paralel bir şekilde öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyi, CCTDI, Grup çalışması teknikleri, Almanca Dil Becerisi Testi, Almanca konuşma, yazma, okuma, dinleme becerileri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Sümeyye AKMAN TAŞDEMİR
	Numarası	118304021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/Alman Dili Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI
	Tezin İngilizce Adı	The Effects of Group Working Techniques on the Success and Critical Thinking Dispositions of Students Who Learn German in Foreign Language Lessons

SUMMARY

The first objective of the present research is to investigate the effect of the group working techniques on students'critical thinking tendency levels studyingin foreign language teaching departments of education faculties. Another purpose of the study is to reveal the effectof the applied group working techniques applied onstudents'four language skills in German language.

1.Group work activities that are applied increased students' critical thinkingtendency and skills.

2.Group work activities that are applied on experiment group students have been effective in improving students' following skills; listening, reading, expressive, formal correctness,contextualwriting suitability and communicative editing.

3. The group work activities applied has shown an increase in students'critical thinking tendency regarding the sub-dimension of search for truth/ questioning the truththinking skill level.

4. The group work activities applied has shown an increase in students'critical thinking tendency regarding the sub-dimension of open-mindedness thinking skill level.

5. The group work activities applied has shown an increase in students'critical thinking tendency regarding the sub-dimension of analytical thinking skill level.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



6. The group work activities applied has shown an increase in students'critical thinking tendency regarding systematicthinkingskill level sub-dimension.

7. The group work activities applied has shown an increase in students'critical thinking tendency regarding curiousness thinking skill level.

8. The qualitative data obtained from students' reflective journals in the experimental group wereconsistent with the achievement test results showing students' increasing interest in class.

Keywords: Critical Thinking Tendency and Its Level, CCDT, Group work techniques, German Language Skills Test, German speaking, writing, reading, listening skills

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	i
Tez Kabul Formu	ii
Önsöz	iii
Özeti.....	v
Abstract.....	vi
İçindekiler	viii
Tablolar Listesi	xi
Giriş	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.Problem Durumu.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	7
1.4.Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6.Araştırmanın Tanımları.....	9

İKİNCİ BÖLÜM – Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar

2.1. Düşünmenin Tanımı.....	11
2.2. Eleştirel Düşünme	12
2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Temsilcileri.....	16
2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri	18
2.2.3. Öğretim Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme... ..	19
2.2.4. Düşünme Süreçleri	21
2.2.5. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	25
2.2.6. Eleştirel Düşünmeme... ..	27
2.2.7. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Ders Konuları ve Faktörleri.....	28
2.2.8. Eleştirel Düşünmenin Önemi	30
2.3. Grup Çalışması	31
2.3.1. Grup Çalışması Biçimleri.....	33
2.3.2. Grup Çalışması Teknikleri	35

2.3.2.1. Puzzle Tekniği	36
2.3.2.2. Öğrenme Galerisi.....	36
2.3.2.3. Placemat Activity	37
2.3.2.4. Duraklarda Öğrenme	38
2.3.3. Grup Çalışması Tekniklerinin Avantajları	38
2.4. Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Grup Çalışması.....	40
2.5. İlgili Araştırmalar.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM- Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	47
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	48
3.2.2. Grupların Tutum Ölçeği Öntest Puanları	48
3.2.3. Grupların Almanca Dil Becerisi Öntest Puanları	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)	53
3.3.2. Almanca Dil Becerisi Testi	54
3.3.3. Yansıtıcı Günlük.....	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM- Bulgular

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	58
4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	59
4.3. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	62
4.4. İkinci Alt Hipoteze İlişkin Bulgular.....	63
4.5. Üçüncü Alt Hipoteze İlişkin Bulgular.....	63
4.6. Dördüncü Alt Hipoteze İlişkin Bulgular	64
4.7. Beşinci Alt Hipoteze İlişkin Bulgular	65
4.8. Altıncı Alt Hipoteze İlişkin Bulgular	66
4.9. Yedinci Alt Hipoteze İlişkin Bulgular	67

BEŞİNCİ BÖLÜM- Tartışma ve Yorumlar

5.1. Birinci Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	74
5.2. İkinci Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	75
5.3. Birinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	77
5.4. İkinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	77
5.5. Üçüncü Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	78
5.6. Dördüncü Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	78
5.7. Beşinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	79
5.8. Altıncı Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar	79
5.9. Yedinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	80

ALTINCI BÖLÜM- Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuçlar	81
6.2. Öneriler	82
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	82
6.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	83
Kaynakça	85
Ekler.....	89
Özgeçmiş	159

Tablolar Listesi

Tablo-2.1: Eleştirel Düşünmenin Tarihi Dönemleri	17
Tablo-2.2: Bilişsel ve Duyuşsal Alan Öğretim Hedefleri	19
Tablo-2.3: Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki	23
Tablo-2.4: Fisher'in Düşünme Süreçleri	24
Tablo-2.5: Eleştirel Düşünme Becerileri	26
Tablo-2.6: Grup Çalışması Biçimleri	33
Tablo-3.1: Çalışmadaki Araştırma Deseni	46
Tablo-3.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Dağılımı	47
Tablo-3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının TSS Öntest Puanları	48
Tablo-3.4: Deney ve Kontrol Gruplarının OPS Öntest Puanları	49
Tablo-3.5: Deney ve Kontrol Gruplarının ANS Öntest Puanları	49
Tablo-3.6: Deney ve Kontrol Gruplarının SYS Öntest Puanları	50
Tablo-3.7: Deney ve Kontrol Gruplarının INS Öntest Puanları	50
Tablo-3.8: Deney ve Kontrol Gruplarının CTS Öntest Puanları	51
Tablo-3.9: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	51
Tablo-3.10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması	52
Tablo-3.11: Almanca Dil Becerisi Testi Soru Dağılımı	54
Tablo-3.12: Konuşma Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları	55
Tablo-3.13: Yazma Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları	55
Tablo-3.14: Dinleme Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları	56
Tablo-3.15: Okuma Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları	56
Tablo-4.1: CCTDI Tutum Ölçeğinin Ön ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	58
Tablo-4.2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerileri Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	59
Tablo-4.3: Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerileri Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	60

Tablo-4.4: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma Becerileri Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	61
Tablo-4.5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Tablo-4.6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OPS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	63
Tablo-4.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ANS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	64
Tablo-4.8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SYS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	65
Tablo-4.9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin INS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	66
Tablo-4.10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin CTS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	67
Tablo-4.11: Derste Öğrencilerin Grup Çalışmalarıyla Öğrendikleri	68
Tablo-4.12: Derste Öğrencilerin Nasıl Öğrendikleri	69
Tablo-4.13: Derste Öğrencilerin Eğlendiği Aktiviteler	70
Tablo-4.14: Derste Öğrencilerin Zorlandığı Aktiviteler	71
Tablo-4.15: Derste Öğrencilerin Sıkıldığı Aktiviteler	72

GİRİŞ

Günümüz toplumlarında açık görüşlü, bilimsel ve eleştirel düşünebilen bireylerin varlığı yaşanan sorunlara çözüm önerileri üretilmesi ve sağlıklı kararlar verilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197).

21. yüzyılda değişmekte olan toplum yapısında eleştirel düşünme anahtar bir beceri olarak görülmektedir. Değişen toplum yapısı, teknolojik değişmeler ile küçülen dünya, eğitim programlarında da değişime sebep olmuş, artık öğrencilerin öğretmenin sunduğu bilgiyi olduğu gibi alıp işleyen değil, bu sürece katılan, sorgulamayı bilen bireyleri yetiştirmeye yönelik öğretim programları hazırlanmaktadır.

Demokratik bir toplum için soran, sorgulayan, araştıran, dinleyen, tartışan, saygı duyan, iletişim ve etkileşime, değişmeye ve gelişmeye açık, güdülenmeyen, yönlendirilmeyen, kandırılmayan; üretken bir toplum için bilgiyi kullanan, bilgiyle dans eden, bilgidен bilgi üretilebilen, yeni bilgiler keşfedebilen bireylere ihtiyaç vardır (Kurnaz, 2011: 7).

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar, eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel bileşenin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunlar eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, önkoşul öğrenmeler ve eleştirel düşünme becerileri olarak ifade edilebilir. Birinci temel bileşen olan eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünebilmek için sahip olunması gereken tutum, sorumluluk duygusu ve eğilimlerdir.

Bireyler eleştirel düşünme eğilimlerini kendi kendilerine geliştiremezler. Eleştirel düşünebilmeyi bireylere kazandırma, günümüzde ağırlıklı olarak okulların ve özellikle yükseköğretim kurumlarının sorumluluğu altındadır.

Eleştirel düşünmenin öğretim programlarında yer almaya başlamasıyla beraber, eleştirel düşünmeyi etkileyen en önemli faktörlerden birisi olarak öğretmenin bu alandaki yeterliliği akla gelmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırılması için öncelikle kendisinin bu becerilere sahip

olup bu becerileri nasıl kazandıracığı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bireyler bilgileri nasıl öğrenirse ileriki hayatlarında da öyle kullanacaklarından bilginin kazandırılma şekli ve bu süreçte öğrenen bireylerin yaşadıkları oldukça önemlidir (Kurnaz, 2011: 9). Bu konu eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme becerileri öğretiminin önemini gündeme getirmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında kullanılacak yöntem ve teknikler ise yapılan ve yapılacak olan araştırmalar ışığında daha da sağlıklı bir şekilde çeşitlendirilip uygulanabilir.

Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerinde, bilgi, kabiliyet, yetenek ve derse karşı tutumlarını geliştirmelerinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Bu yöntemlerden birisi de grup çalışması ile yürütülen derslerdir. Grup çalışması teknikleri ise eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılması için gerekli olan etkili iletişim ortamını sağlamakla beraber, bu teknikler ile beraber eleştirel düşünen bireylerde olması gereken düşünme becerilerinin kazandırılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.

Dünyada teknolojik gelişmeler ile ülkeler birbirine yakınlaşmış, bu da dile olan ihtiyacı arttırmış ve dil öğretimine olan bakış açısını değiştirmiştir. Artık farklı fikirlere saygı duyan, yabancı olanı anlayan, meraklı, empati kurma gibi becerileri kazanmış bireyler yetiştirmenin yanında okuduğunu hedef dilde anlama, yazma, konuşma, dinleme alanındaki dört dil becerisinin geliştirilmesini hedefleyen yabancı dil öğretim programları yer almaktadır.

Farklı grup çalışması teknikleri ile hazırlanmış derslerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılmasının yanında dil öğretiminde hedeflenen dört dil becerisinin de kazandırılmasında büyük katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada eğitim fakültesinde yabancı dil dersinde grup çalışması tekniklerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu amaçla 10 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle eleştirel düşünme konusu, daha sonra grup çalışması tekniklerinin önemi irdelenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, hipotezler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda toplum yapısının ve bununla birlikte ihtiyaçların değişmesi ile birlikte eğitim, öğrencilerde kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme yeteneğine sahip bireyler kazandırma etkinliklerini de kapsamaktadır. Eğitimdeki bu devrim her branşta olduğu gibi yabancı dilde de görülmektedir.

Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerinde, bilgi, kabiliyet, yetenek ve derse karşı tutumlarını geliştirmelerinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Bu yöntemlerden birisi de grup çalışmaları ile yürütülen derslerdir.

Birçok araştırmacı, grup çalışması tekniklerinin derslerde uygulanması ile bireylerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirebileceğini savunurken, bunu kanıtlar nitelikte bir çalışmanın henüz yapılmadığı alan yazını incelemelerinde ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar, eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel bileşenin olduğunu ortaya koymaktadır:1) eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, 2) önkoşul öğrenmeler, 3) eleştirel düşünme becerileri.

Birinci temel bileşen olan eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünebilmek için sahip olunması gereken tutum, sorumluluk duygusu ve eğilimleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerine bu becerileri kazandırabilmeleri için ilk olarak kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültelerindeki her program için öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için yapılması gerekenler önem kazanmaktadır. Yabancı Dil Eğitimi bölümlerinde de

günümüzde sorgulama, araştırma ve bilgi kaosunun içinde karar verme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır.

Dünyada ülke ve kültürlerini birbirine yakınlaştıran teknolojik gelişmeler, hem dil öğrenme ihtiyacını artırmış hem de dil öğrenme başarısına etki edecek şekilde dil öğretim ortamlarını değiştirmiştir. Ancak özellikle yabancı dil eğitiminde öğretmene olan ihtiyaç hiçbir şekilde azalmamıştır.

Geçmişten günümüze yabancı dil derslerine bakış açısı değişmiş ve yabancı dil dersi, hedef dilin kuralların aktarıldığı değil farklı becerilerin bireylere kazandırıldığı bir ders haline gelmiştir. Bununla birlikte son yıllarda yabancı dil derslerinde iletişimsel yetinin kazandırılması ön plana çıkmıştır. Bu amaçla yabancı dil derslerinde mutlaka karşılıklı diyalog ve farklı grup çalışması teknikleri eğitimciler tarafından derste daha da sık başvurulan yöntem olmaya başlamıştır.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerde geliştirilmesi gereken dört dil beceresi vardır. Bunlar konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileridir. Adı geçen dört dil becerisi yabancı dil eğitimi veren bölümlerde farklı dersler kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Özellikle konuşma becerisi ve Çakır'a (2010: 166) göre yazma becerisinin kazanılması oldukça zor ve zaman alan bir süreçtir. Bu zorluk öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki motivasyon ve başarılarını olumsuz etkilemektedir. Ancak farklı grup çalışması teknikleri ile öğrenciye kazandırılması zor kabul edilen bu becerilerin farkında olmadan öğrencide motivasyonu ve hatta başarıyı arttıracığı düşünülmektedir.

Çakır'ın yazma becerisi ile ilgili yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin "Yazarken sıkılıyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında her ne kadar "Evet" cevabı %17 ile sınırlı ise de "Bazen"(%48) diyenlerin oranının yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sıkılmalarını giderecek, yazma derslerini daha eğlenceli hale getirecek grup çalışmalarına, ikili çalışmalara (partner çalışmaları) vb. etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Çakır, 2010: 172).

Özellikle eğitim fakültesi yabancı dil bölümlerinde öğrencilere tek ders adı altında farklı grup çalışması teknikleri ile bu beceriler daha rahat kazandırılabilir ve böylece öğrencilerin grup çalışmalarını meslek hayatlarında daha etkili kullanabilmeleri sağlanabilir. Çünkü okullarda öğrenci merkezli dersin gerçekleşmesini engelleyen en önemli zorluk, öğretmenlerin lisans döneminde edindiği teknik ve donanımı öğrencinin aktif olduğu bir derste kullanamayacağı yanılığına sahip olmasıdır (Petri, 2003: 11).

Öğretmenlik bölümlerinde teorik olarak verilen grup çalışması teknikleri ile öğretmenler uygulamada baş edemeyeceğini düşünmekte ve bu sebeple kontrolün kendilerinde olduğu öğretmen odaklı dersi tercih etmektedirler. Öğretmen adaylarının öğretebilmek için tüm yöntem ve teknikleri teorik olarak bilmesinin yanı sıra bu teknik ve yöntemleri sınıfta etkili bir şekilde kullanabileceği inancına da sahip olması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretiminde grup çalışması tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini yükseltmeye yönelik ne gibi katkılar sağladığını ve bu tekniklerin öğrencilerin dört dil becerisi üzerindeki başarılarına olan etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca dayalı olarak şu iki temel hipotez incelenecektir:

- Grup çalışması teknikleri yabancı dil öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemektedir.
- Grup çalışması tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerin Almanca yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

Belirtilen bu temel hipotezlerin altında yer alan diğer hipotezler ise Şunlardır:

- 1- Grup alıŐması tekniklerinin, Almanca ğretmenliği ğrencilerinin gerçeği arama/sorgulayıcı dűŐünme becerilerine etkisi vardır.
- 2- Grup alıŐması tekniklerinin, Almanca ğretmenliği ğrencilerinin açıkfikirlilik becerilerine etkisi vardır.
- 3- Grup alıŐması tekniklerinin, Almanca ğretmenliği ğrencilerinin analitik dűŐünme becerilerine etkisi vardır.
- 4- Grup alıŐması tekniklerinin, Almanca ğretmenliği ğrencilerinin sistematiklik becerilerine etkisi vardır.
- 5- Grup alıŐması tekniklerinin, Almanca ğretmenliği ğrencilerinin meraklılık becerilerine etkisi vardır.
- 6- Grup alıŐması tekniklerinin, Almanca ğretmenliği ğrencilerinin zgűven algısı becerilerine etkisi vardır.
- 7- Derste yapılan etkinlikler deney grubu ğrencilerinin derse karşı ilgilerini arttırır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’deki farklı eğitim kademelerinde öğrenciler düşünsel süreçler olmaksızın çoğu bilgiyi ezberlemektirler, hâlbuki öğrenci kendine sunulan bilgiyi nasıl kullanacağını bilmeli ve çözümleyebilmelidir. Özellikle yüksek öğretimde bu öğrencilerin sunulan bilgiler ile nasıl baş edebileceklerini bilmedikleri için akademik açıdan başarılı olabilmeleri oldukça zordur.

Bireyler eleştirel düşünme düzeylerini kendi kendilerine geliştiremezler. Eleştirel düşünebilmeyi bireylere kazandırma, günümüzde ağırlıklı olarak okulların ve özellikle yükseköğretim kurumlarının sorumluluğu altındadır. Ancak eleştirel düşünme sadece Türkçe yürütülen sosyal bilimler derslerinde değil, hedef dilde yürütülen yabancı dil derslerinde de öğrenciye kazandırılması hedeflenmektedir.

Günümüzde yabancı dil dersinde grup çalışması teknikleri ile öğrencinin dört dil becerisini etkili bir şekilde geliştirmenin yanında eleştirel düşünebilmek için sahip olunması gereken tutum, sorumluluk duygusu ve eğilimleri aktarılacağı umulmaktadır.

Bu araştırmayla elde edilen sonuçların özellikle,

- Yükseköğretimde yabancı dil derslerinde grup çalışması tekniklerini kullanmaya yönelmelerinde,
- Yabancı dil derslerinde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmek için öğretmenin aktif rolünü kaybedip öğrencinin aktif olduğu grup çalışması tekniklerini kullanmaya yönelmelerinde,
- Aktivitelerden önce ve sonra öğrencilerin bu konudaki eğilimlerini belirleyerek, grup çalışması tekniklerinin eleştirel düşünme becerilerine katkısını belirlemeye,
- Yükseköğretim yabancı dil derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini yükseltmeye,

- Yükseköğretimde sadece sosyal bilgiler derslerinde değil yabancı dil derslerinde de eleştirel düşünme eğilimlerini yükseltmeye yönelik aktivitelere yer verilmesinde ve bu konuya dikkat çekmesi açısından,
- Eğitim fakülteleri yabancı dil öğretmenleri yetiştiren bölümlerin programlarında özellikle grup çalışması tekniklerini ve eleştirel düşünme becerileri konularına yer verilmesinde,

yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada,

1. Veri toplama araçlarından birisi olan Almanca dil becerisi testinin yazma ve konuşma boyutlarının geçerliliği sağlanmasında uzman görüşünün yeterli olduğu,
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmada kullanılan yansıtıcı düşünme günlüğünü ve tutum ölçeğini içten ve samimi cevapladıkları,
3. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını eşit derecede etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Alman Dili ve Eğitimi 3. Sınıf öğrencileriyle,
2. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim güz yarıyılı ile,
3. Uygulama program on hafta süreyle,
4. Araştırmada geliştirilen Almanca Dil Becerisi Testi ile ölçülen öğrenci başarıları ile,

5. Araştırma California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Araştırmada sıkça kullanılan bazı kavramların anlamları şöyledir:

CCTDI: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Düşünme: İçince bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçtir.

Eleştirel Düşünme: Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Eleştirel düşünce tarzı ve bu alışkanlıklar eleştirel düşünme eğilimi olarak tanımlanmaktadır.

Grup Çalışması: Birkaç öğrencinin (sayıca 4-6 kişi) bir çalışmayı belirlenen hedef doğrultusunda amaca ulaştırmak için, beraberce yaptıkları tüm bildirimlere grup çalışması denir.

ADBT: Konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini içeren Almanca Dil Becerisi Testi

TSS: CCTDI Tutum ölçeğinin alt boyutu olan Gerçeği Arama/Sorgulayıcı Düşünme'dir.

OPS: CCTDI Tutum ölçeğinin alt boyutu olan Açıkfikirlilik'tir.

ANS: CCTDI Tutum ölçeğinin alt boyutu olan Analitik Düşünme'dir.

SYS: CCTDI Tutum ölçeğinin alt boyutu olan Sistematik Düşünme'dir.

INS: CCTDI Tutum ölçeğinin alt boyutu olan Meraklılık'tır.

CTS: CCTDI Tutum ölçeğinin alt boyutu olan Özgüven Algısı'dır.

MAS: CCTDI Tutum ölçeğinin alt boyutu olan Yargı Olgunluğu'dur.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “Eleştirel Düşünme” ve “Grup Çalışması ve Teknikleri” ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Düşünmenin Tanımı

Duden’a göre düşünme, ayırt edebilme ve karar verme becerisini kullanmak: zihin ile çalışma, belli bir düşünceye sahip olmaktır (Duden, 2001: 365).

Neufeld (1991) düşünmeyi keşfetmenin, icat etmenin ve tasarlanmanın yaratıcı süreci olarak tanımlamıştır (Aktaran: Miller, Babcock, Börger, 2000: 31).

Kazancı’ya göre ise (1989) düşünme, insanlar için yiyecek, su ve hava ne denli önemli ise başarılı ve rahat bir insan yaşamı için de düşünme o denli önemlidir (Aktaran:Aybek,2010:3). Doğadaki insanın sahip olduğu en önemli silah düşünmedir. Peki, insanı doğada bu kadar güçlü yapan düşünme nedir ve hangi süreçlerden oluşur?

Düşünme farklı süreçlerden oluşur: Problem çözme, olay analizi, yansıtma ve eleştirme. Bu noktada bu zihinsel süreçlerin ne zaman başladığı sorusu akla gelmektedir. Düşünmeyi farklı açılardan analiz eden birçok psikologa göre, düşünme ilk olarak algılama ile başlar.

İnsan düşünür ve problemleri çözmeye çalışır. Burada tarihi insanlık kadar eski olan silah örnek olarak verilebilir. İnsanlar, kendilerini doğada fiziksel ve psikolojik olarak rahat hissetmedikleri, açlık ve diğer tehlikeler ile savaşmak zorunda oldukları için kemik ve taşlardan farklı silahlar yapmışlardır. Tehlikeler onları düşünmeye ve silah yapmaya zorlamıştır.

Psikolojik açıdan düşünme kelimesiz bir dil olarak tanımlanmıştır.

Hayatımızın temel unsuru olan düşünme, üç kategoriye ayrılmaktadır (Aktaran: Miller, Babcock, Börger, 2000: 31). Bu üç kategoriye Miller ve Babcock aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. **Güdümlü Düşünme:** Düşünmenin bu türü amaç ve hedef odaklıdır, cevapları ve anlamları aramaya yöneliktir. Örneğin bilinmeyen bir bölgede bir gezi yapılmak isteniyorsa bir haritaya bakılır ve dikkatli bir şekilde harita okunur.
2. **Güdümsüz Düşünme:** Bu düşünme türünde ise düşüncede eski tanıdık düşünce kalıpları uygulanmaktadır. Her ne kadar bu duruma beyin dâhil olsa da pek bilinçli olmayan düşünme denenmektedir. Okula gitmek, yemek pişirmek, uyumak gibi aktiviteler bu düşünme türüne aittir ve alışkanlıklar üzerine yapılır.
3. **Amaçlı Düşünme:** Kesinlikle gözlemlerin, anıların, fikirlerin, yorumların, soruların, analiz ve değerlendirmelerin rol aldığı daha bilinçli zihinsel etkinlikleri gerektirir.

2.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme pedagojik bir harekettir ve genellikle daha iyi başarılar elde etmek için eğitimde “anahtar beceri” olarak görülmektedir. Bugün ise birçok pedagoğ ve politikacı, bilgi patlaması nedeniyle insanların bu yönde eğitilmesi gerektiğini her fırsatta vurgulamaktadır. Bugün bu kavram, gerekli olduğu düşüncesinin kabul görmesine ve büyük önem taşımaya rağmen, çok az kişi tarafından bilinmektedir.

Birçok durumda eleştirel düşünme dendiğinde, diğerlerin görüşlerinde olası hataları tespit etme, kendini iletişim araçlarını tarafından yönlendirilmesine izin verme ve kendi bakış açısını diğer farklı fikirlere karşı zeki düşünceler yolu ile kabul ettirme becerisi olarak anlaşılmaktadır. Bu düşünme türü oldukça mantıklı ve çok da yaratıcıdır. Buna rağmen kişi hatayı diğerlerinin düşüncelerinde aradığı, ama aynı şekilde kendinde aramadığı müddetçe eleştirel düşünme değildir (Petri, 2003: 15).

Eleştirel düşünme “eleştirmek” ya da “negatif olanı, mevcut olmayanı değerlendirmek” değildir. İngilizce bir kelime olan “critical” dan gelir ve “önemli, esas, öze ilişkin, merkezi, asıl olan, anahtar bir işlevi içeren, kapsamlı sonuçları olan” anlamlarına gelir. Eleştirel aynı zamanda “analitik”, “çözümleyici”, “yorumlayıcı”, ve “açıklayıcı” gibi kelimelerin de karşılığıdır (Aktaran: Panfil, 2011: 66).

Gerçekte “kritik” sözcüğünün anlamı irdelendiğinde, temel olarak alışlagelmişin dışına çıkılmakta, kişi daha analitik, daha rasyonel, daha mantıklı ve büyük ölçüde kendi düşünce ve tavırlarını daha çok denetlemektedir. Diğer bir açıdan bakıldığında “kritik” sözcüğünün bünyesinde eleştiriye de içerdiği hissedilmektedir (Cankoy, 2012: 1).

Sokrates, Platon, Aristoteles gibi Yunan filozofların pedagojik anlamdaki öncelikleri, öğrencilerine konuların ya da meselelerin görüldüğü gibi olmadıklarını göstermektedir. Bugün ise şüphesiz eleştirel düşünme kavramı daha fazla tanımlı içermektedir (Schiefner-Rohs, 2012: 85).

Bu kavram birçok kez tanımlanmasına rağmen, bazı düşünürler eleştirel düşünmenin tek bir tanımlı olduğu konusunda hemfikir iken bazıları ise bu alanda tek bir tanımlı olmadığını vurgulamışlardır.

Richard Paul (1986: 38) eleştirel düşünmeyi zayıf ve güçlü düşünme olarak ikiye ayırmaktadır. Zayıf anlamdaki eleştirel düşünme daha geniş bir bağlam içinde olmadan bilgi ve beceri aktarımı anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme sadece basit düşünme becerinin birleşiminde azalır. Yani zayıf anlamda eleştirel düşünürler normları kullanırlar, fakat onları kendi değerler sisteminin içine dahil etmezler ve kendileri eleştirel değildirlir. Güçlü anlamda eleştirel düşünme ise uygun kanıt gösterme becerisi ve yeteneğinin yanında alçak gönüllük, cesaret, dürüstlük ve öz eleştiriye hazır olma gibi eğilimlerine de ihtiyaç duyar (Aktaran: Schiefner-Rohs, 2012: 96).

Platon seneler öncesinde eleştirel düşünme ile ilgili çalışmıştır. Platon, insanların günlük deneyimleri ve yaşadıklarına eleştirel yaklaşmadıkları sürece, bir mağarada yaşadıklarını ve gerçek “Var Olmak” ve ”Gerçek" ile ilgili hiçbir şey bilmedikleri düşüncesindeydi (Astleitner, 1998: 9).

Cüceloğlu eleştirel düşünmeyi kendi düşünce süreçlerimin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendini ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak görmektedir (Cüceloğlu, 1994: 216-217).

Robert Ennis’e (1987: 1-2) göre ise eleştirel düşünme, mantıklı ve akılcı düşünme ve gerçek olarak kabul etmek zorunda olduğumuz ve kabul etmek zorunda olmadığımız şeyleri, hangi ifadelerle inanmamız ya da inanmamamız gerektiğini ve bir soru ya da konuya karşı hangi konumu üstleneceğimiz ve hangi konumda olmamız gerektiği hakkında düşünüp taşınmaktır.

Petri (2003: 15) eleştirel düşünme için insan problemi ve insanın bir arada yaşaması ile ilgili olan her şeyi kapsayan insani alandır ifadelerini kullanmaktadır.

Facione (1998) ise eleştirel düşünme ve CCTDI tutum ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan şu temelleri tanımlamıştır (Aktaran: Kökdemir, 2003: 28-30):

Analitiklik Alt Boyutu (Analyticity): Bu alt boyut potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini vermektedir.

Açık Fikirlilik Alt Boyutu (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşım ve durumlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade eder. Açık fikirlilikte, bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerini değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerini de dikkate alması beklenir. Olgunluk boyutu ise orijinal çalışmada, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak verilmiştir.

Meraklılık Alt Boyutu (Inquisitiveness): Meraklılık (entelektüel meraklılık), herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır.

Kendine Güven Alt Boyutu (Self-confidence): Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtmaktadır.

Doğruyu Arama Alt Boyutu (Truth-seeking): Doğruyu arama, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini vermektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine zıt veriler olsa bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sistematiklik Alt Boyutu (Systematicity): Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir.

Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirten Ennis (1985: 54) eleştirel düşünme eğilimlerini (Aktaran: Seferoğlu, Akbıyık, 2006: 195-196):

- Tez ya da sorunun açık ifadesini arama
- Nedenler arama
- İyi bilgilendirilmeye çalışma
- Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme
- Durumu bütünüyle göz önüne alma
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma
- Asıl ya da temel sorunu akılda tutma
- Seçenekler arama
- Açık fikirli olma
- Başkalarının görüşlerini dikkate alma
- Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme

- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme. . Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma
- Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde sıralamaktadır.

Eleştirel düşünme birçok kişi tarafından olumsuzluk ifade eden bir kavramdır. Çoğu kişi eleştiren düşünmenin olumsuz şeyleri bulmayı hedefleyen bir yargılama türü olduğunu düşünürler. Fakat yapılan tüm tanımlarda eleştirel düşünürlerin sahip olduğu şu noktalar vurgulanmaktadır:

1. Kendi düşünme sürecinin farkında olmak.
2. Soru yöneltmeye ve bunu yaparken tamamlayıcı kanıtlar, alternatif kanıtlar ve karşı fikre ait kanıtlar ortaya çıkarmaya hazır olmak.
3. Bir fikri dile getirmeden önce bilgi toplamak.
4. Hipotez oluşturabilmek.

2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Temsilcileri

Esas itibariyle eleştirel düşünmenin kökleri, öğrencilerine çoğu şeyin görüldüğü gibi olmadığını gösteren Sokrates ve Aristoteles'in içinde olduğu Yunan Felsefesine dayanmaktadır. Bugün ise eleştirel düşünme kavramı hiç şüphesiz daha fazla tanımlı içermektedir (Schieffner-Rohs, 2012: 85).

Özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde eleştirel düşünmeyle ilgili uzun tartışmalar vardır. Orada iki farklı yön dikkat çekmektedir. 1950'li yıllarda eleştirel düşünme, Sovyetler Birliğine karşı askeri ve ekonomik rekabeti kazanmak için, Batı'da fen bilimci ve teknik düşünmenin öğretimi amacıyla enstrümente edilmiştir. Burada hem teknik hem de askeri açıdan yeni buluşları hızlandırmak için problem çözme ve yaratıcı düşünme odak noktadaydı. İkinci yönelme ise eleştirel düşünmenin kanıt analizi için kullanıldığı 1960'lı yıllardaki gibi daha liberaldi. Amaç ise politik

ve ideolojik ifadeleri, manipülasyonları ve etkileri analiz etmek idi (Schiefner-Rohs, 2012: 85-86).

Herşeye rağmen eleştirel düşünme ilk olarak John Dewey tarafından “ How We Think” (1910) adlı kitabında tanıtılmıştır.

Aşağıdaki tabloda eleştirel düşünme temsilcileri tarihi bir gelişmeye göre sıralanmıştır (Aktaran: Schiefner-Rohs, 2012:86):

Tablo 2.1. Eleştirel Düşünmenin Tarihi Dönemleri

	Dönem 1 1910- 1939	Dönem 2 1940-1961	Dönem 3 1961-1979	Dönem 4 1980-1992
Temsilci	John Dewey	Edward Glaser, David Russell, B.Othonel Smith	Robert Ennis, Karl Budmen, Robert Rott, Edward, d'Angelo	Robert Ennis, John McPeck, Harey Siegel, Richard Paul
Ortak Kavram ve Konular	Dönüştürücü Düşünme, Bilimsel Metotlar, İnceleme, Araştırma	Eleştirel Düşünme, Propaganda-Analizi, bilgiyi destekleyen kanıtları dikkate alan araştırma	İfadelerin araştırması adıyla eleştirel düşünme, bilimsel metotların ayrılmasında eleştirel düşünme	İfadelerin değerini belirleme, akılcı düşünme, problem çözme

Tabloda da görüldüğü üzere eleştirel düşünme Amerika Birleşik Devletleri'nde önemli bir rol oynamaktadır. Buna rağmen Almanca konuşulan ülkelerde ve Türkiye'de eleştirel düşünme ile ilgili çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu aynı zamanda eleştirel düşünmenin eğitim programlarında yer almamasının da sebebi olarak da gösterilebilir.

2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Eleştirel düşünme, düşüncemizin yansıması söz konusu olduğunda başlamaktadır. Örneğin yabancı dil dersinde empati becerisini öğrenciye kazandırmak eğitim programlarında yer almaktadır. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilerle çeşitli aktiviteler gerçekleştirilir. Bu aktivitelerden sonra öğrenci kendine şu soruları sormalıdır:

- Empati ile ilgili neden bu düşüncelere sahibim?
- Empati becerisine ait hangi farklı amaçlar vardır?
- Benim amaçların hangi sebeplerle ilişkilidir?

2. Problem çözme eleştirel düşünmenin en önemli becerisidir.
3. Yanlış ya da doğru tahminlerin olabileceği gerçeğini kabul etmek.
4. Söz konusu konu ile ilgili yeterince iyi bilgi sahibi olmak için çaba harcamak ve yeteri kadar bilgi sahibi olmadan bir soru ile ilgili fikrini söylememek.
5. Eleştirel Düşünme ölçütlere sahiptir. Düşüncelerimiz belli ölçü ve kriterlere göre oluşmuştur. Bu ölçütlerin uygulanması ise biçimseldir ve şemaları takip eder, örneğin bireyin bir toplum hakkında önceden oluşturulmuş daha iyi düşünce örnekleri (Albertz, 2009: 173).
6. Eleştirel düşünme gerçek dünya ile bağlantılıdır. Öğrenilmiş olanı gerçek dünyada uygulamadan eleştirel düşünmeyi öğrenemeyiz. Bununla beraber eleştirel düşünme zamanla otomatik olarak gelişmektedir. Günlük hayatta eleştirel düşünme için karşımıza çıkan fırsatların hemen farkına varmalı ve bu fırsatları değerlendirmeliyiz. Problemleri sürekli eleştirel düşünerek çözmeye çalışan kişi, zamanla eleştirel düşünmeyi alışkanlık olarak kazanır.

2.2.3. Öğretim Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme öğretim hedeflerinin tanımlanması açısından literatürdeki birçok araştırmacı Bloom'un taksonomisini kullanmaktadır.

Astleitner (1998), eleştirel düşünmeyi yetkili ve akılcı insan yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim hedefi olarak tanımlamış ve kitabında bu hedefleri Blooum'un (1956) bilişsel alandaki öğretim hedefleri ve Krathwohl'un (1964) duyuşsal alandaki öğretim hedefleri olarak iki grupta incelemiştir (Astleitner, 1998: 20):

Tablo-2.2. Bilişsel ve Duyuşsal Alan Öğretim Hedefleri

Tanım	Öğretim Hedefleri
Bloom'un (1956) Bilişsel Alan Öğretim Hedefleri	
BİLGİ: Hatırlamayı yani öğrenilen malzemeyi olduğu gibi tekrar etmeyi kapsar.	Terimleri, olayları, prosedürleri vb. tanımyabilmek, belirleyebilmek, isimlendirmek ve listeleyebilmektir.
KAVRAMA: Öğrenilen malzemeyi kendi cümleleriyle ifade etmeyi kapsar.	Verileri, prensipleri, prosedürleri, verileri, grafikleri açıklayabilmek, özetleyebilmek ve tahmin edebilmektir.
UYGULAMA: Öğrenilen malzemeyi yeni durumlara uyarlamayı kapsar.	Terimleri, prensipleri, metotları, grafikleri, problemleri vb. değiştirebilmek, hesaplayabilmek, üretebilmek, kullanabilmek, keşfedebilmek, çözebilmektir.
ANALİZ: Öğrenilen materyalin parçalarına ayrılmasını kapsar.	Varsayımları, yanlışları, olayları, sonuçları, verileri vb. tanımlayabilmek, farklılıkları bulabilmek, ayırt edebilmek, ilişkileri saptayıp, ilişkilendirebilmektir.
SENTEZ: Malzemenin parçalarının birleştirilmesini kapsar.	Metinleri, planları, soyut ilişkileri vb. sınıflandırabilmek, birleştirebilmek, genelleştirebilmek, biçimlendirebilmek, düzenleyebilmek ve organize edebilmektir.
DEĞERLENDİRME: Öğrenilen materyalin belli bir amaç için değerlendirilmesini kapsar.	Mantıksal tutarlılık, uygunluk, ilgi, değer vb. karşılaştırabilmek, eleştirebilmek, yorumlayabilmek, dayandırabilmek vb.
KRATHWOHL'un (1964) Duyuşsal Alandaki Öğretim Hedefleri	
ALMA: Belli bir olaya dikkat etme güdülenmesini kapsar.	Dikkatli dinleme, öğrenmenin öneminin farkında olma vb.
CEVAP VERME/TEPKİDE BULUNMA: Belli olaylarda aktif olarak yer almayı kapsar.	Ev ödevlerini halletmek, okul kurallarına uymak, tartışmaya yapılan katkılar, diğerlerini desteklemek vb.

DEĞER VERME: Değerlerin belli olaylarla düzenlenmesi anlamına gelir.	Problem çözme olarak bilime ve demokratik süreçlere inanç, sosyal angajman göstermek, başarıya yönelmiş olmak vb.
DEĞER ÖRGÜTLEME: Farklı değerler ile ilişkiyi ve sağlam bir değer sisteminin düzenlenmesini kapsar.	Özgürlük ve sorumluluk arasındaki dengeyi kabul etmek, kendi zayıf noktalarını anlamak ve kabul etmek, uygun hayat planlaması vb.
KİŞİLİK: Bir değer sistemine dayanan daha uzun ömürlü olan davranış örneğini kapsar.	Gruplar içinde çalışma, öz disiplin, kendi sağlığına dikkat etmek, güvenlik düşünceleri, zor görevlerde kendine güven vb.

Her iki alandaki öğretim hedefleri incelendiğinde Krathwohl'u süreçleri fiil şeklinde formüle ettiği dikkat çekmektedir.

Eğer öğrenciler tanım ve olaylarla doldurulursa, hem bilişsel alanda hem de duyuşsal alandaki öğretim hedeflerinde başarı elde edilememektedir. Ennis (1996) bu bağlamda eleştirel düşünmenin ilk olarak anlama problemleri söz konusu olduğunda (Neden sorularına cevap olarak), fikir ve görüşler değerlendirilmek ve problem çözmek zorunda olduğunda ortaya çıktığı konularına dikkat çekmektedir. Thomas' a (1972) göre ise Bilişsel Taksonomi, eleştirel düşünmeyle şu kategorilerde birleştirilebilir: Öğrenmeyi öğrenmek, iletişim becerileri, sınıflandırma ve becerilerde karşılaştırma, bilgiyi ilişkilendirme ve bilgi üretme becerileri, yargılama becerileri, sonuç çıkarmak, değer göstermek ve karar vermek (Aktaran: Astleitner, 1998: 21).

Freire'a göre (1984: 58) öğretmen yansız olmamalı, aksine öğrenciye enerjisini yaratma gücünü engelleyen dünya bakış açısının üstesinden gelmeye yardımcı olan pedagojik durumlarda ve eleştirel düşünmeyi kazandıracığında müdahale etmelidir. Ayrıca Freire eğitimcilerle uymak zorunda oldukları pasif obje rolünü veren ve eğitimde hakim olan eğitim şekillerini eleştirmektedir. Eğitimin bu geleneksel şeklinde eğitimcilerin görevi, eğitimi oluşturan bölümleri öğrencilerin - gerçeklerin tamamen yanlış değerlendirildiği - boş olarak kabul edilen beyinlerine depolamaktır. Freire bunu "Bankacı Eğitim Sistemi" olarak nitelemektedir. "Bankacı Eğitim Sistemi"ne göre eğitim'i eleştirel düşünme bilincinin oluşmasında bir engel olarak görmektedir.

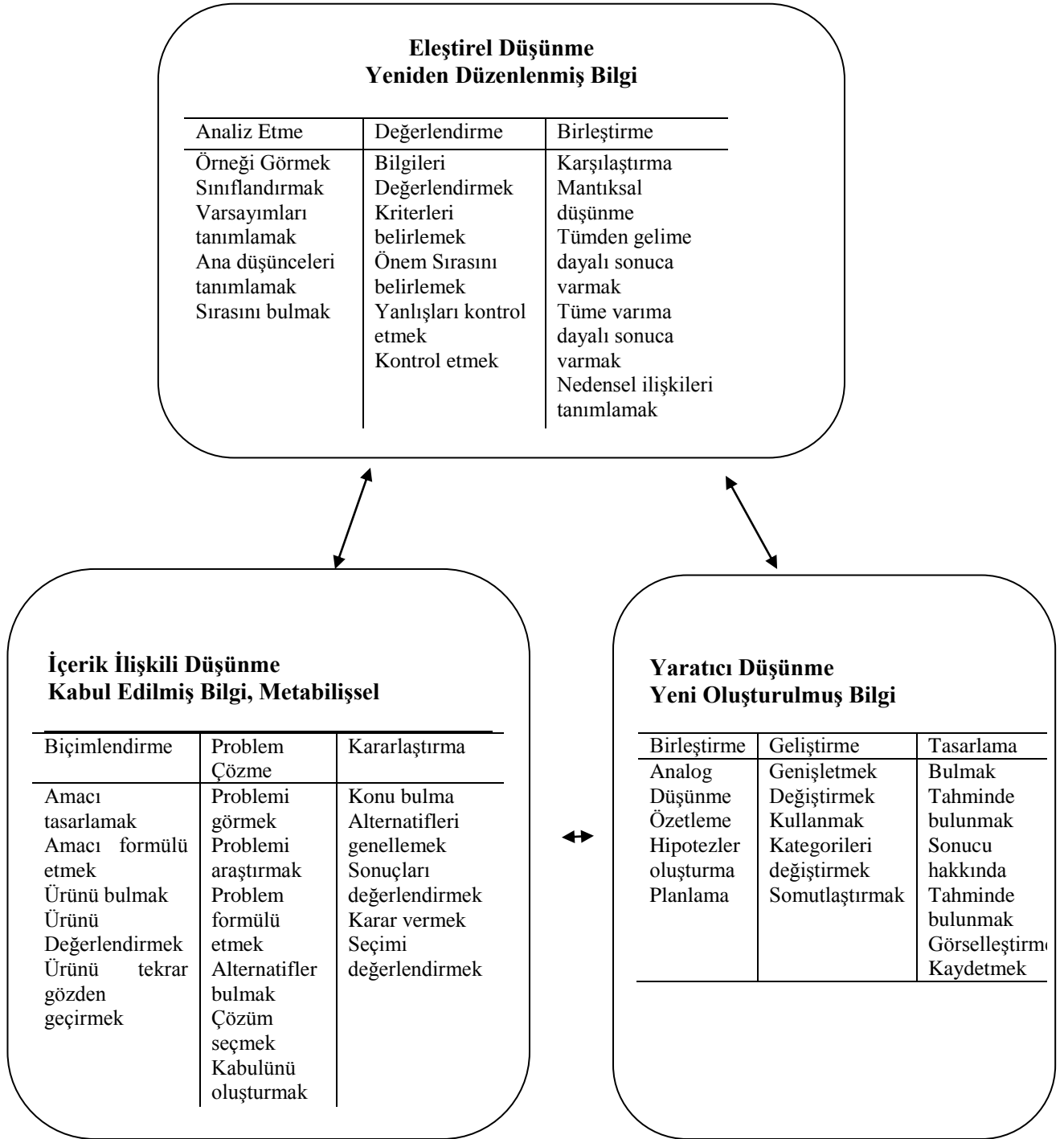
Problemlere cevap vermek eğiticilerin görevi değildir, aksine eğiticinin görevi öğrencilerin eleştirel düşünme şekline (ya da bilinç oluşmasını) ulaşmasıdır (Tenorth, 2003: 218- 219).

2.2.4. Düşünme Süreçleri

Jonassen'a (1996:27) göre eleştirel düşünme var olan bilginin yeniden örgütlenmesi ile sıkı sıkıya bağlantılıdır, aynı zamanda içerik ilişkili düşünme ve yaratıcı düşünme ile ilişkilidir. Yaratıcı düşünme özellikle yeni oluşturulmuş bilgi görüşlerine dayanır, içerik ilişkili düşünme kabul edilmiş bilgiyi kullanırken, Jonassen'a göre eleştirel düşünme bilgiyi yeniden düzenleme işlevi ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Birleşik düşünmenin bu üç formu birbiriyle ilintili olup beraberinde farklı bilgi şekillerinin üzerinde ısrarla durmaktadır. Eleştirel düşünme bilginin etken olarak yeniden düzenlenmesini beraberinde getirmektedir. Burada üç genel düşünme eylemi ön plandadır: Değerlendirme, analiz ve bilgi ile ilişkilendirme (Aktaran: Schiefner-Rohs, 2003: 91).

Jonassen'in entegre düşünme modeli içerisinde eleştirel düşünme aşağıdaki verilmiştir (Jonassen, 1996: 28):

Şekil 2.1. Jonassen'in Entegre Düşünme Modelindeki Eleştirel Düşünme



Kaynak: Astleitner (1998: 22)'dan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Her Őeye rağmen araştırmacıların dūřınme sūreęlerini tanımlamak ięin farklı isimler ve semboller kullanması ve ortak isimlerde buluşamaması diğer araştırmacıların işini zorlaştırmaktadır.

Kurnaz ise kitabında Doęanay, Ahmet ve Ūnal, Figen'den (2006: 215) yararlanarak oluřturduęu Perkins ve dięerlerinin yaptıęı bir ęalıřmada belirledikleri dōrt dūřınme alanını, ūrūn yōnūnden amaęlarını ve dūřınme becerileri arasındaki iliřkileri řu Őekilde ūzetlemiřtir (Kurnaz, 2011: 19).

Tablo 2.3. Dūřınme Becerileri Arasındaki İliřkiler

Dūřınme Tūrleri	Amağları	Dūřınme Becerileri	Aralarındaki İlişkiler
Eleřtirel Dūřınme	Karşıt durumları ya da fikirlerin ağıklığını değerlendirmek	Durumun ya da fikrin tanımlanması, karşıt gōrūřlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi	Tūm dūřınme becerilerinde eleřtirel dūřınmek gerekmektedir.
Yaratıcı Dūřınme	Yeni fikirler ve ūrūnler ūretmek	Fikirlerin saptanması, sorunun yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi	Yaratıcı dūřınme ile ortaya koyulan yeni ūrūn eleřtirel dūřınerek deęerlendirilir.
Karar Verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Bilginin dūřınūlmesi, seęeneklerin tanımlanması ve karar verilmesi	Eleřtirel dūřınme karar vermede iře kořulan temel sūreęlerdendir.
Problem ōzme	Bir soruna bir ya da daha fazla ōzūm bulmak	Bir stratejinin tanımlanması, anlatılması, seğilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi	Problem ōzme ile ele alınan bir problemle bařlarken eleřtirel dūřınme karřılařılan tūm bilgi, fikir ve olayların deęerlendirilmesini kapsar.

Fisher ise eleştirel düşünmenin Bloom'un taksonomisine dayandırdığı analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kapsadığına dikkat çekmiş ve bu süreçleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır (Fisher, 2005: 57):

Tablo-2.4. Fisher'in Düşünme Süreçleri

Kategori	Düşünme Süreçleri
1.Ön Bilgiyi Etkinleştirme	Konu hakkında ne bildiğinizi ve ne hatırladığınızı söyleyin
2. Betimleme	Kendi kelimelerinizi betimleyiniz Nasıl hissettiğinizi, ne anlama geldiğini söyleyiniz, açıklayınız, karşılaştırınız ve ilişkilendiriniz
3.Uygulama	Bunu nasıl uygulayabilirim, ne biliyorsanız uygulayın ve problemleri çözmek için bunları kullanın
4.Analiz	Bölümleri, sırası, deliller, sebepler, problemler, çözümler ve sonuçlar nelerdir
5.Sentez	Daha farklı nasıl olabilir
6.Değerlendirme	Siz nasıl değerlendirirdiniz, başarılı olur muydunuz, ne tercih ederdiniz, neden böyle düşünüyorsunuz
Kategori	Düşünme Süreçleri
1.Ön Bilgiyi Etkinleştirme	Konu hakkında ne bildiğinizi ve ne hatırladığınızı söyleyin
2. Betimleme	Kendi kelimelerinizi betimleyiniz Nasıl hissettiğinizi, ne anlama geldiğini söyleyiniz, açıklayınız, karşılaştırınız ve ilişkilendiriniz
3.Uygulama	Bunu nasıl uygulayabilirim, ne biliyorsanız uygulayın ve problemleri çözmek için bunları kullanın
4.Analiz	Bölümleri, sırası, deliller, sebepler, problemler, çözümler ve sonuçlar nelerdir
5.Sentez	Daha farklı nasıl olabilir
6.Değerlendirme	Siz nasıl değerlendirirdiniz, başarılı olur muydunuz, ne tercih ederdiniz, neden böyle düşünüyorsunuz

2.2.5. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme bugün her alanda daha iyi kararlar vermek ve problemleri çözmek için önemli bir “anahtar nitelik” olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme, farklı alanlardan farklı araştırmacıların birbirinden farklı vurguladıkları ve desteklemek istedikleri sayısız beceriden oluşmaktadır.

Bu alanda en kapsamlı araştırmalara sahip olan ve eleştirel düşünme hareketinin babası olarak kabul edilen Robert Ennis eleştirel düşünmeye ait oniki beceri tanımlamıştır. Daha sonra Fisher daha iyi anlaşılması için bu becerilere oniki soru eklemiştir (Aktaran: Fisher, 2005: 56-57).

1. Bir İfadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Anlaşılmayan yerlerin olup olmadığını yargılama (İfade Açık mı?)
3. İfadelerin birbiri ile çelişip çelişmediğini yargılama (İfade Tutarlı mı?)
4. Kesinlikle bir sonuca varıp varılmadığını yargılama (İfade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin sarsılmaz olduğunu yargılama (İfade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilke içerip içermediğini yargılama (İfade bir kural izliyor mu?)
7. Bir izlenime dayalı ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (İfade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarıma dayalı bir sonucu doğrulayıp doğrulamadığını yargılama (İfade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (İfade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin varsayıma dayalı olup olmadığını yargılama (İfade doğru olarak alınabilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (İfade yeteri kadar tanımlandı mı?)
12. Bir ifadenin otoriter tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (İfade doğru mu?)

Kurnaz ise kitabında Doğanay, Ahmet ve Ünal, Figen'den (2006: 215) yararlanarak hazırladığı Ennis'in eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır (Kurnaz, 2011: 22):

Tablo- 2.5. Eleştirel Düşünme Becerileri

Açıklığa Kavuşturma Becerileri	Destekleme Becerileri	Çıkarım Becerileri	İleri Düzeyde Açıklığa Kavuşturma Becerileri	Strateji ve Teknik Beceriler
-Bir soru üzerine odaklaşma -Tartışmaları analiz etme -Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma	-Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama -Gözlem raporlarını yargılama	-Eldeki verilerden çıkarım yapabilme -Tümdengelsel düşünebilme -Değer yargıları oluşturabilme	-Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme -Sayıtları belirleyebilme	- Bir harekete karar verme -Diğerleriyle etkileşim

Diğer taraftan Kurnaz eleştirel düşünme öğretimi kapsamında geliştirilmeye çalışılan başlıca eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sıralamıştır (Kurnaz, 2011: 81):

1. Kaynakların güvenilirliğini belirleyebilme
2. Olayların sebebini açıklayabilme
3. Bir olay ve olguya bağlı olarak tahmin yapabilme
4. Benzerlikler yoluyla akıl yürütebilme
5. Olayları anlamada koşullu (duruma göre) akıl yürütebilme

2.2.6. Eleştirel Düşünme

İnsanlar sık sık kendileri belli düşüncelerin, fikirlerin ve tespitlerin doğru olmasını istedikleri bir durum içerisinde buluyorlar. Bununla birlikte yalnız kendi görüşlerini destekleyici kanıtlar bulma eğilimi içerisinde giriyorlar. Karşıt görüşleri ise ciddiye almıyorlar, kolayca görmezden geliyorlar ve bu karşıt görüşlerin yanlışlıklarını ispatlamak istiyorlar.

Eleştirel düşünme gerçeği yanlış yani yanıltan şekilde eksik vermesi ve bellekte oluşturulan şablona katı olarak dayandırılmasıyla bilinmektedir (Petri, 2003: 257-258).

Eleştirel düşünme öğretimi çabalarının sonuç vermesi için eleştirel düşünmeye engel olan sebepler gözden geçirilmelidir. Petri bu konu ile ilgili yaptığı araştırmalarda eleştirel düşünmeye engel olan aşağıdaki sebepleri tespit etmiştir (Petri, 2003: 257-258):

1. İncelenen problem alanına ait yetersiz bilgi temeli. Buradan yola çıkılarak şu sonuca varılabilir: Bir kimse belli bir alanda bir olay ile ilgili ne kadar ayrıntılı ve çok yönlü bilgi sahibiyse, o alanda o oranda eleştirel düşünür.
2. Kendi istek ve endişelerini karşılayan sonuçlara götüren bilgi ve kanıtları arama eğilimi.

Eleştirel düşünme, sıradan, olağan düşünmeden farklıdır. Bu farklılıkları Demirci (2002) aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur (Aktaran: Akbek, 2010: 14):

Olağan Düşünme

- Tahmin etme
- Tercih etme
- Gruplandırma
- İnanma
- Anlama
- Kavramları çağrıştırma

Eleştirel Düşünme

- Karar verme
- Değerlendirme
- Sınıflandırma
- Varsayma
- Mantıksal olarak anlama
- İlkeleri kavrama

- Kanıtsız düşünceleri sunma -Kanıta dayalı düşünceleri sunma
- Ölçüte dayanmayan kararlar - Kanıta dayalı kararlar alma
alma

2.2.7. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Ders Konuları ve Ders Faktörleri

Adams ve Hamm (1994: 24) başarılı bir eleştirel düşünme öğretimi için şu altı ders faktörünün önemli olduğu konusuna dikkat çekmiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır (Aktaran: Astleitner, 1998: 38):

1. Öğrencilere düşünebilmeleri için **yeterli zaman** verilmelidir.
2. İleri düzeyde bilgi seviyesine ulaşıldıysa, tüm konuların işlenmesi yerine **daha az konu** ile ilgilenilmelidir.
3. Öğretmenin öğrenciye sadece doğru ya da yanlış diye geri dönüt vermesi yerine sorulara verdikleri söz konusu cevaplara **detaylı gerekçeleştirme** istenilmelidir.
4. Öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşimi sürekli **mantığa dayalı konuşmaya** (fikir alışverişi) dayalı olarak düzenlenmelidir.
5. Öğretmen, öğrencilerin ilgi ve çözüm önerilerine yer veren, **problem çözme sürecine eşlik eden** ve zorlukları üstlenen düşünen problem çözücü olarak model olmalıdır.
6. Öğrenciler, **orijinal ve geleneksel olmayan düşünceleri** dile getirmeleri istenmelidir.

Eleştirel düşünmenin tek bir branşa özgü olan düşünme becerisi olup olmadığı konusu sık sık sorulmaktadır. Paul (1993), eleştirel düşünmenin “günlük problemler” ile ilişkili ve aynı zamanda farklı dersler çerçevesinde öğretilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Günlük problemlere özellikle şu konuları örnek olarak göstermektedir: “Kürtaj, nükleer enerji ve silahlar, ulusal güvenlik, yoksulluk, sosyal adaletsizlik, politik devrimler ya da müdahaleler, devlet kontrolleri, cinsel ayrımcılık, ırkçılık, arkadaşlık ve sevgili ile problemler, kıskançlık, şahsi mal mülk hakkı, doğal kaynaklar vb. (Aktaran: Astleitner, 1998: 30-31). Özetle eleştirel düşünmenin uygulamalı öğretimi insan ile ilişkili farklı alanlardan oluşturulmuş problemler aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Tüm bunların dışında eleştirel düşünmenin en önemli temsilcileri, eleştirel düşünme öğretimi için derste çalışmalar sırasında karşılaşılabilecek problemleri aşmak için şu stratejileri sıralamaktadır (Eberhart, 2010: 72-73):

- Kimseyi küçümsememek ve gülünç duruma düşürmemek
- Düşünmeye cesaretlendirmek için dikkatlice dinlemek
- Eleştirel düşünme yolundaki çabaları aktif olarak desteklemek
- Kendi görüşlerinin, ussallaştırmalarının ve düşünme alışkanlıklarının, ama aynı zamanda yeni düşünme yaklaşımlarının farkına varabilecekleri şekilde eleştirel düşünenlerin fikirleri ve eylemlerine ilgi göstermek ve onları yansıtmak
- Katılımcıları motive etmek, ama olumsuz tecrübeleri açık düşünce ifadesiyle konuşmak
- Eleştirel düşünmedeki ilerlemeleri düzenli olarak yansıtmak ve değerlendirmek
- İletişim ağının ve iletişim olanaklarını sınıf dışında da sağlamak
- Öğretici olarak (kendi) eleştirel olmak
- Eleştirel düşünmenin kendisini konu haline getirmek
- Eleştirel düşünme için şahsen model ya da örnek olarak görev yapmak

Öğreticilerin öncelikle ilgili öğretim hedeflerini eleştirel düşünme ile kazanılması gerektiği konusuna işaret etmeleri çok önemlidir.

Eleştirel düşünmeyi kazandırmak için kullanılabilecek temalar konusuna geldiğimizde ise Bliss ve Steinbrink akla gelmektedir. Bliss ve Steinbrink (1988) eleştirel düşünme becerini kazandırmak için gazete ve dergideki karikatürleri kullanmıştır. Derste karikatürlerin kullanımı politik, sosyal ve toplumsal sorulara öğrencileri duyarlı hale getirir. Aynı zamanda onları gazete ve dergileri bilgi ve öğrenme kaynağı olarak görmeleri konusunda motive eder (Aktaran: Astleitner 1998: 125).

2.2.8. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Türkiye’de yapılan araştırmalar, eleştirel düşünme konusunda hem öğrencileri hem öğreticilerin problemleri olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim programlarında soran, sorgulayan, araştıran, tartışan, kendi düşüncelerini savunup yönlendirilmeyen, değişmeye açık bireyler yetiştirmek yerine ezbere dayalı bir öğretim sunulmaktadır. Bu saydığımız değerler ise programlarda yeni yeni yer almaya başlanmıştır. Bunun sonucu olarak öğrenciler kendileri için gerekli olan bilgiyi dahi önemli ve önemsiz olarak ayırt edememektedir. Oysaki bu bilgi kaosunun içinde bireylere bilgiyle nasıl baş edileceği öğretilmelidir.

Eleştirel düşünme bu bilgi toplumunda temel beceri olarak görülmektedir ve internet gibi bilgi kontrolünün yapılmadığı, kolay ulaşılabilir bu dev bilgi kalabalığında güncel, kolay anlaşılır, sadece önemliyi içeren öz bilgiye ulaşılmasında eleştirel düşünme becerisinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca öğrencilerdeki en büyük diğer sıkıntı ise ifadelerin içindeki saklı varsayımları keşfedemiyor olmalarıdır. Özellikle yüksek öğrenimde, öğrenciler buradaki bilgileri eleştirel olarak incelemeyen ve verilen bilginin doğruluğunu çok çabuk kabul etmektedir. Onlara verilen her türlü bilginin doğruluğundan emin olarak aktarılan her şeyi almaktadırlar.

Bilgisayar ile yetişen yeni nesil yapay bilgisayar dünyası içinde zihinsel olarak gelişirken aynı zamanda gerçek dünyaya karşı daha da vurdumduymaz bir hale gelmektedir. Astleitner’a göre (1998: 36) yoğun şekilde bilgisayar kullanan bireyler, içerisinde toplumsal kuralların kaldırıldığı çizgi roman ve bilim kurgu okumaktadırlar. Eleştirel düşünme, sanal tecrübelerin yansıtılması ve gerçek dünyanın problemlerine dönüş yolu bulmak için etkili bir yardım içerebilir.

Eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek, kişilikleri geliştirmektir (Eberdardt, 2010: 75). Eleştirel düşünme sadece akademik başarıyı yükseltmez aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarında hayati ihtiyaçlarını gidermeyi kolaylaştırır.

Öğrenciler sahip oldukları kanaatlere, yaşam koşullarına ve kararlarına eleştirel bakış ile güvenleri artar ve hem şahsi hem de meslek yaşamlarında kendilerini daha da iyi gerçekleştirebilirler. Eleştirel ve bilimsel düşünme eğitimin temelini oluşturmaktadır. Okulda başlar ve öğrencilerin gelişimleri devam etsin isteniyorsa yüksek öğretimde asla kesintiye uğratılmamalıdır (Eberhardt, 2010: 74).

2.3.Grup Çalışması

Her ders farklı öğrenme biçimleriyle oluşturulmaktadır ve bu sınıf içi çalışma biçimleri kendi içerisinde dörde ayrılmaktadır: Öğretmen merkezli öğretim, grup çalışması, ikili çalışma ve tek başına çalışma. Grup çalışması, bir alıştırma ya da bir probleme çözüm bulmak amacıyla 4 ile 6 öğrencinin süreç içerisinde birlikte yaptıkları tüm etkinliklerdir.

Literatür incelendiğinde grup çalışmasına ait birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Slatto (1954: 17) grup çalışmasını, çalışmanın planlanmasından uygulamasına ve grup içinde kontrolünden elde edilen ürünün sınıf önünde sunumuna ve sınıf aracılığıyla kontrolüne kadar uzanan planlı bir gelişim süreci olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Kmen, Sommer, 2011: 3).

Literatürde grup çalışması ve grup dersinin aynı başlık altında tanımlandığı göze çarpmaktadır. Oysaki grup çalışması, öğretim yöntemi olarak grup dersten ayrılmaktadır. Grup çalışması, grup içindeki eylem biçimi ve grup dersin tipik bir ögesidir, yani birden fazla eylem ve çalışma biçimini birleştiren bir metodun ögesidir (Wilbers, 2012: 260).

Meyer'a (1993: 210) göre ise grup dersi, sınıfın belirli bir süre içinde dağılımı ile öğretmen tarafından verilen ya da öğrencilerin kendi oluşturdukları konuda birlikte çalıştıkları çeşitli bölümlerde çalışabilir küçük grupların olduğu ve bu çalışma sonuçlarının daha sonraki ders süreçlerinde sınıf içinde kullanılabilir hale getirildiği ders çalışma biçimidir. Grup çalışması ise bu çalışma biçimi içerisinde öğretmen ya da öğrenci tarafından yapılan çalışma, sosyal etkileşim ve dilsel anlaşmadır (Aktaran: Kemna, 2012: 42).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere ilk tanım biçimsel çerçeve koşullarını, çalışma biçimini tanımlarken, ikincisi kendi sürecini tanımlamaktadır.

Derslerdeki grup çalışması süreçlerini daha iyi anlayabilmek için önce “grup” kelimesini sosyal açıdan ele alalım. Fichter (1969: 70-71) grup kelimesinin sosyolojik özellikleri açısından incelemiş ve bu özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır (Aktaran: Schwerdtfeder, 2001: 32):

- a) Grup olarak adlandırılan sosyal birim, her grup üyeleri hem de diğerleri tarafından grup olarak görülmeli, kimliği olmalıdır. [...]
- b) Grup sosyal bir yapıya sahiptir, o bakımdan her birinin kendi parçası yani her katılımcı diğer pozisyonları da ilgilendiren bir pozisyon alır. [...]
- c) Grup içerisinde bireysel roller vardır. [...]
- d) Bireylerin karşılıklı ilişkileri grup için önemlidir. [...]
- e) Her grup, rollerin gerçekleştirilme şeklinde etkisi olan davranış biçimlerine sahiptir. [...]
- f) Bir grubun katılımcılarının belli ortak çıkarları ve değerleri vardır. [...]
- g) Etkinlik – değilse grubun bütün varlığı- herhangi bir sosyal amaca ya da bu tür bir dizi hedefe yönlendirilmiş olmalıdır. [...]
- h) Grup belirli bir devamlılık göstermelidir, yani belli bir zaman dilimi içerisinde ölçülebilir bir süre. [...]

“Grup” kelimesinin Hare (1994: 1-2) tarafından belirtilen sosyal psikolojik özellikleri ise yabancı dil derslerindeki grup çalışması süreçlerinin daha iyi anlaşılması için başka bir temel oluşturmaktadır (Aktaran: Schwerdtfeder, 2001: 33):

- a) Grup üyelerinin, aktiviteleri için kendileri özgü bir örneği korumalarına yardım eden ortak değerlerinin bir cümlesi vardır.
- b) Grup aktiviteleri için ihtiyaç duydukları yetenekleri/becerileri ve yardımcı malzemeleri geliştirirler ya da temin ederler.
- c) Grup aktivitelerinde üstelenilen rollerin tanımlanmasına yarayan belirli standartlara yönelirler.

- d) Grup bütünlüğüne ulaşmak için yeterli derecede ahlaki yükümlülüğe sahiptirler.
- e) Belirli bir hedefleri vardır, daha doğrusu ulaşmak istedikleri birçok hedef ve aynı zamanda grup içerisinde hedef ya da hedeflerin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için yardımcı malzeme ve rolleri düzenlemek için gerekli olan zorunlu idareye sahiptirler.
- f) Bir grup içerisindeki etkileşimler ve böylece iç içe çekilmiş roller ile ortak algılar, duygusal bağlantılar birbirine bağlıdır.

2.3.1. Grup Çalışması Biçimleri

Literatür incelendiğinde Herbert Godjons'un grup çalışmalarını dersle birleştirebilecek altı biçime ayırdığı görülmektedir. Grup çalışması biçimleri zaman, öğrencilerin birlikte çalışması, grupların oluşumu ve grup içinde yapılacak çalışmalar ve çalışmanın hedefi bakımından kendi içerisinde ayrılmaktadır. Grup çalışması biçimlerini “Zaman”, “Grup” ve “Hedef” ölçütlerine göre ayrımını Herbert Godjons (1993: 14-15) aşağıdaki şekliyle vermiştir (Aktaran: Schwertfeder, 2001: 176):

Tablo- 2.6. Grup Çalışması Biçimleri

Zaman	Grup	Hedef
Günlük	Farklı öğrenme güçlükleriyle öğrenme	İç farklılaşma: İlgi, ihtiyaç ve başarı düzeyleri farklı öğrencilerin fark edilmesi ve ayrımı ile öğrencilerin düzeylerine göre farklı alıştırma yaptırılması
Kısa süreli	Grup aynı şekilde çalışır	Bilgiyi aktarma /konuyu derinleştirme/ Bilginin işlenmesi
Birkaç saat	Grup aynı şekilde çalışır	Bir konuya bakış açısının işlenmesi
Sınırlı zaman	Grup verilen farklı alıştırmalarla çalışır	Alıştırmaya göre
Farklı	Grup çeşitli şekilde bir araya getirilir, kişiler değişebilir	Farklı projeler
Sürekli	Sabit grup	Farklı

1. **Günlük küçük grup çalışması:** Örneğin okuma dersinde iç farklılaşmanın sürekli şekli olarak. Gruplar, öğrenme güçlüğüne göre belli öğrencilere beraber yardım edilecek şekilde okuma ihtiyaçlarına göre oluşturulur.
2. **Kısa süreli aynı konulu küçük grup çalışması:** Bütün branş derslerinde ve sınıflarda mümkün olduğunda sık sık kullanılır. Süre 5-20 dakika, bilginin aktarılmasının öncesi ya da sonrası, konunun derinleşmesi, işlenmesi ya da bilgilerden yeni kazanımlar elde etmek, alıştırmaya yapmak, ama aynı zamanda daha uzun süreli, bağımsız küçük grupların hazırlanması için.
3. **İş bölümlü küçük grup çalışması:** Daha geniş kapsamlı ders çerçevesinde, öğrenciler öğretmen tarafından oluşturulmuş materyal ve içerik tekliflerinin içerisinden kendi grup temalarını seçerler; Süre birçok ders saati. Bu biçim “klasik” olarak kabul edilir, ama aynı zamanda didaktik olarak grup dersinin en iddialı şeklidir.
4. **İşlevselci grup çalışması:** Zaman sınırlı kısımlarda (öğretmen odaklı) derse koyulur. Örneğin edebiyat dersindeki alıştırmalar, betimsel, çözümleyici ya da değerlendirici olabilir. Böylece alıştırmalar, sınıf çalışmasında dersin akışı için belirli bir işleve sahiptir.
5. **“Açık ders¹” taslağında grup çalışması:** Gruplar farklı hedef saptama ve esnek birleşme ile çalışırlar, örneğin küçük projelerde, ama aynı zamanda diğer alıştırmaya ve temalarda: Rol yapma grubundan hesap alıştırmaları grubu, okuma ve doğru yazma gruplarına.
6. **Sürekli çalışma biçimi olarak küçük grup:** “Masa grubu” olarak da bilinmektedir. Sadece ders farklılaştırmanın Takım-Küçük grupları-modelinde en küçük birim değildir, aynı zamanda sabit çalışma grubu olarak oldukça esnek olabilir ve ders ve okul yaşamında işlev zenginliğiyle derste kullanılabilir. Normal ders öğrenme çalışmasının büyük bir parçası yapar (Gudjons, 1993: 14-15).

¹ Açık ders: Öğretmen tarafından planlanmış ve her aşaması, varılacak hedefi saptanmış dersin aksine önceden planlanmamış, öğrenci ilgi ve isteklerine göre doğaçlama biçiminde gelişen ve 70’li yıllarda uygulanmaya başlayan öğrenci merkezli ders. Bu derste, öğrenci hedeflerini, ödevlerini bizzat kendisi saptamakta ve kendine özgü öğrenme tekniğini bulmaktadır (Genç, 2012: 286)

Öğretim hayatında grup çalışması teknikleri öğretmenler tarafından maalesef çok az tercih edilmekte ve bu tekniklerin uygulamalarında öğretmenler zorluk çekmektedirler. Rotering- Steinberg'in (1992: 27) yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin grup çalışmasına karşı olumsuz yaklaşımının ve çalışmaları az tercih etmelerinin sebeplerini şu şekilde sıralamıştır (Aktaran: Bohl, 2000: 175-176):

1. Öğretmenlerin %30'u, grup çalışmaları sırasında öğrencilerin durumu kullanarak, hiçbir şey yapmadan vakit geçirmelerinden endişe etmektedir.
2. %35'i grup çalışmaları sırasında gürültünün artacağını düşünmektedir.
3. %15'i grup çalışmalarının planlanması ve uygulanması sonucunda çok fazla zahmete gireceklerinden endişe etmektedirler.

2.3.2. Grup Çalışması Teknikleri

Bu bölümde, öğrenenlerde eleştirel düşünme eğilimi kazandırabilecek ve yabancı dil dersinde kullanılacak grup çalışması teknikleri ele alınmıştır. Uygulama kısmındaki grup çalışması aktiviteleri ise grup çalışmasında metodik olarak kullanılan "Think-Pair-Shair" prensibiyle hazırlanmıştır.

Grup çalışmasında bireysel sorumluluklara teşvik etmek ve bu sayede gruplar içinde değişen rol dağılımını yapabilmek için bu prensip göz önünde tutulmuştur. Bu prensipteki tek başına çalışma ve ikili çalışmada istenen ön çalışma sayesinde grup çalışması için iyi bir zemin hazırlanmıştır.

Seçilmiş olan tüm grup çalışması tekniklerinde esas olan öğrenci merkezli bir dersin hazırlanmasıdır. Farklı araştırmacılara ait deneysel öğrenme araştırmalarının gösterdiği gibi, öğrenciler okuduklarının ortalama olarak sadece %10'unu, duyduklarının ortalama %20'sini, gördüklerinin %30'unu, ama kendi uyguladıklarının %90'ını hafızalarında tutuyorlar (Klippert, 1999: 30). Puzzle tekniği, duraklarla öğrenme, Placemat gibi grup çalışması tekniklerinde öğrencilerin öğretmen yönlendirmesi ile sürekli kendi uyguladıkları çalışmalar söz konusudur.

“Think- Pair- Share” neredeyse her zaman kullanılabilir işbirlikli öğrenmenin temel yapısını oluşturur. Yani bu prensip grup çalışmalarında temel yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem ise kısaca aşağıdaki şekilde anlatılabilir:

1. **Think (düşün):** Önce kendin için çalış. Metni oku, alıştırma üzerine düşün, notlar al, kelimelere bak, verilen malzemeler ve hafızanda araştır. (Süre 5 dakika)
2. **Pair (eşleş):** Düşüncelerinin sonucu ikili ya da grup çalışması içince paylaş ve derinleştir. (Süre 5 dakika)
3. **Share (paylaş):** Çalışma sonuçlarınızı topluluk içerisinde sunun ya da diğer bir gruba tanıttın, karşılaştırm ve gerektiğinde elinizdeki sonuçları derinleştirin (Methodenkompendium, 2009: 3).

2.3.2.1. Puzzle Tekniği

Puzzle tekniği Jigsaw metodunun Amerikan örneğine göre adlandırılan grup çalışmasının özel bir şeklidir. Bu metot öğrencilerin bir konu alanında uzman olmalarını sağlar ve onları öğrenenlerin rolüne yerleştirir (Struve, 2011: 8). Öğrenciler öncelikle “uzman” olarak bir konunun bir kısmına (bilginin bir bölümü) çalışırlar. Daha sonra bir konunun farklı bakış açılarına sahip birçok “uzman” bir araya gelir. Şimdi ise konuya ait bilginin bölümlerini mozaik şeklinde bütün olarak birlikte sunarlar. Bu teknikte öğrenenler aynı zamanda öğretendirler.

2.3.2.2. Öğrenme Galerisi

Bu yöntemde görselleştirilmiş ve iş bölümlü grup çalışması sonuçlarının sunumu vardır. Öğrenciler, çalışma sonuçlarını poster şekline getirerek gruplar içerisinde bir metni ya da yöneltilmiş soruyu işlerler. Grup katılımcıları 1,2,3.. şeklinde sayarlar. Daha sonra gruplar içerisindeki 1 numaralı bütün öğrenciler hazırlanmış olan 1. poster önünde, 2 numaralı öğrenciler 2. poster önünde, verilen diğer numaralar ise diğer posterlerin önünde toplanırlar.

Burada önemli olan her yeni grup içerisinde her gruptan (uzman grup) en az bir katılımcı olmasıdır. Bütün posterler sınıfın duvarlarına asılır. Oluşturulan yeni gruplarda, eski grup (uzman grup) içerisinde önündeki posterde katkısı olmuş olan katılımcı, diğerlerine eski grubunun ne yaptığını ve posterde hangi bilgilerin aktarıldığını kısaca anlatır.

Öğrenme galerisindeki gezinti tüm yeni gruplar tüm hazırlanmış posterleri görene kadar devam eder. Burada bütün gruplardaki katılımcı sayıları aynı olmalıdır. Bu grup çalışması tekniğinde son olarak ilk oluşturulmuş eski gruplar (uzman gruplar) tekrar eski gruplarına dönerler ve bütün sınıfa sırasıyla poster sunumlarını sunarlar.

2.3.2.3. Placemat Activity

Placemat tüm öğrenme sürecini içermesi hedeflenen ortak çalışmaya dayalı bir ders biçimidir. Ortak çalışmayla öğrenmenin “kласiği” olarak da bilinen bu metot tüm branş derslerinde ve tüm gruplarda kullanılabilir. Bu teknikte öğrencilerden öncelikle düşünceleri ve düşüncelerini/cevaplarını “Placemat” olarak bilinen dörde ya da beşe ayrılmış kâğıttaki kendi bölümüne belirtilen süre içerisinde yazması istenir. Yöntem şu şekildedir:

1. **Think (Düşün ve Yaz):** Her katılımcı kâğıttaki kendi bölümüne asıl soruya ait kendi düşüncesini ya da düşüncelerini not eder. (Süre 5 dakika)
2. **Pair (Sessiz Karşılaştırma):** Her katılımcı diğer grup katılımcılarına bölümüne yazmış olduğu notları okur ve okuma güçlüğü ya da yazdıklarının anlaşılmasında açıklama yapar. (Süre 5 dakika)
3. **Share (Paylaşım ve Uzlaşma):** Grup katılımcıları kâğıdın ortasında boş bırakılan kısma paylaşılan düşüncelerden hangilerinin yazılacağı konusunda beraber karar verirler. Burada yardımcı olacak şey sınırlandırmadır, örneğin “Sadece beş nokta üzerinde anlaşın”. Bu temel noktalar daha sonra öncelikli hale getirilebilir (Lindstädt, 2010: 39-40). Son olarak her grup sınıf önünde sonuçlarını açıklarlar. Burada grup

katılımcıları yazdıkları cevap ya da düşünceye nasıl ulaştıklarını ve bu süreci açıklarlar.

2.3.4. Duraklarda Öğrenme

Duraklarda öğrenmede, öğretim elemanı ders konusunu farklı küçük parçalara ayırır ve her bir küçük alan parçası için bir öğretme durağı oluşturur. Bunu yaparken zorunlu ve seçmeli duraklar arasında uygun öğrenim malzemelerini bir araya getirir ve durakta ne yapılması gerektiğini yazılı olarak açıkça bildirir. Çalışma hızı ve her bir durağın işlem sırası seçilebilir (Blanke, 2010: 4). Bunu yaparken seçilen malzeme alıştırmaya şekli ile tüm duyu kanallarına hitap etmiş olunur.

2.3.3. Grup Çalışması Tekniklerinin Avantajları

Fischer grup çalışması tekniklerinin avantajlarını şu şekilde sıralamıştır (Fischer, 2004: 204-205):

- Gruplar belirli koşullar altında bireysel çalışmalara göre daha yaratıcıdır, sinerji ortaya çıkar. Ortaya çıkan sonuç tek başına yapılmış çalışmadan daha iyidir.
- Bir gurubun bilgi ve tecrübe potansiyeli bireysel çalışmadan daha fazladır.
- Araştırmanın çözümüne olan katılım, artan özdeşleşmeye² yol açar ve her bir grup katılımcısının motivasyonunu artırır.
- Popüler olmayan kararlar azaltılır, dilsel ifade geçerliliği geliştirilir.
- Grup çalışması sosyal ihtiyaçların giderilmesini sağlar, çünkü kişiler arası iletişime ve diğer fikirlerin tanınması konusunun grup üyelerini zorlar.
- Alanlar arası problem çözmede daha iyi bir iyileşme sağlar.
- Birlikte bir şeyler yapmak büyük ölçüde motivasyon yaratır.
- Bir grubun katılımcılarından sahip olduğu nitelikleri sürekli geliştirmesi istenir.

² Özdeşleşme: Kendisini bir başka insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve bazen de bu durumdan yararlanma örn: bireyin film kahramanı ile özdeşleşerek ve güçsüzlüğünü unutarak bir süre kendini güçlü hissetmesi (Genç, 2012: 125).

Fischerin'in belirttiği bu avantajların dışında grup çalışması ile

- Öğrenciler, sahip oldukları bakış açısını gerekçelendirerek ortaya koymayı öğrenirler.
- Tartışmalarda diğerlerine düşüncelerini yansıtmayı öğrenirler.

Petri ise “Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung” adlı kitabında, işbirliğine dayalı ders biçimlerinin “anahtar beceri” alanında öğrenme başarısında muazzam bir çeşitlilik sağladığını vurgulamaktadır. Bu çeşitliliği ise şu şekilde sıralamıştır (Petri, 2002: 42):

- Bilişsel alanda öğrenciler kendi düşüncelerini açık ve anlaşılır şekilde formüle etmeyi, arkadaşlarından bilgi almayı öğrenirler. Aynı zamanda problem odaklı, esnek düşünmeyi.
- Öğrenciler, kişilik yetisini geliştirmeye devam edebilirler – gerçekçi benlik algısı, performans güveni ve davranış becerisi açısından-
- Anlayış, karşılıklı güven ve “ Biz- Duygusu” ile desteklenen grup havası içerisinde yetenek olarak sosyal beceriyi hem de grup arkadaşlarının problemlerine destekleyici yaklaşım edinirler. Ayrıca yaşanan çatışmalarla akıllıca baş etmeyi öğrenirler: Şiddetli savunma içeren tepkiyi önlemek, böyle bir davranış için diğerlerini kışkırtmamak, diğerlerinin durumuna anlayış için yoğun uğraş vermek, uzlaşma yolu bulmak ve aynı zamanda müzakere becerilerini geliştirmek. Bundan sonra da demokratik davranmayı öğrenirler: diğer kişilere hükmetmeyi istememek ve kendisine hükmedilmesine izin vermemek, kuralları düzenlemek ve kuralları yerine getirmek.
- Son olarak grup içinde ve arasında etkileşimlerin işlemesine teşvik eden, işbirliği tekniği becerisini geliştirirler. Grup çalışması için planları tasarlamayı ve sonuçların geribildirimleri sebebiyle tasarlanan planların sürekli değişimini öğrenirler.

Meyer (1991:31) ise grup içindeki öğrenmenin avantajlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir (Aktaran: Bohl, 2000: 175):

- Grup, ileriki meslek hayatında önemli bir rol oynar.
- Öğrenciler, aktif ve bağımsız bir şekilde ders sürecine dahil olurlar.
- Grup çalışmasının bilişsel ve sosyal öğrenme üzerinde olumlu etkileri vardır.
- Öğrencilerin merakları grup çalışması ile daha uzun süre canlı tutulabilir.
- Öğrenciler çekinmeden konuşabilirler ve öğretmen merkezli derse göre ifadelerinin yanlışlığına daha az dikkat etmek zorunda kalırlar.
- Öğrenme yollarını ve yan yollarını denerler.
- Grup çalışmasının demokratik ve insancıl tutum üzerinde olumlu etkileri vardır.
- Öğrenciler kurallara ve grup çalışması düzenlemesine aşina olurlar ve büyük ölçüde bağımsızlık kazanırlarsa, yükünü hafifletme ve yüksek verim hedeflenmektedir.
- Grup çalışması sırasında öğretmenin hedeflenen şekilde gözlem yapmaya zamanı vardır.

2.4. Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmek için Grup Çalışması

Derslerde uygulanan grup çalışması aktivitelerinin avantajlarını ya da hedeflerini, eleştirel düşünme becerilerinin avantajları ve hedefleriyle karşılaştırdığımızda şu ortaklıklar göze çarpmaktadır:

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesindeki ilk adım, açık, güven dolu, saygı gösteren ve arkadaşça bir öğrenme atmosferi yaratmaktır. İstenilen bu öğrenme atmosferini yaratabilmek için grup çalışması tekniklerinden destek alınabilir.

Grupların içinde öğrenciler eleştirel düşünme için gerekli olan kendine güveni geliştirebilirler. Böylece öğrencilerin durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli düzeylerde soru yöneltmeye cesaretleri olur. Eleştirel düşünebilen kimse, durumları açıklığa kavuşturabilme becerisine sahiptir.

Eleştirel düşünmeye ait önemli becerilerden birisi de strateji ve teknik beceriler altındaki diğerleriyle etkileşimdir. Grup çalışmaları kişiler arası iletişime ve diğer fikirlerin tanınması konusunda grup üyelerini zorlar. Böylece grup içinde ve gruplar arasında etkileşim ortaya çıkmış olur.

Hatalar grup çalışmaları içerisinde daha kolay fark edilir ve bunun yanında gözleme dayalı ifadelerin güvenilir olup olmadığını yargılayabilirler. Böylece ilgili verilere göre birlikte bir sonuca ulaşabilirler.

Grup çalışmaları, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemi olan yaratıcılık, bağımsız çalışma ve kişilik yetisinin gelişmesini sağlar.

2.5. İlgili Araştırmalar

Eğitim alanında grup çalışmalarıyla ilgili yapılmış araştırmalar çok sayıda olmakla birlikte, eleştirel düşünme özellikle Türkiye’de eğitim alanında yeni ivme kazanmış bir konu olduğu için yapılmış çok fazla çalışma yoktur. Ülkemizde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle çeşitli derslerde eleştirel düşünme becerilerinin etkisini ölçmeye çalışan deneysel çalışmalar, çeşitli eğitim kademelerindeki öğrenci ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını ya da ne kadar sahip olduklarını gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak, bu alanda yapılan hiçbir çalışmada grup çalışmalarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyine nasıl bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik uygulamalı bir çalışma değildir. Ayrıca yabancı dil derslerinde eleştirel düşünme becerilerini nasıl kazandırılacağı ile ilgili bir çalışma da yoktur.

Emir (2012) eğitim fakülteleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin değişik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılmıştır. Altı ayrı anabilim dalından oluşan örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırma verileri Kökdemir tarafından Türkçeye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda incelendiğinde öğrenim gördükleri anabilim dalına göre doğruyu arama dışındaki boyutlarda ve akademik başarıya göre bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Zayıf (2008) ise yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini araştırmıştır. 2008 yılında yaptığı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini: cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğretim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Örneklemi farklı anabilim dallarında okuyan 502 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Aybek (2002) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön ve sonest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı deney-2 grubundaki öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapılmadan önceki şekilde algıladıkları bir olmadığı görülmüştür.

Dirimişe (2006)'nin “ Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Örnekleme, lisans mezunu 143 hemşire ve Probleme Dayalı Öğrenme Modelinde öğrenim gören dördüncü sınıfın son dönemindeki 56 öğrenci alınmıştır. Veriler, Tanıtıcı Bilgi Formu ve CCDTI ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin düşünme eğilimi açık fikirlilik, doğruyu arama, sistematiklik, meraklılık alt ölçek puan ortalamalarının hemşirelerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

Şengül (2007) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri incelenmiştir. Araştırma, ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini ve sınıfta düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmeye nasıl yer verdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Ankara iline ait altı merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 180 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçmek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Eleştirel düşünmeyi geliştirme amacıyla düzenlediği etkinlikleri belirlemek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Anadolu lisesi, düz lise ve meslek liselerinde görev yapan fizik öğretmenlerin düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyine sahip oldukları ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin okul türüne göre değişmediği saptanmıştır.

Kurnaz (2011) çalışmasında eleştirel düşünme becerilerinin Türkiye’de öğretimin sağlanmasında kullanılacak eleştirel düşünme becerilerini öğretimi yaklaşımlarını incelemiştir. Bu çalışma kitabın yazarı tarafından yapılan “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinin hazırlanması sürecinde elde edilen bilgilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Kitapta yer alan etkinlik örnekleri ayrıca doktora tezinin uygulanması aşamasında üç ayrı beşinci sınıfta haftada 3 saat olmak üzere on beş hafta boyunca uygulanan örnekler yer almaktadır.

Astleitner, Brünken ve Zander’in (2002) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşünüp düşünemedikleri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaş ortalamaları 16,3 olan (194 kız, 102 erkek) olmak üzere toplam 296 Avusturyalı öğrenci ve yaş ortalamaları 40 olan (42 kız, 45 erkek) 87 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, öğretmen ve öğrenciler ile okul dışındaki boş vakitlerde yürütülmüştür. Araştırmanın sadece anket doldurma kısmı ders çalışma sırasında gerçekleştirilmiş olup 25 dakika sürmüştür. Kullanılan anketler hem öğretmen hem de öğrenciler tarafında doldurulmuştur. Yaş ve cinsiyet gibi

demografik soruların yanında öğrencilerin o an okudukları okul türü de sorulmuştur. Daha sonra çok cevaplar içerisinde doğrusunu seçtikleri yedi alıştırmayı yapmaları istemiştir. Her alıştırmada, alıştırmayı çözenin zor olup olmadığı bilgisi verilmiştir. Açık uçlu soru olarak ise ilgili alıştırmayı çözenin neden zor ya da kolay olduğunu açıklamak zorunda oldukları bir soru sorulmuştur. Alıştırmalar Facione (1992)'dan ve Astleitner'in eleştirel düşünme alıştırma kitabından seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin eksik kanıt bulmada ve tümevarımsal sonuca ulaşmada büyük problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Diğer alıştırma türlerinde ise büyük ölçüde doğru cevap verilmiştir. Sonuç olarak elde edilen veriler öğretmen ve öğrencilerin eğilime göre verilen alıştırmaların zorluğunu doğru tahmin etme de, gerçek çözüm ve algılama zorluğu arasında bağlantı kuramamışlardır. Öğretmen ve öğrenciler eleştirel düşünme alıştırmalarının özel gereksinimlerini, doğru algılayabilmek ile ilgili büyük problem yaşamaktadırlar. Öğretmen ve öğrencilerin karmaşık eleştirel düşünme alıştırmalarını çözebilmede ve kolay alıştırmalar da dahil hepsinde etkili ve verimli çözüm stratejileri bulmada büyük eksiklikleri vardır.

Seyhan Yücel (2013) tarafından yapılan çalışmada Almanca ve İngilizce yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma 2012 senesinde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürütülmüş ve 240 kız, 60 erkek, 2 belirtilmemiş cinsiyet olmak üzere toplam 302 öğrencinin gönüllü olarak katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak CCTDI kullanılmış, aynı zamanda öğretmen adaylarını daha iyi tanımak için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırma sonunda Almanca ve İngilizce öğretmenlik bölümü öğrencilerinin analitiklik, açık fikirlilik, gerçeği arama ve sistematik düşünme eğilimlerinin düşük, meraklılık ve kendine güven eğilimlerinin orta düzey olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı dil bölümünde okuyan öğrenciler %57 ile düşük, %42 ile orta düzey eğilim göstermektedirler. Ayrıca branş, cinsiyet ve akademik başarıya göre hiçbir alt boyutta önemli bir fark elde edilmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma örnekleme, verilerin toplama araçları, geçerlik ve güvenilirliği, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön ve sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneme modelleri, sebep-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin elde edildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2009: 87). Fergosun, Takene (1989) ve Kirk'e (1968) göre öntest -sontest kontrol gruplu deneysel desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hatayı düşürecek ve buna bağlı olarak da istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen çabada daha bir ekonomiklik sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar (Aktaran: Büyüköztürk, 2001: 25).

Araştırma, Türkçeye çevrilmiş olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Almanca Dil Becerisi Testinin kullanımı ile nicel, diğer taraftan deney grubundaki 3. sınıf öğrencilerinin 10 haftanın sonunda tutmuş oldukları yansıtıcı günlük sonuçlarının araştırmada kullanılmış olması yönüyle de nitel özellik taşımaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006: 49) göre nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kendilerine özgü bazı avantajları ve dezavantajları vardır. Yapılan bu araştırmada bu yöntemleri bir arada karma olarak kullanarak yöntemin avantajlarını arttırmak ve dezavantajlarını azaltmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada her iki grupta da 10 haftalık uygulamanın öncesinde ve sonrasında hazırlanmış olan eğilim ölçeği ve testler uygulanmıştır (Bkz. Tablo 3. 1).

Tablo-3.1. Çalışmadaki Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney	Almanca Dil Becerisi Testi CCTDI Tutum Ölçeği	Grup Çalışması Teknikleri ile yazma, konuşma, dinleme, okuma Aktiviteleri (10 Hafta) Yansıtıcı Günlük	Almanca Dil Becerisi Testi CCTDI Tutum Ölçeği
Kontrol	Almanca Dil Becerisi Testi CCTDI Tutum Ölçeği	Öğretmenin aktif olduğu klasik yöntem ile öğretim (10 hafta)	Almanca Dil Becerisi Testi CCTDI Tutum Ölçeği

Eckhardt ve Erman (1977) bir ön test-son test kontrol gruplu desenin gereklerini şöyle sıralamaktadır (Aktaran: Büyüköztürk, 2001: 21):

1. Desen, bir denekler havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır. Daha sonra yansız olarak seçilecek bir gruba (deney grubuna) bağımsız değişken uygulanacak, diğerine (kontrol grubuna) uygulanmayacaktır.
2. Denekler bir deneyin katılımcıları olduklarını bilseler dahi, mümkünse deney ya da kontrol grubunda olduklarını bilmemelidirler.
3. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin bir öntest ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.
4. Sadece deney grubundaki denekler, işlem ya da deneysel değişken olarak da isimlendirilen bağımsız değişkeni almalıdır.
5. Deneyin sonunda, bağımlı değişkenin bir sontest ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmelidir.
6. Bağımlı değişken üzerinde herhangi bir fark olup olmadığını karşılaştırmak için deney ve kontrol grupları karşılaştırılmalıdır.

Çalışmada Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine öncelikle konuşma, yazma, dinleme ve okuma Becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş olan Almanca Dil Beceri Testi

uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testlerdeki başarı düzeylerinin yakınlığı göz önüne alınarak deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Her iki gruba araştırmacı tarafından 10 hafta uygulama yapılmıştır. Deney grubunda farklı grup çalışması teknikleri ile konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini içeren aktiviteler uygulanmış, kontrol grubunda ise araştırmacının daha aktif olduğu öğretmen merkezli klasik yöntem ile ders işlenilmiştir. Bütün bu uygulamaların sonunda deney grubuna yansıtıcı düşünme günlüğü tutturulmuştur. 10 haftanın sonunda deney ve kontrol gruplarına California Eleştirel Düşünme eğilimi ölçeği ile Almanca Dil Beceri Testi tekrar uygulanarak elde edilen tutum ölçeği ve sontest ortalamaları arasında karşılaştırma yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Konya’da Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde öğrenim gören Almanca Öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak bölüm tarafından oluşturulmuş sınıflar arasında Almanca konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerisi testi ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile öğrencilerin bilgi düzeyleri ve tutumları tespit edilmiştir. Bunun sonucunda seviyeleri birbirlerine en yakın olan sınıflar seçilmiş ve araştırma bu iki sınıfta yürütülmüştür. Bu iki sınıftan biri deney diğeri ise kontrol gruplarını oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları 23’er kişiden oluşturulmuş olup, araştırma toplam 46 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak 33’ü kız, 13’ü erkektir (Tablo 3.2.).

.Tablo-3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Dağılımı

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney	16	7	23
Kontrol	17	6	23
Toplam	33	13	

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grupları belirlenirken aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır.

1. Almanca Konuşma, Yazma, Dinleme ve Okuma Becerisi öntest Sonuçları
2. CCTDI Tutum Ölçeği Öntest Sonuçları

Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin aynı seviyede olup olmadıklarını belirlemek için Almanca Dil Becerisi Testi ve CCTDI tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Ortalamaların arasında manidar farkın olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

3.2.2. Grupların Tutum Ölçeği Öntest Puanları

Gruplara deneysel işleme başlamadan önce uygulanan CCTDI tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular şu şekildedir. Ölçeğin 6 alt boyutu kullanılmış olup, puanlar her boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Son tabloda toplam tutum puanı yer almaktadır:

Tablo-3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının TSS Öntest Puanları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Öntest TSS puanları	Deney	23	39,7464	6,06902	0,756	0,454
	Kontrol	23	38,5145	4,92338		

P<0,001

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının Gerçeği arama/sorgulayıcı (*Truth Seeking*) öntest puanlarını karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin alt boyutu olan TSS'den almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların TSS düşünme becerisi açısından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo-3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının OPS Öntest Puanları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Öntest OPS puanları	Deney	23	30,1449	4,59642	0,198	0,844
	Kontrol	23	29,8551	5,30421		

P<0,001

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının Açık fikirlilik (*Open-mindedness*) öntest puanlarını karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin alt boyutu olan OPS'den almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların OPS düşünme becerisi açısından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo-3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının ANS Öntest Puanları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Öntest ANS Puanları	Deney	23	26,4032	3,37354	1,632	0,110
	Kontrol	23	24,5059	4,44076		

P<0,001

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının Analitik (*Analyticity*) öntest puanlarını karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin alt boyutu olan ANS'den almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların ANS düşünme becerisi açısından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo-3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının SYS Öntest Puanları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Öntest SYS Puanları	Deney	23	30,9881	4,53646	1,464	0,150
	Kontrol	23	29,0119	4,61853		

P<0,001

DeneySEL işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının SistematiK Düşünme (*Systematicity*) öntest puanlarını karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin alt boyutu olan SYS'den almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, deneySEL işlem öncesinde deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların SYS düşünme becerisi açısından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo-3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının INS Öntest Puanları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Öntest INS Puanları	Deney	23	24,9130	5,50960	0,160	0,874
	Kontrol	23	24,6522	5,57273		

P<0,001

DeneySEL işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının Meraklılık (*Inquisitiveness*) öntest puanlarını karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin alt boyutu olan INS'den almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, deneySEL işlem öncesinde deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların INS düşünme becerisi açısından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo-3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının CTS Öntest Puanları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Öntest CTS Puanları	Deney	23	25,3623	4,67402	-0,579	0,566
	Kontrol	23	26,3768	6,98899		

P<0,001

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının Özgüven Algısı (*Critical Thinking Self Confidence*) öntest puanlarını karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinin alt boyutu olan CTS'den almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların CTS düşünme becerisi açısından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo-3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
TOPLAM PUAN	Deney	23	210,2101	20,29180	0,775	0,442
	Kontrol	23	205,4381	21,43887		

P<0,001

Deneysel işlem öncesi yapılmış olan tutum ölçeği puanlarına uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, çalışma gruplarının almış oldukları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, deney için belirlenmiş olan sınıfların tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2.3. Grupların Almanca Dil Becerisi Testi Öntest Puanları

Grupların deneysel işlem öncesinde uygulanan konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerini ölçmek için geliştirilen Almanca Dil Becerisi Testinden almış oldukları puanların karşılaştırılması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Bu tabloda Konuşma Becerisi, İfade Yetenekleri, Biçimsel Doğruluk ve Telaffuz/Vurgulama alt başlıkları altında, Yazma Becerisi ise İçeriksel Uygunluk, İletişimsel Düzenleme ve Biçimsel Doğruluk başlıkları altında puanlanmıştır.

Tablo-3.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerileri Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

ÖnTestler	Grup	N	x	ss	t	p																																																																										
DinlemeBecÖn	Deney	23	7,87	,97	,14	,89																																																																										
	Kontrol	23	7,83	1,15			İfade YeteneğiÖn	Deney	23	6,43	1,34	,54	,59	Kontrol	23	6,17	1,90	Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	5,39	2,04	-1,13	,26	Kontrol	23	6,09	2,13	Telaffuz/VurgulamaÖn	Deney	23	4,00	1,35	-,21	,83	Kontrol	23	4,09	1,41	OkumaBecÖn	Deney	23	2,91	1,04	-,62	,54	Kontrol	23	3,09	,85	İçeriksel UygunlukÖn	Deney	23	3,43	1,20	,00	1,00	Kontrol	23	3,43	1,47	İletişimsel DüzenlemeÖn	Deney	23	3,35	,78	-1,65	,11	Kontrol	23	3,78	1,00	Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24	Kontrol
İfade YeteneğiÖn	Deney	23	6,43	1,34	,54	,59																																																																										
	Kontrol	23	6,17	1,90			Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	5,39	2,04	-1,13	,26	Kontrol	23	6,09	2,13	Telaffuz/VurgulamaÖn	Deney	23	4,00	1,35	-,21	,83	Kontrol	23	4,09	1,41	OkumaBecÖn	Deney	23	2,91	1,04	-,62	,54	Kontrol	23	3,09	,85	İçeriksel UygunlukÖn	Deney	23	3,43	1,20	,00	1,00	Kontrol	23	3,43	1,47	İletişimsel DüzenlemeÖn	Deney	23	3,35	,78	-1,65	,11	Kontrol	23	3,78	1,00	Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24	Kontrol	23	3,70	,97								
Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	5,39	2,04	-1,13	,26																																																																										
	Kontrol	23	6,09	2,13			Telaffuz/VurgulamaÖn	Deney	23	4,00	1,35	-,21	,83	Kontrol	23	4,09	1,41	OkumaBecÖn	Deney	23	2,91	1,04	-,62	,54	Kontrol	23	3,09	,85	İçeriksel UygunlukÖn	Deney	23	3,43	1,20	,00	1,00	Kontrol	23	3,43	1,47	İletişimsel DüzenlemeÖn	Deney	23	3,35	,78	-1,65	,11	Kontrol	23	3,78	1,00	Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24	Kontrol	23	3,70	,97																			
Telaffuz/VurgulamaÖn	Deney	23	4,00	1,35	-,21	,83																																																																										
	Kontrol	23	4,09	1,41			OkumaBecÖn	Deney	23	2,91	1,04	-,62	,54	Kontrol	23	3,09	,85	İçeriksel UygunlukÖn	Deney	23	3,43	1,20	,00	1,00	Kontrol	23	3,43	1,47	İletişimsel DüzenlemeÖn	Deney	23	3,35	,78	-1,65	,11	Kontrol	23	3,78	1,00	Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24	Kontrol	23	3,70	,97																														
OkumaBecÖn	Deney	23	2,91	1,04	-,62	,54																																																																										
	Kontrol	23	3,09	,85			İçeriksel UygunlukÖn	Deney	23	3,43	1,20	,00	1,00	Kontrol	23	3,43	1,47	İletişimsel DüzenlemeÖn	Deney	23	3,35	,78	-1,65	,11	Kontrol	23	3,78	1,00	Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24	Kontrol	23	3,70	,97																																									
İçeriksel UygunlukÖn	Deney	23	3,43	1,20	,00	1,00																																																																										
	Kontrol	23	3,43	1,47			İletişimsel DüzenlemeÖn	Deney	23	3,35	,78	-1,65	,11	Kontrol	23	3,78	1,00	Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24	Kontrol	23	3,70	,97																																																				
İletişimsel DüzenlemeÖn	Deney	23	3,35	,78	-1,65	,11																																																																										
	Kontrol	23	3,78	1,00			Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24	Kontrol	23	3,70	,97																																																															
Biçimsel DoğrulukÖn	Deney	23	4,04	1,02	1,18	,24																																																																										
	Kontrol	23	3,70	,97																																																																												

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerileri; Konuşmada ifade yetenekleri, biçimsel doğruluk ve telaffuz/vurgulama becerileri; Okuma becerileri; yazmada içeriksel uygunluk, iletişimsel düzenleme ve biçimsel doğruluk beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin birbirine denk olduğunu göstermiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın hipotezlerini analiz etmek şu veri toplama araçları kullanılmıştır.

1. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği
2. Almanca Dil Beceri Testi
3. Yansıtıcı Günlük

3.3.1. CCTDI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla 75 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Gökhan İskifoğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve Gökhan İskifoğlu ve Ali Sıdkı Ağazade tarafından ölçeğin Türkçe versiyonu için alfa katsayıları ve diğer psikometrik özellikler yeniden değerlendirilmiştir. Ölçek 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte “Hiç Katılmıyorum=1” , “Katılmıyorum=2”, “Kısmen Katılmıyorum=3”, “Kısmen Katılıyorum=4”, “Katılıyorum=5” ve “Tamamen Katılıyorum=6” ile derecelendirilmiştir.

CCTDI'nin Türkçe versiyonunun alt ölçekleri için tanımlayıcı istatistikler şu şekildedir (İskifoğlu, Ağazade, 2013: 192):

Kapsam Geçerlilik	İçerik Geçerlilik
Doğruyu Arama (12) .93	.85
Açık Fikirlilik (12) .83	.82
Analitik (11) .90	.90
Sistematiklik (11) .93	.86
Meraklılık (10) .96	.86
Kendine Güven (9) .99	.88
Hepsi (75) .93	.87

3.3.2.Almanca Dil Beceri Testi (Öntest ve Sontest)

Çalışmada farklı grup çalışması teknikleri ile araştırmacı tarafından hazırlanmış ve düzenlenmiş olan aktivitelerin öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini ölçmek için 3 uzman görüşü alınarak B1 seviyesinde beceri testi geliştirilmiştir. Almanca Dil Becerisi Testi 4 temel dil becerisinden oluşmaktadır. Testin soru dağılımı ve soru tipi tabloda gösterilmiştir.

Tablo- 3.11. Almanca Dil Becerisi Testi Soru Dağılımı

Beceri	Soru Tipi	Soru Dağılımı
Konuşma	Verilen Konuşma Yönelimini Gerçekleştirmek üzere ikili diyalog hazırlama	1
Yazma	Açık uçlu soru	4
Dinleme (Seçici Anlama)	doğru-yanlış (richtig-falsch)	10
Okuma	Çoktan Seçmeli	5

Konuşma ve Yazma Becerisi uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan değerlendirme formu ile ölçülmüştür. Öğrencilerin değerlendirilmesi 2 uzman tarafından yapılmıştır.

ADBT içinde bulunan metinler ve sorular Avrupa Konseyinin belirtmiş olduğu dil seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olan sınava hazırlık kitaplarından alıntılanmıştır. ADBT'nin geçerliği 3 uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Güvenirliğini belirlemek için test tekrar test güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile aynı ölçme aracı, aradan belli bir süre geçtikten sonra aynı gruba uygulanır ve iki uygulamadan elde edilen ölçümler arasındaki ilişki hesaplanır. Bu ilişkiye bağlı olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı, devamlılık ya da kararlılık katsayısı adını almaktadır (Tavşancıl, 2005: 19). ADBT Konuşma, Yazma, Okuma ve Dinleme Becerilerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda her bir beceri testi 4 hafta ara ile Almanca Öğretmenliğinde öğrenim gören 23 öğrenciye iki defa uygulanmıştır. Elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı değeri hesaplanarak testin kararlılık düzeyi ölçülmüştür. 4 dil becerisi testinin tekrar test sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo-3.12. Konuşma Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları

Değişken	Uygulama	N	X	S	R
İfade Yeteneği	İlk uygulama	23	6.30	1.63	0.82**
	Son Uygulama	23	6.61	1.39	
Biçimsel Doğruluk	İlk uygulama	23	5.74	2.09	0.70**
	Son Uygulama	23	6.26	1.56	
Telaffuz/Vurgu	İlk uygulama	23	4.04	1.37	0.93**
	Son Uygulama	23	4.17	1.32	

**P<0.01

Tablo 3.12'ye göre, öğrenciler konuşma becerisi testinin ifade yeteneği, biçimsel doğruluk ve telaffuz/vurgu boyutlarından ilk uygulamada aldıkları puanların ortalaması sırası ile 6.30, 5.74 ve 4.04 iken ikinci uygulamada aldıkları puanların ortalaması sırası 6.61, 6.26 ve 4.17'dir. İki uygulama sonucunda, Konuşma becerisi testinin ifade yeteneği, biçimsel doğruluk ve telaffuz boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki korelasyon değerleri ise sırası ile 0.82, 0.70 ve 0.93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç, testin kararlılık düzeyinin yüksek olduğunu dolayısı ile testin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu işaret etmektedir.

Tablo- 3.13. Yazma Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları

Değişken	Uygulama	N	X	S	R
İçeriksel Uygunluk	İlk uygulama	23	3.43	1.63	0.61**
	Son Uygulama	23	4.13	1.39	
İletişimsel Düzenleme	İlk uygulama	23	3.57	2.09	0.75**
	Son Uygulama	23	6.26	3.90	
Biçimsel Doğruluk	İlk uygulama	23	4.04	3.83	0.95**
	Son Uygulama	23	4.17	3.91	

Tablo3.13'e göre, öğrenciler yazma becerisi testinin içeriksel uygunluk, iletişimsel düzenleme ve biçimsel doğruluk boyutlarından ilk uygulamada aldıkları puanların ortalaması sırası ile 3.343, 3.57 ve 4.04 iken ikinci uygulamada aldıkları puanların ortalaması sırası 4.13, 6.26 ve 4.17'dir. İki uygulama sonucunda, yazma becerisi testinin uygunluk, iletişimsel düzenleme ve biçimsel doğruluk boyutlarına

ilişkin puan ortalamaları arasındaki korelasyon değerleri ise sırası ile 0.61, 0.75 ve 0.95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç, testin kararlılık düzeyinin yüksek olduğunu dolayısı ile testin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu işaret etmektedir.

Tablo- 3.14. Dinleme Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları

Değişken	Uygulama	N	X	S	R
Dinleme Becerisi	İlk uygulama	23	3.43	1.63	0.66**
	Son Uygulama	23	4.13	1.39	

**P<0.01

Tablo 3.14'e göre, öğrencilerin Dinleme becerisi testinin ilk uygulamada aldıkları puanların ortalaması ile 3.34 iken ikinci uygulamada aldıkları puanların ortalaması sırası 4.13'dür. İki uygulama sonucunda, dinleme becerisi testine ilişkin puan ortalamaları arasındaki korelasyon değeri ise 0.66 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç, testin kararlılık düzeyinin yüksek olduğunu dolayısı ile testin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu işaret etmektedir.

Tablo-3.15. Okuma Becerisi Testinin Test Tekrar Test Sonuçları

Değişken	Uygulama	N	X	S	R
Okuma Becerisi	İlk uygulama	23	3.00	0.94	0.78**
	Son Uygulama	23	3.26	0.88	

Tablo 3.15'a göre, öğrencilerin okuma becerisi testinin ilk uygulamada aldıkları puan ortalaması 3.00 iken ikinci uygulamada aldıkları puan ortalaması sırası 3.26'dır. İki uygulama sonucunda, okuma becerisi testine ilişkin puan ortalamaları arasındaki korelasyon değeri ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç, testin kararlılık düzeyinin yüksek olduğunu dolayısı ile testin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu işaret etmektedir.

3.3.3. Yansıtıcı Günlük

10 haftalık uygulamanın arkasından derste kullanılan grup çalışması tekniklerini içeren aktivitelere yönelik sahip oldukları düşünceleri nitel boyutta öğrenebilmek için bir uzman görüşü alınarak sorular sorulmuştur. Bu sorular şöyledir:

1. Grup çalışması teknikleriyle yürütülen derslerden ne öğrendim?
2. Nasıl öğrendim?
3. Derslerde eğlendiğim bölümler nelerdi?
4. Derslerde öğrenmekte ve yapmakta zorlandığım bölümler nelerdi?
5. Derslerde sıkıldığım bölümler nelerdi?

Uygulama sonunda veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve yanıt kategorileri oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulduktan sonra her bir yanıtın hangi kategoriye ait olduğu kodlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde, iki hipotezin ve bu temel hipotezlere ait alt hipotezlerin çözümlenmesi amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi “Grup Çalışması Teknikleri yabancı dil öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini etkilemektedir.” şeklinde idi. Bu hipotez için deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarını karşılaştırılmıştır.

Tablo-4.1. Tutum Ölçeğinin Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
TOPLAM	SONTEST	23	213,1394	21,75527		
	DENEY				10,888	<0,001
PUAN	SONTEST	23	147,8505	18,80898		
	KONTROL					

Tablo 4.1’e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi tutum ölçeği sontest puan ortalamaları deney grubu öğrencileri için 21, 75527 ve kontrol grubu öğrencileri için 147, 85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir (t=sontest TSS puanları, p<0,001). Buna göre yapılan grup çalışması etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmeniği öğrencilerinin Almanca yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerileri üzerine anlamlı etkisi vardır” şeklinde idi. Bu hipotez için deney ve kontrol gruplarının sontest puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu karşılaştırmanın arkasından deney ve kontrol gruplarının ön ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada konuşma, dinleme, okuma ve yazma dil becerileri ayrı hesaplanmıştır. Değerlendirmede konuşma ve yazma becerisi kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır:

Yazma; İçeriksel Uygunluk, İletişimsel Düzenleme, Biçimsel Doğruluk

Konuşma: İfade Yeteneği, Biçimsel Doğruluk, Telaffuz/ Vurgulama

Tablo- 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerileri Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Uygulanan Sontestler	Grup	N	x	ss	t	p																																																																										
DinlemeBec	Deney	23	8,30	1,11	1,49	,14																																																																										
	Kontrol	23	7,83	1,07			İfade Yeteneği	Deney	23	6,87	1,01	1,28	,21	Kontrol	23	6,35	1,67	Biçimsel Doğruluk	Deney	23	6,43	1,20	,75	,45	Kontrol	23	6,09	1,86	Telaffuz/Vurgulama	Deney	23	4,26	1,25	,44	,66	Kontrol	23	4,09	1,41	OkumaBec	Deney	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontrol	23	3,26	,86	İçeriksel Uygunluk	Deney	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontrol	23	3,78	1,44	İletişimsel Düzenleme	Deney	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontrol	23	3,87	1,01	Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontrol
İfade Yeteneği	Deney	23	6,87	1,01	1,28	,21																																																																										
	Kontrol	23	6,35	1,67			Biçimsel Doğruluk	Deney	23	6,43	1,20	,75	,45	Kontrol	23	6,09	1,86	Telaffuz/Vurgulama	Deney	23	4,26	1,25	,44	,66	Kontrol	23	4,09	1,41	OkumaBec	Deney	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontrol	23	3,26	,86	İçeriksel Uygunluk	Deney	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontrol	23	3,78	1,44	İletişimsel Düzenleme	Deney	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontrol	23	3,87	1,01	Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontrol	23	3,78	1,00								
Biçimsel Doğruluk	Deney	23	6,43	1,20	,75	,45																																																																										
	Kontrol	23	6,09	1,86			Telaffuz/Vurgulama	Deney	23	4,26	1,25	,44	,66	Kontrol	23	4,09	1,41	OkumaBec	Deney	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontrol	23	3,26	,86	İçeriksel Uygunluk	Deney	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontrol	23	3,78	1,44	İletişimsel Düzenleme	Deney	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontrol	23	3,87	1,01	Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontrol	23	3,78	1,00																			
Telaffuz/Vurgulama	Deney	23	4,26	1,25	,44	,66																																																																										
	Kontrol	23	4,09	1,41			OkumaBec	Deney	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontrol	23	3,26	,86	İçeriksel Uygunluk	Deney	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontrol	23	3,78	1,44	İletişimsel Düzenleme	Deney	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontrol	23	3,87	1,01	Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontrol	23	3,78	1,00																														
OkumaBec	Deney	23	3,26	,92	,00	1,00																																																																										
	Kontrol	23	3,26	,86			İçeriksel Uygunluk	Deney	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontrol	23	3,78	1,44	İletişimsel Düzenleme	Deney	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontrol	23	3,87	1,01	Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontrol	23	3,78	1,00																																									
İçeriksel Uygunluk	Deney	23	4,48	,90	1,96	,05																																																																										
	Kontrol	23	3,78	1,44			İletişimsel Düzenleme	Deney	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontrol	23	3,87	1,01	Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontrol	23	3,78	1,00																																																				
İletişimsel Düzenleme	Deney	23	3,78	1,00	-,29	,77																																																																										
	Kontrol	23	3,87	1,01			Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontrol	23	3,78	1,00																																																															
Biçimsel Doğruluk	Deney	23	4,04	1,02	,88	,39																																																																										
	Kontrol	23	3,78	1,00																																																																												

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Dinleme Becerileri; Konuşmada İfade Yetenekleri, Biçimsel Doğruluk ve Telaffuz/Vurgulama Becerileri; Okuma Becerileri; Yazmada İletişimsel Düzenleme ve Biçimsel Doğruluk Beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazmada İçeriksel Uygunluk puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=1,196$, $p\leq 0,05$). Deney Grubu öğrencilerinin Yazmada İçeriksel Uygunluk puan ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda uygulanan grup çalışması etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre, Yazmada İçeriksel Uygunluk Becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo- 4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerileri Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Testler	N	x	ss	t	p
DinlemeBecÖn	23	7,87	,97	-2,01	,05
DinlemeBecSon	23	8,30	1,11		
İfade YeteneğiÖn	23	6,43	1,34	-2,01	,05
İfade YeteneğiSon	23	6,87	1,01		
Biçimsel DoğrulukÖn	23	5,39	2,04	-3,17	,004
Biçimsel DoğrulukSon	23	6,43	1,20		
Telaffuz/VurgulamaÖn	23	4,00	1,35	-1,82	,083
Telaffuz/VurgulamaSon	23	4,26	1,25		
OkumaBecÖn	23	2,91	1,04	-3,43	,002
OkumaBecSon	23	3,26	,92		
İçerikselUygunlukÖn	23	3,43	1,20	-4,90	<,0001
İçerikselUygunlukSon	23	4,48	,90		
İletişimsel DüzenlemeÖn	23	3,35	,78	-2,47	,022
İletişimsel DüzenlemeSon	23	3,78	1,00		
Biçimsel DoğrulukÖn	23	4,00	1,00	-1,00	,328
Biçimsel DoğrulukSon	23	4,04	1,02		

Deney Grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin Dinleme Becerileri ($t=-2.01$, $p\leq 0.05$); Konuşmada İfade Yetenekleri ($t=-2.01$, $p\leq 0.05$), Biçimsel Doğruluk Becerileri ($t=-3.17$, $p\leq 0.01$); Okuma Becerileri ($t=-3.43$, $p\leq 0.01$); Yazmada İçeriksel Uygunluk ($t=-4.90$, $p<0.001$) ve İletişimsel Düzenleme Becerileri ($t=-2.47$, $p\leq 0.05$) öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer yandan deney grubu öğrencilerinin Konuşmada Telaffuz/Vurgulama ve Yazmada Biçimsel Doğruluk Becerisi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen grup çalışması etkinliklerinin öğrencilerin Dinleme, Konuşma ve Yazmaya ilişkin bir takım becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo- 4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerileri Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Testler	N	x	ss	t	p
DinlemeBecÖn	23	7,83	1,154	,000	1,000
DinlemeBecSon	23	7,83	1,072		
İfade YeteneğiÖn	23	6,17	1,899	-1,000	,328
İfade YeteneğiSon	23	6,35	1,668		
Biçimsel DoğrulukÖn	23	6,09	2,130	,000	1,000
Biçimsel DoğrulukSon	23	6,09	1,857		
Telaffuz/VurgulamaÖn	23	4,04	1,364	-1,000	,328
Telaffuz/VurgulamaSon	23	4,09	1,411		
OkumaBecÖn	23	3,09	,848	-1,164	,257
OkumaBecSon	23	3,26	,864		
İçeriksel UygunlukÖn	23	3,43	1,472	-1,447	,162
İçeriksel UygunlukSon	23	3,78	1,445		
İletişimsel DüzenlemeÖn	23	3,78	,998	-1,000	,328
İletişimsel DüzenlemeSon	23	3,87	1,014		
Biçimsel DoğrulukÖn	23	3,65	,982	-1,141	,266
Biçimsel DoğrulukSon	23	3,78	,998		

Kontrol Grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubu

öğrencilerinin Dinleme Becerileri; Konuşmada İfade Yetenekleri, Biçimsel Doğruluk ve Telaffuz/Vurgulama Becerileri; Okuma Becerileri; Yazmada İçeriksel Uygunluk, İletişimsel Düzenleme ve Biçimsel Doğruluk Becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular, kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

4.3. Birinci Alt Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt hipotezi “Grup çalışması tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin TSS/ gerçeği arama/sorgulayıcı düşünme becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının TSS sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo- 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TSS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Sontest TSS Puanları	Deney	23	39,6739	6,63220	7,417	<0,001
	Kontrol	23	27,9348	3,69163		

Tablo 4.5’e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gerçeği arama/sorgulayıcı düşünme becerileri puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre tutum ölçeği TSS sontest puan ortalamaları deney grubu öğrencileri için 39, 6739 ve kontrol grubu için 27, 9348 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin TSS gerçeği arama/ sorgulayıcı düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir (t =sontest TSS puanları, $p<0,001$). Elde edilen bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin öğrenci etkinliği gerçeği arama/sorgulayıcı düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

4.4. İkinci Alt Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin OPS/ açık fikirlilik becerilerine etkisi vardır. ” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının OPS sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo-4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OPS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Sontest OPS Puanları	Deney	23	29,9275	5,21576	7,152	<0,001
	Kontrol	23	20,2899	3,81558		

Tablo 4.6 ‘ya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin açıkfikirlilik düşünme becerileri puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre tutum ölçeği OPS sontest puan ortalamaları deney grubu öğrencileri için 29, 9275 ve kontrol grubu için 20,2899 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin OPS/açıkfikirlilik puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir ($t=\text{sontest TSS puanları}$, $p<0,001$). Elde edilen bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin açıkfikirlilik düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

4.5. Üçüncü Alt Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin analitik düşünme becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının ANS/analitik Düşünme sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo-4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ANS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
Sontest ANS Puanları	Deney	23	27,6285	3,64399	8,343	<0,001
	Kontrol	23	18,2213	3,99547		

Tablo 4.7'a göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin analitik düşünme becerileri puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre tutum ölçeği ANS sontest puan ortalamaları deney grubu öğrencileri için 27, 6285 ve kontrol grubu için 18,2213 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin ANS/analitik düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir ($t=$ sontest TSS puanları, $p<0,001$). Elde edilen bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin analitik düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

4.6. Dördüncü Alt Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt hipotezi “Grup çalışması tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin sistematiklik becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının SYS/sistematik düşünme sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo-4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SYS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
SYS Sontest Puanları	Deney	23	31,1462	4,71755	6,311	<0,001
	Kontrol	23	23,2016	3,76697		

Tablo 4.8'a göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SYS/sistemik düşünme becerileri puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre tutum ölçeği SYS sontest puan ortalamaları deney grubu öğrencileri için 31,1462 ve kontrol grubu için 23,2016 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin SYS/Sistemik düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir (t =sontest TSS puanları, $p<0,001$). Elde edilen bulgu, grup çalışması etkinliklerinin sistemik düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

4.7. Beşinci Alt Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt hipotezi “Grup çalışması tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin meraklılık becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının INS/ meraklılık sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo-4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin INS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
INS Sontest Puanları	Deney	23	25,8261	5,52393	7,331	<0,001
	Kontrol	23	15,9130	3,39670		

Tablo 4.9 'a göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin INS/meraklılık düşünme becerileri puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre tutum ölçeği INS sontest puan ortalamaları deney grubu öğrencileri için 25,8261 ve kontrol grubu için 15,9130 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin SYS/sistemik düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir (t =sontest TSS puanları, $p<0,001$). Elde edilen bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin meraklılık becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

4.8. Altıncı Alt Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt hipotezi “Grup çalışması tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin özgüven algısı becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının CTS/ Eleştirel düşünmeye ilişkin özgüven algısı sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo-4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin CTS Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	x	ss	t	p
CTS Sontest Puanları	Deney	23	24,5894	4,18839	5,591	<0,001
	Kontrol	23	18,1159	3,64587		

Tablo 4.10 'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin CTS/ özgüven algısı puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre tutum ölçeği INS sontest puan ortalamaları deney grubu öğrencileri için 24,5894 ve kontrol grubu için 18,1159 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara deney göre grubu öğrencilerinin özgüven algısı düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir (t=sontest TSS puanları, $p<0,001$). Elde edilen bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin özgüven algısı becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

4.9. Yedinci Alt Hipotez İlişkin Bulgular (Yansıtıcı Günlük)

Araştırmanın yedinci alt hipotezi “Derste yapılan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin derse karşı ilgilerini arttırır.” şeklinde idi. Araştırmada deney grubundaki öğrenciler 10 haftalık uygulamanın sonunda araştırmacı tarafından verilmiş soruları cevaplayarak yansıtıcı günlük tutmuşlar ve nitel veriler elde edilmiştir. Uygulama sonunda bu veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve yanıt kategorileri oluşturulmuştur. Yansıtıcı günlük ile öğrencilere 10 haftanın sonunda yöneltile sorular şunlardır:

- 1- Grup çalışmalarıyla yürütülen derslerden ne öğrendim?
- 2- Nasıl öğrendim?

3- Derslerde öğrendiğim bölümler nelerdi?

4- Derslerde öğrenmekte ve yapmakta zorlandığım bölümler nelerdi?

5- Derslerde sıkıldığım bölümler nelerdi?

Bu soruların her birine 23 öğrenci tarafından 10 haftalık uygulamanın sonunda cevap verilmiştir. Bu durumda toplam yanıt sayısı 23'tür. Ancak bazı öğrenciler bazı sorulara birden fazla yanıt verdiği için yanıt sayısı 23'ü geçebilmektedir.

Soru1: Grup çalışmalarıyla yürütülen derslerden ne öğrendim?

Tablo- 4.11. Derste Öğrencilerin Grup Çalışmalarıyla Öğrendikleri

Öğrencilerin Öğrendikleri	Cevap Veren Öğrenci Yüzdeliği
Birlikte Çalışmayı	%35
Grup Çalışması Tekniklerini	%31
Saygıyı	%22
Kelime	%12

Uygulanan grup çalışması aktiviteleri ile öğrencilerin % 35'i birlikte çalışabilmeyi öğrendiklerini yazmışlardır. Aşağıda bu bulguyu destekleyen bazı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

“Grup çalışmalarında arkadaşlarımla birlikte uyumlu çalışabilmeyi ve başkalarının fikirlerini alıp hangisinin doğru olduğunu öğrenmek için tartışabilmeyi öğrendim. “
(S.B.)

“ Aslında her şeyin görüldüğü gibi olmadığını, herkesin her konuda farklı düşüncelere sahip olduğunu ve bu farklı düşünceler ile birlikte kendi düşüncelerimizi harmanlayarak birlikte çalışmayı öğrendik” (B.A)

Öğrencilerin %31'i uygulama sonunda farklı grup çalışması tekniklerini öğrendiklerini ve bunları mezun olduklarında öğrencilerine uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Aşağıda 3 öğrencinin bu soruya verdiği yanıtlar alıntılanmıştır.

“İleride öğretmen olduğumda grup çalışmasını öğrencilerime uygulayabilirim.”
(H.K)

“Grup çalışmalarında kullanılan materyaller öğretmen adayları için ileride bir ders kaynağı olarak yararlıdır diye düşünüyorum.” (A.B.)

“Birlikte karar verip çoğu kişilerin vermiş olduğu cevaplara saygı duymayı öğrendim” (T.A.)

Ayrıca öğrencilerin %22'si grup arkadaşlarının da kendilerinden çok farklı fikirlerine sahip olabileceklerini görebildiklerini ve bu yeni fikirlere saygı duymayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda 2 öğrencinin bu soruya verdiği yanıtlar alıntılanmıştır.

“Birlikte karar alıp çoğu kişinin vermiş olduğu cevaplara saygı duymayı öğrendim.”(T.A)

“Başkalarının fikirlerine saygı duyarak ve doğru olanları benimseyerek gerçekleştirilen aktivitelerde o fikri savunmayı öğrendim.”(F.A)

Bazı öğrenciler ise kendilere olan özgüvenlerinin arttığı ile ilgili cevaplar vermişlerdir: *“Kendine olan özgüvenimin farkında vardım.”* (F.Z)

Soru 2: Nasıl öğrendim?

Tablo- 4.12. Derste Öğrencilerin Nasıl Öğrendikleri

Öğrencilerin Öğrendikleri	Cevap Veren Öğrenci Yüzdeliği
Fikir alışverişinde bulunarak	%35
Uygulama yaparak	%31
Empati kurarak	%22
Basitten karmaşığa	%12

Soru 3: Derslerde eğlendiğim bölümler nelerdi?

Tablo- 4.13. Derste öğrencilerin eğlendiği aktiviteler

Öğrencilerin Öğrendikleri	Cevap Veren Öğrenci Sayısı
Gazete aktivitesi	%44
Diyalog Kurma	%26
Pantomim (Sözsüz Tiyatro)	%18
Yorum Sorularında	%13

Bu soruya yanıt veren öğrencilerin büyük bir kısmı yanıtlarında grup çalışması aktivitelerinin hepsinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya yanıt veren öğrencilerin %44'ü gazete ile yapılan puzzle tekniği kullanılan grup çalışması aktivitesinden hoşlandığını yazmışlardır.

“Gazete yaptığımız bölümde çok eğlendim.” (S.B)

“Kendi gazetemizi yaptığımız derste çok eğlendim.” (N.D)

“Grup çalışmaları ve farklı malzemeler kullanarak dersi eğlenceli ve keyifli bir hale getirdik. Örneğin sınıfta gazete yapmamız gibi. (A.Ç)

Öğrencilerin %26'sı belirli bir konu çerçevesinde oluşturdukları diyaloglar ve onları sunmanın onlara eğlenceli geldiğini belirtmişlerdir. Aşağıda 2 öğrencinin yanıtlarından alıntılanmıştır.

“Derslerde eğlendiğim bölümler parçalardan yola çıkarak oluşturduğumuz konuşma diyalogları ve onları canlandırmaktı.”

“Bence grup çalışmaları arkadaşlarla eğlenceli geçiyor. Tiyatro çalışmaları da en çok eğlendiğim bölümdü.” (F.M)

Sorulara yanıt veren öğrencilerin % 18'i grupların pantomim ile yaptıkları sözsüz tiyatroyu % 13'ü ise kendi düşüncelerini ve hayal güçlerini yazabildikleri ya da sözlere dökemedikleri yorum sorularında eğlendiklerini yazmışlardır.

Soru 4: Derslerde öğrenmekte ve yapmakta zorlandığım bölümler nelerdi?

Tablo- 4.14. Derste Öğrencilerin Zorlandığı Aktiviteler

Öğrencilerin Öğrendikleri	Cevap Veren Öğrenci Yüzdeliği
Zorluk çektiğimi düşünmüyorum	%49
Metinler	%31
Tiyatro	%20

Sorulara cevap veren öğrencilerin %49'u zorlandığı bölümlerin olmadığı konusunda fikrini belirtmişlerdir. Aşağıda iki öğrencinin verdiği yanıtlar alıntılanmıştır.

“Genelde hepsi eğlenceli ve zevkliydi.” (T.A.)

“Derste öğrenmekte ve yapmakta zorlandığım hiçbir şey olmadı.” (S.B.)

Öğrencilerin büyük bir bölümünün yapılan çalışmalarda zorlanmaması grup çalışması teknikleri ile ele alınan konuları ders dışı bir aktivite gibi görerek eğlenceli ve zevkli bir şekilde yaptıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin %31'i grup çalışması aktivitelerinde bulunan metinlerin onları zorladığını belirtmişlerdir.

“Metinler bizi yordu ve zorladı. (S.T)

“Metinleri anlamakta zorlandım. (H.Ü)

Bu bulgu ise seçilen metinlerin bazı öğrencilere uzun geldiğini göstermektedir.

Soru 5: Derslerde sıkıldığım bölümler nelerdi?

Tablo- 4.15. Derste öğrencilerin sıkıldığı aktiviteler

Öğrencilerin Öğrendikleri	Cevap Veren Öğrenci Yüzdeliği
Olmadı	%52
Katılmayan öğrenciler olduğunda	%26
Metinler	%13
Özet çıkarırken	%9

Öğrencilerin %52'si derste sıkıldıkları bir aktivite olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki iki öğrencinin bu soruya verdiği yanıtlar alıntılanmıştır.

“Derslerde sıkıldığım bölümler olmadı. Aksine birçok dersimizde yapmadığımız etkinlikleri yaptık. Bize çok faydası oldu.” (H.S)

“Sıkıldığım bir bölüm olmadı. Bu derslerde hep öğrenciler aktifti.” (G.A)

Öğrencilerin % 26'sı grup çalışması teknikleri ile yapılan aktivitelere katılmayan öğrenciler olduğunda sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

“Katılım az olduğu zaman sıkıldım.” (E.D)

“Fikirlerini söylemeyen ve grup çalışmalarına katılmayanlar ile bazı bölümler sıkıcı bir hal aldı.” (A.Ç)

Ayrıca öğrencilerin %13'ü metinlerden, %9'u ise özet çıkarırken sıkıldığını ifade etmişlerdir.

“Özet çıkarmalarda çok sıkıldım.” (B.Y)

“Derslerdeki bazı metinler ilgi alanımın dışında olması nedeniyle biraz sıkıcıydı.” (N.D)

Yukarıda açıklanan bulgular ışığında deney grubundaki öğrencilerin birçoğunun grup çalışması aktivitelerinin meslek hayatlarında kullanabileceğini ve bu aktivitelerin kendilerine sağladığı katkıları göz önünde bulundurarak grup çalışması tekniklerinin uygulamalı öğretiminin diğer sınıflarda da yapılmasını gerekli buldukları görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde çalışmadaki araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Hipoteze İlişkin Tartışma Ve Yorumlar

Araştırmanın birinci hipotezi “Grup çalışması Tekniklerinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi vardır” şeklinde idi. Bu hipotez için deney ve kontrol gruplarının CCTDI sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, deney grubunda yapılan grup çalışması etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmada etkili olmuştur.

Dolayısıyla deney grubunda hazırlanmış farklı grup çalışması etkinliklerinin ve her ders sonunda ölçekte bulunan ilişkili maddelere ayrılan on dakika sürenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini yükseltmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Ayrıca Dirk (2011: 265) puzzle tekniği gibi farklı grup çalışması teknikleri ile öğrencilerin birbiriyle etkileşime girmeleri, kanıtlarını ortaya koymaları, kanıtlarını çürütmelerini, sonuç çıkarmaları, karara varmaları ve bunu yaparken farklı roller üstlenmeleri gerektiğini belirtmiş. Böylece eleştirel düşünme eğilimleri için gerekli olan bilişsel becerilerin geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Yapılan literatür incelemesinin ortaya koyduğu kadarıyla, derslerde uygulanan farklı grup çalışması tekniklerinin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmak için kullanımına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak yabancı dil dersinde uygulanan farklı grup çalışması tekniklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini yükselttiği söylenebilir, ancak

farklı grup çalışması aktivitelerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkileriyle ilgili daha fazla çalışmalara ihtiyaç vardır.

5.2. İkinci Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca Öğretmenliği öğrencilerinin Almanca yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu hipotez için deney ve kontrol gruplarının sontest puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu karşılaştırmanın arkasından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarında konuşma, dinleme, okuma ve yazma dil becerileri ayrı hesaplanmıştır. Değerlendirmede konuşma ve yazma becerisi kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır: Yazma; İçeriksel Uygunluk, İletişimsel Düzenleme, Biçimsel Doğruluk. Konuşma: İfade Yeteneği, Biçimsel Doğruluk, Telaffuz/ Vurgulama

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerileri Sontest Puanları karşılaştırılma sonuçlarına göre, Almanca Dil Becerileri Testinden sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Dinleme Becerileri; Konuşmada İfade Yetenekleri, Biçimsel Doğruluk ve Telaffuz/Vurgulama Becerileri; Okuma Becerileri; Yazmada İletişimsel Düzenleme ve Biçimsel Doğruluk Beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazmada İçeriksel Uygunluk puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney Grubu öğrencilerinin Yazmada İçeriksel Uygunluk puan ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan grup çalışması etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre, Yazmada İçeriksel Uygunluk Becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamalarını karşılaştırıldığında ise deney grubu öğrencilerinin Dinleme Becerileri, Konuşmada İfade Yetenekleri, Biçimsel Doğruluk Becerileri; Okuma Becerileri; Yazmada İçeriksel Uygunluk ve İletişimsel Düzenleme Becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer yandan deney grubu

öğrencilerinin Konuşmada Telaffuz/Vurgulama ve Yazmada Biçimsel Doğruluk Becerisi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, deney grubunda gerçekleştirilen grup çalışması etkinliklerinin öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazmaya ilişkin bir takım becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırma sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin Dinleme Becerileri; Konuşmada İfade Yetenekleri, Biçimsel Doğruluk ve Telaffuz/Vurgulama Becerileri; Okuma Becerileri; Yazmada İçeriksel Uygunluk, İletişimsel Düzenleme ve Biçimsel Doğruluk Becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular, Kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Genç (2007) öğrencilerin grup olarak çalışmaları ile yaratıcı düşüncelerini kullanabilmeleri, yazma becerisinin geliştirilmesinde etkin olabileceğini belirtmiştir.

Çakır (2010) ise yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerisi kazanılması konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, yazarken sıkılıyor musunuz sorusuna verilen cevaplara bakıldığında “Evet” cevabı %17 ile sınırlı ise de bazen diyenlerin (%48) oranının yüksek olmasına dikkat çekmiş ve bu nedenle, öğrencilerin sıkılmalarını giderecek yazma derslerini daha eğlenceli hale getirecek grup çalışması etkinliklere daha çok yer vermek gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak derste farklı grup çalışması teknikleri kullanılmasının öğrencilerin Almanca Dinleme, Konuşma ve Yazmaya ilişkin bir takım becerilerin geliştirilmesinde etkili olacağı söylene de grup çalışması tekniklerinin yabancı dil dersinde farklı becerileri geliştirmedeki olumlu etkisine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

5.3. Birinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt hipotezi “ Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin TSS/ gerçeği arama/sorgulayıcı düşünme becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu hipotez için deney ve kontrol gruplarının TSS son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin TSS gerçeği arama/ sorgulayıcı düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin öğrenci etkinliği gerçeği arama/sorgulayıcı düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yapılan literatür incelemesinin ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin gerçeği arama/ sorgulayıcı düşünme becerilerini arttırmak için grup çalışması tekniklerinin kullanımına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak derste farklı grup çalışması teknikleri kullanılmasının öğrencilerin gerçeği arama düşünme becerilerini arttıracığı söylenebilir.

5.4. İkinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt hipotezi “ Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin OPS/ açık fikirlilik becerilerine etkisi vardır .” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının OPS son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin OPS/açık fikirlilik puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin açık fikirlilik düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yapılan literatür incelemesinin ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin açık fikirlilik düşünme becerilerini arttırmak için grup çalışması tekniklerinin kullanımına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak derste farklı grup çalışması teknikleri kullanılmasının öğrencilerin açık fikirlilik düşünme becerilerini arttırmada olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

5.5. Üçüncü Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin analitik düşünme becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının ANS/analitik düşünme son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin ANS/analitik düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak grup çalışması etkinliklerinin analitik düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan literatür incelemesinin ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini arttırmak için grup çalışması tekniklerinin kullanımına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak derste farklı grup çalışması teknikleri kullanılmasının öğrencilerin analitik düşünme becerilerini arttırmada olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

5.6. Dördüncü Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin sistematiklik becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının SYS/sistematik düşünme son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin SYS/sistematik düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin sistematik düşünme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yapılan literatür incelemesinin ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin sistematik düşünme becerilerini arttırmak için grup çalışması tekniklerinin kullanımına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak derste farklı grup çalışması teknikleri kullanılmasının öğrencilerin sistematik düşünme becerilerini arttırmada olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

5.7. Beşinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin meraklılık becerilerine etkisi vardır.” şeklinde idi. Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının INS/ meraklılık sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin SYS/sistemik düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin meraklılık becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir

Yapılan literatür incelemesinin ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin meraklılık düşünme becerilerini arttırmak için grup çalışması tekniklerinin kullanımına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak derste farklı grup çalışması teknikleri kullanılmasının öğrencilerin meraklılık düşünme becerilerini arttırmada olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

5.8. Altıncı Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt hipotezi “Grup Çalışması Tekniklerinin Almanca öğretmenliği öğrencilerinin özgüven algısı becerilerine etkisi vardır şeklinde idi.” Bu alt hipotez için deney ve kontrol gruplarının özgüven algısı sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen karşılaştırma sonuçlarında deney göre grubu öğrencilerinin özgüven algısı düşünme puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu bulgu, grup çalışması etkinliklerinin özgüven algısı becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yapılan literatür incelemesinin ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin özgüven algısı becerilerini arttırmak için grup çalışması tekniklerinin kullanımına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak derste farklı grup çalışması teknikleri kullanılmasının öğrencilerin özgüven algısı düşünme becerilerini arttırmada olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

5.8. Yedinci Alt Hipoteze İlişkin Tartışma ve Yorumlar (Yansıtıcı Günlük)

Araştırmanın yedinci alt hipotezi “Derste yapılan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin derse karşı ilgilerini arttırır.” şeklinde idi. Araştırmada nitel veriler elde etmek için deney grubundaki öğrenciler 10 haftalık uygulamanın sonunda araştırmacı tarafından verilmiş soruları cevaplayarak yansıtıcı günlük tutmuşlardır.

Elde edilen nitel veriler bağımsız değerlendiriciler tarafından değerlendirilmiştir. Veriler, Almanca öğretmenliği öğrencilerinin derste grup çalışması etkinliklerinin kullanımına yönelik olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur.

Literatür incelemesi sonuncunun ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmak amacıyla grup çalışması tekniklerinin kullanılması ile ilgili yansıtıcı günlüğün kullanımına rastlanmamıştır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında yapılan önerilere araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın hipotez ve alt hipotezleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir:

1. Uygulanan grup çalışması etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubunda uygulanan grup çalışması etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre sadece Yazmada İçeriksel Uygunluk Becerisini geliştirmede daha etkilidir. Ancak deney grubu öğrencilerinin Almanca Dil Becerisi Testinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamalarına göre, grup çalışması tekniklerinin öğrencilerin dinleme becerileri, okuma becerileri, konuşmada ifade yeteneği, biçimsel doğruluk, yazmada içeriksel uygunluk ve iletişimsel düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir. Diğer yandan deney grubu öğrencilerinin konuşmada telaffuz/vurgulama ve yazmada biçimsel doğruluk becerilerinde etkili değildir.
3. Grup çalışması etkinlikleri eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan gerçeği arama/sorgulayıcı düşünme becerisi düzeyini artırır.
4. Grup çalışması etkinlikleri eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan açık fikirlilik düşünme becerisi düzeyini artırır.
5. Grup çalışması etkinlikleri eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan analitik düşünme becerisi düzeyini artırır.
6. Grup çalışması etkinlikleri eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan sistematik düşünme becerisi düzeyini artırır.

7. Grup çalışması etkinlikleri eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan meraklılık düşünme becerisi düzeyini artırır.

8. Grup çalışması etkinlikleri eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan özgüven algısı düşünme becerisi düzeyini artırır.

9. Deney grubundaki öğrencilerin tuttıkları yansıtıcı günlükten elde edilen nitel veriler başarı testinden elde edilen sonuçlar ile paralel bir şekilde öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttırmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık halinde aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma farklı grup çalışması teknikleriyle 10 haftalık süreyle okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı aktiviteler kullanılarak yapılmıştır. Bu becerilerin öğrencide geliştirilmesinin uzun bir süre gerektirdiği göz önüne alınırsa, uygulamanın daha uzun bir süre devam ettirilmesi gerektiği söylenebilir.

2. Dersler yabancı dilde yürütülmedi, ancak bazı grupların grup içerisinde öğretmen yönlendirmelerini ve grup çalışması alıştırmalarını anlamadıklarını ve bunun da dersi yavaşlattığı ve araştırma sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu durumda grup içerisinde yapılması gerekenler anlatılırken bazı yerlerde anadil kullanılması önerilebilir.

3. Grup çalışması etkinlikleri, her hafta farklı bir grup çalışması tekniği seçilerek yapılması, farklı öğrenme tipine (duyarak, işiterek, görerek öğrenme tipi) sahip öğrencilere hitap etmesi açısından önemlidir. Ayrıca özellikle eğitim fakültelerinde, öğretmen adayları için yapılacak olan uygulamalarda, öğrencilerin daha sonraki meslek hayatlarında derslerinde kullanabilecekleri farklı teknikleri uygulamaları

olarak görmeleri ve bu teknikleri uygulayabileceklerine inanmaları, onların o anki derse olan meraklarını da ayakta tutmaya yardımcı olacağı söylenebilir.

4. Grup çalışması etkinliklerinden sonra dersin son 10 dakikası eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinde o günkü etkinlikle ilişkili maddeler gerekirse tahtaya yazılarak ya da farklı şekillerde konuşularak öğrenci eleştirel düşünme becerileri konusunda farkındalık geliştirilmelidir.

5. Grup çalışması etkinlerinde farklı medya araçlarının kullanılması önerilebilir.

6. Eleştirel düşünme öğretimi açısından gerekli olan öğrenci etkileşimini sağlamak için grup çalışmaları aktivitelerini rahat uygulanabilecek oturma düzeninin düzenlenmesi önerilmektedir.

6.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Grup çalışması teknikleri farklı derslerde de kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin artması sağlanabilir.

2. Grup çalışması teknikleri, yabancı dil dersinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecekleri dört dil becerisinden herhangi birine ağırlık verilecek şekilde oluşturulabilir.

3. Yabancı dil dersinde farklı yöntemler kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve düzeylerine üzerindeki ve başarıları üzerindeki etkisi incelenebilir.

4. Yabancı dil dersleri sadece dil kurallarının aktarıldığı bir ders olmaktan çıkarılarak öğrencilerin becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanan bir ders haline getirilmelidir.

5. Almanca dört dil becerisinin ölçüldüğü kapsamlı bir başarı testi geliştirilebilir.

6. Araştırmadaki nitel verileri elde etmek için 10 haftalık uygulamanın sonunda yansıtıcı düşünme günlüğü kullanılmıştır. Hazırlanmış olan düşünme günlüğü, her hafta yapılan etkinliklerden sonra haftalık olarak tutturulabilir ya da farklı nitel veri yöntemleri kullanılabilir.

7. Grup çalışması tekniklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir.

8. Eleştirel düşünme öğretiminin yükseköğretim boyunca uygulanması ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- **Albertz, Peter** (2009). Denken: Systematische Betrachtung. Würzburg: Königshausen& Neumann.
- **Antoniadou, C., Georgiakaki, M., Paradi-Stai, D. ve Tokmakidou, S.** (2010). Zertifikat Deutsch. Ismanning: Hueber.
- **Astleitner, Hermann** (1998). Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder. Innsbruck: Studienverlag.
- **Aybek, Birsal** (2010). Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme. Adana: Nobel Kitabevi.
- **Blanke, Anne** (2010). Stationenlernen am Beispiel Regionalgeschichte. München: Grin.
- **Büyüköztürk, Şener** (2001). Deneysel Desenle, Öntest- Sontest, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- **Bohl, Thorsten** (2000). Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichts-Methoden an staatlichen Realschulen. Tübingen: Klinkhardt.
- **Böse, Martin** (2010). Ist Heute ein Kritisches Denken noch Nötig. München: Grin.
- **Cantürk-Günhan, Berna ve Başer Neşe** (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 451-482.
- **Cüceloğlu, Doğan** (1994). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- **Çakır, Süleyman** (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, 165- 176.
- **Drum, Julia** (2007). Methodische Elemente des Unterrichts: Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht GmbH & Co. KG.
- **Dauvillier, Christa ve Levy-Hillerich, Dorothea** (2004). Spiele im Deutschunterricht. München: Langenscheidt.

- **Dauvillier, Christa ve Köchling, Margareta** (1988). Bild als Sprech Anlass
Karikaturen. München: Goethe Institut.
- **Dellal Akpınar, Nevide, ve Kara, Zeynep** (2010). Yabancı Dil Öğretmeni
Adaylarının ve Öğretmenlerin „Drama Teknikleri“ Konusunda Farkındalık
Düzeyleri. Dil Dergisi, 49, 7-29.
- **Eberhardt, Ulrike** (2010). Neue Impulse in der Hochschuldidaktik . Sprach- und-
Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Fisher, Robert** (2005). Teaching children to think. UK: Nelson Thomes Ltd.
- **Fischer, Hans** (2004). Nachhaltig führen lernen. Zürich: Hochschul AG.
- **Genç, Ayten** (2012). Wörterbuch Pädagogik. Eğitim Sözlüğü. Ankara: Hacettepe
Yayımları.
- **Gick, Cornelia** (2000). Zertifikat Deutsch- Der Schnelle Weg. Material zur
Prüfungsvorbereitung. Berlin: Langenscheidt.
- **Gudjons, Herbert** (1993). Handbuch Gruppenunterricht. Basel: Beltz.
- **Jahn, Dirk** (2011). Kritisches fördern können: Entwicklung eines didaktischen
Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Aachen: Snaker.
- **Kalayci, Nurdan** (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar.
Ankara: Gazi Kitapevi.
- **Karasar, Niyazi** (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- **Kemna, Pierre** (2012). Messung Pädagogischer Basiskompetenzen von
Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten. Münster: Waxmann.
- **Klasa, Anette, Kunkel- Razum, Kathrin ve Stubenrecht, Werner** (2001).
Duden. Mannheim: Augsburg.
- **Klippert, Heinz** (1999). Methodentraining/Übungsbausteine für den Unterricht.
Weinheim ve Basel: Beltz Yayınevi.
- **Kökdemir, Doğan** (2003). Psikolojiye Giriş ve Genel Psikoloji Derslerinin
İçeriğinin Değiştirilmesi Hakkında Eleştirel Yaklaşım. Türk Psikoloji Bülteni, 5(13).

- **Kurnaz, Ahmet** (2011). Eleştirel Düşünme Öğretimi ve Etkinlikleri: Planlama-Uygulama ve Değerlendirme. Konya: Eğitim Kitapevi.
- **Lindstädt, Dorota** (2010). Texte Erarbeiten- Ergebnisse präsentieren: Schritt für Schritt Informationen Entnehmen, Ordnen und Vorstellen. Buxtehude: Persen.
- **Miller, Mary, Babcock, Dorothy, Börger, Heide** (2000). Kritisches Denken in der Pflege. Bern: Huber.
- **Nosich, Gearld** (2012). Eleştirel Düşünme ve Disiplinler arası Eleştirel Düşünme Rehberi. (Çeviren: Birsal Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- **Panfil, Eva** (2011). Wissenschaftliches Arbeiten in der Pflege: Lehr- und Arbeitsbuch für Pflegende. Bern: Huber.
- **Petri, Gottfried** (2003). Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- **Ronaldson, Sharon** (2004). Untangling Critical Thinking in Educational Cyberspace. Doktora Tezi. Universität Britisch Kolombien, Kolombien.
- **Samu, Sandor** (2003). Die Gruppe aus pädagogischer Sicht. München: Grin.
- **Seferoğlu, Sadi ve Akbıyık Cenk** (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.
- **Schiefner- Rohs, Mandy** (2012). Kritische Informations- und Methodenkompetenz. Münster: Waxman.
- **Struve, Julia** (2011). Didaktische Prinzipien, Methoden und Medien im Gemeinschaftskundeunterricht. München: Grin.
- **Schwerdtfeger, Inge** (2001). Gruppenarbeit und innere Differenzierung: Fernstudieneinheit 29. Berlin: Langenscheidt.
- **Sezer, Adem** (2003). İş birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dersi, 23, 227-242.
- **Tavşancıl, Ezel** (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.

- **Ünal, Çiğdem** (2010). Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürden. Ankara: Hacettepe.
- **Yıldırım, Ali ve Şimsek, Hasan** (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- **Wilbers, Karl** (2012). Wirtschaftsunterricht gestalten: epubli GmbH.
<http://www.duden.de/rechtschreibung/denken>, Erişim Tarihi: 17.05.2014.
www.kritische-wissenschaft-unser-grundsatzprogramm-teil-ii-was-ist-kritisches-denken, Erişim Tarihi: 02.01.2014.
- McLaren, Peter ve Lissovoy, Noah. (2003). Paula Freire.
<http://www.coforum.de/?677>, Erişim Tarihi: 07.04.2014.
- Demirci, C. (2002). “Eleştirel Düşünme”, internet:<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc>, Erişim Tarihi: 23.11.2013.
http://www.didactics.eu/fileadmin/analyse/beispiele_lehrpraxis/theoriearbeit-gruppenarbeit-ss11.pdf, Erişim Tarihi: 20.07.2014.
- Ennis, Robert. (1987). Kritische Wissenschaft- Unser Grundsatzprogramm Teil II: Was ist kritisches Denken?, <http://sciencefiles.org/2012/03/28/kritische-wissenschaft-unser-grundsatzprogramm-teil-ii-was-ist-kritisches-denken>, Erişim Tarihi: 27.08.2014.
- Cankoy, Osman. www.aoa.edu.tr/cankoy/Kritik%20Düşünme.doc, Erişim Tarihi: 02.09.2014.

EKLER**EK 1. CCTDI TUTUM ÖLÇEĞİ****EK 2. ALMANCA DİL BECERİSİ TESTİ B1 (DİNLEME, OKUMA, YAZMA, KONUŞMA)****EK 3. YAZMA VE KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (ALMANCA-TÜRKÇE)****EK 4. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 1****EK 5. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 2****EK 6. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 3****EK 7. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 4****EK 8. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 5****EK 9. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 6****EK 10. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 7****EK 11. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 8****EK 12. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 9****EK 13. YANSITICI GÜNLÜK****EK. 14. ZUSAMMANFASSUNG****EK 15. ETKİNLİKLERDEN GÖRÜNTÜLER**

EK 1. CCTDI TUTUM ÖLÇEĞİ**CCTDI****Tutum Ölçeği**

Dr. Peter A. Facione
Santa Clara Üniversitesi

Dr. Noreen C. Facione
California Üniversitesi, San Francisco

Çeviren: Gökhan İskifoğlu

Yönergenin Başlamasını Bekleyin

© 1992, Peter A. Facione and Noreen C. Facione. Published by The California Academic Press LLC, DBA Insight Assessment. All rights reserved worldwide. Turkish translation 2008 by Gökhan İskifoğlu. For information about the CCTDI contact Insight Assessment:

www.insightassessment.com

CCTDI

İsim: _____

Öğrenci No: _____

Grup: _____

Soyisim: _____

Bölümünüz: _____

Cinsiyet

- Erkek
 Kız

Lisans Öğrencileri

1. Sınıf
 2. Sınıf
 3. Sınıf
 4. Sınıf

Yüksek Lisans

- Master
 Doktora

Uyruğunuz

- TC
 KKTC

Coğrafi Bölge

- Marmara Böl.
 İç Anad. Böl.
 Ege Böl.
 Akdeniz Böl.
 Karadeniz Böl.
 Doğu Anad. Böl.
 Güneydoğu Anad. Böl.

KATILMIYORUM (-)

KATILYORUM (+)

1	2	3	4	5	6
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1. Tüm seçenekleri gözönüne almak, benim için karşılanamayacak bir lüktür.	1	2	3	4	5	6
2. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler öğrenmek harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
3. Bir öneri için en iyi argüman, o öneri hakkında o an hissettiklerindir.	1	2	3	4	5	6
4. Sorunum dikkatimin kolay dağılmasıdır.	1	2	3	4	5	6
5. Birbirleriyle çelişen fikirler arasında tercih yapmak çok zordur.	1	2	3	4	5	6
6. İnsanların iyi bir fikri savunmak için zayıf nedenlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
7. Gerçek daima bakış açınıza bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
8. Farkında olmadan önyargılara sahip olabileceğim fikri beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6
9. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
10. Büyük bir isabetle düşünebildiğim için kendimle gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
11. Çoğu şey hakkında gerçekleri hiçbir zaman öğrenemeyiz.	1	2	3	4	5	6

KATILMIYORUM (-)			KATILIYORUM (+)		
1	2	3	4	5	6
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

12. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
13. Erkekler ve kadınlar eşit derecede mantıklıdır.	1	2	3	4	5	6
14. Tavsiyenin değeri, karşılığında ödediğin bedel kadardır.	1	2	3	4	5	6
15. Üniversitedeki derslerin çoğu ilginç değildir ve yararsızdır.	1	2	3	4	5	6
16. Ezberi değil, yorum yapmayı gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
17. Problemlerim hakkında hiçbir çözüm üretmeden saatlerce konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6
18. İnsanlar benim entelektüel merakımı ve sorgulayıcılığımı takdir eder.	1	2	3	4	5	6
19. Kanıtlar yanıltıcıyı gösterse bile, inandıklarım sıkı sıkıya bağlı kalırım.	1	2	3	4	5	6
20. Bariz bir şekilde hatalıysanız, düşüncelerinizi ortaya koymaya hakkınız yoktur.	1	2	3	4	5	6
21. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
22. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
23. Ben dahil herkes daima kendi ilgi alanı doğrultusunda tartışır.	1	2	3	4	5	6
24. Doğruluk ve yanlışlık söz konusu olduğunda, açık fikirli olmanın sınırları vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Yaptığım harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
26. Önemli bir kararlarla yüz yüze geldiğimde, karar vermeden önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
27. Tarafsız yaklaşabildiğim için arkadaşlarım karar almada benden medet umarlar.	1	2	3	4	5	6
28. Açık fikirli olmak neyin doğru, neyin yanlış olduğunu bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
29. Bankalar, kredi kartı hesap ekstrelerini daha anlaşılır hale getirmelidirler.	1	2	3	4	5	6
30. Diğer insanların çeşitli konular hakkında neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
31. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6

KATILMIYORUM (-)			KATILYORUM (+)			
1	2	3	4	5	6	
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
52. Başkalarının düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
53. Benzetmeler ancak karada yüzücü paleti ile yürümek kadar kullanışlıdır.	1	2	3	4	5	6
54. Beni mantıklı biri olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
55. Herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını anlamak bana büyük zevk verir.	1	2	3	4	5	6
56. İşler zorlaştığında, arkadaşlarım sorunu çözmek için bana gelirler.	1	2	3	4	5	6
57. Bir problemle karşılaşıldığında, ilk yapılması gereken şey problemin ne olduğunu iyice anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6
58. Tartışmalı konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
59. Konu ne hakkında olursa olsun, daha fazlasını öğrenmek için can atarım.	1	2	3	4	5	6
60. Bir çözümün diğerinden daha iyi olup olmadığını bilmem hiç bir yolu yoktur.	1	2	3	4	5	6
61. Soruları çözenin en iyi yolu, yanıtları başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
62. Bir çok soru sorulamayacak kadar ürktücüdür.	1	2	3	4	5	6
63. Karmaşık problemlere karşı düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
64. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak insanların düşündüğü kadar önemli bir şey değildir.	1	2	3	4	5	6
65. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
66. Hayat bana aşırı mantıklı olmamak gerektiğini öğretti.	1	2	3	4	5	6
67. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
68. Bir problem üzerinde uğraşmam gerektiğinde, diğer şeyleri kafamdan tamamıyla çıkartabilirim.	1	2	3	4	5	6
69. Diğer insanlar, sorunun çözümlenmiş sayılacağı kararını alırken bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
70. Kafamda bir fikir oluşmuşsa, seçenekleri değerlendiriyor gibi davranmama gerek yoktur.	1	2	3	4	5	6
71. Güçlü kişiler doğru cevabı kolayca belirleyebilirler.	1	2	3	4	5	6

KATILMIYORUM (-)			KATILIYORUM (+)		
1	2	3	4	5	6
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
32. Okumak, mümkün olduğunca kaçtığım bir şeydir.					
33. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.					
34. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybına yol açar.					
35. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda paniklerim.					
36. Yabancılar her zaman kendi kültürlerini anlamaya çalışmak yerine bizim kültürümüzü anlamaya çalışmalıdırlar.					
37. İnsanlar benim karar vermeyi ağırdan aldığımı düşünürler.					
38. Başkalarının görüşlerine/fikirlerine karşı çıkabilmeleri için insanların gerekçelere ihtiyaçları vardır.					
39. Kendi inanışlarımı tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.					
40. Ortaya yaratıcı alternatifler koyabildiğim için kendimle gurur duyuyorum.					
41. Doğruyu söylemem gerekirse, daha az yargılayıcı olmaya çalışıyorum.					
42. Kendimi sık sık insanların argümanlarını/iddialarını değerlendirirken bulurum.					
43. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.					
44. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek kısacası önemli değildir.					
45. Fikirlerimi savunmak zorunda bırakılmamalıyım.					
46. Başkaları kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana danışırlar.					
47. Zorlayıcı konuları öğrenmeyi heyecanla beklerim.					
48. Yabancıların ne düşündükleri üzerinde çalışmak anlamlıdır.					
49. Sorgulayıcı oluşum en güçlü yanlarımdan birisidir.					
50. Görüşlerimi destekleyecek olguları ararım, görüşlerime karşıt olanları değil.					
51. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.					

KATILMIYORUM (-)			KATILIYORUM (+)		
1	2	3	4	5	6
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

72. Pek çok soruya hangi standartları uygulayacağımızı bilmek imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
73. Başkaları her ne kadar kendi fikirlerini ortaya koysalarda benim onları duymaya ihtiyacım yoktur.	1	2	3	4	5	6
74. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6
75. İnsanların benimle aynı fikirde olmalarını sağlamak için işe yarayabilecek her türlü sebebi gösterebilirim.	1	2	3	4	5	6

EK 2. ALMANCA DİL BECERİSİ TESTİ B1 (DİNLEME, OKUMA, YAZMA, KONUŞMA)

Hörverstehen- Selektives Verstehen

- A. Sie hören fünf Texte. Zu jedem Text gibt es eine Aussage. Entscheiden Sie bei jeder Aussage, ob sie richtig oder falsch ist. Sie hören die Texte zweimal (Gick, 2000:29).

	richtig	falsch
1. Es ist Dienstagmorgen 8.30 Uhr. Sie müssen dringend jemanden von der Firma Leitner erreichen. Sie können am Dienstag erst ab 9 Uhr jemanden erreichen.		
2. Eine Bekannte lädt Sie ein und erklärt den Weg. Hinter dem Museum die dritte Straße rechts.		
3. Sie wollen einen Katalog bestellen und rufen beim Service von Möbel Wagner an. Sie drücken die Tasten: 4-2		
4. Sie suchen eine Wohnung. Die Wohnung ist im Tannenweg 4.		
5. Sie müssen dringend Thomas Klinger erreichen. Die Handy-Nummer lautet: 0714/5 36 99 28		

- B. Sie hören fünf kurze Texte. Zu jedem Text gibt es eine Aussage. Entscheiden Sie bei jeder Aussage, ob sie richtig oder falsch ist. Sie hören die Texte zweimal (Gick, 2000:29).

	richtig	falsch
1. Sie warten in Kassel auf den ICE nach Frankfurt. Der Zug fährt gleich in den Bahnhof ein.		
2. Wie wird das Wetter am Wochenende? Es bleibt kalt und sonnig.		
3. Sie möchten heute Abend den Film „ Bin ich schön?“ sehen Der Film läuft um Viertel vor neun im Filmpalast.		
4. Sie wollen endlich ins Flugzeug nach New York einsteigen Sie haben einen Platz in Reihe 15. Sie gehören zu den ersten Passagieren, die einsteigen dürfen.		
5. Es ist Mittwoch, elf Uhr dreißig. Sie müssen dringend Elektro Fischer erreichen. Sie können um 15 Uhr jemanden im Büro erreichen.		

Leseverstehen

Lesen Sie den folgenden Zeitungsartikel und lösen Sie die Aufgabe dazu, indem Sie die richtige Antwort (A, B oder C) ankreuzen.

Achtung: Die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben folgt nicht immer der Reihenfolge des Textes.

Viel geübt und nichts gelernt

Das ist Frust: Ein Schüler lernt tagelang und schreibt doch nur eine Fünf. Was ist schief gelaufen?

Die 14-jährige Sara ist enttäuscht, weil sie trotz intensiven Lernens wieder eine Fünf in Englisch geschrieben hat. Genauso wie beim letzten Mal, als sie sich kaum vorbereitet hatte. Was hat sie falsch gemacht? Vermutlich hat sie, wie andere Kinder auch, beim Lernen für die Klassenarbeit manches nicht berücksichtigt.

Viele Schüler begehen den Fehler, zu spät mit dem Lernen anzufangen. Mit der Vorbereitung sollte spätestens drei, vier Tage vor der Prüfung begonnen werden. Denn es ist wichtig, pro Tag nicht mehr als anderthalb Stunden zu lernen und vor allen Dingen das Lernen nicht immer wieder hinauszuschreiben. Wenn ein Schüler glaubt, dass er in zwei Stunden alles schafft, kann er gehörig in Zeitdruck geraten. Wenn er dann doch das Lernen auf den letzten Abend verschiebt, ist die Panik garantiert.

Beim Lernen hilft also Folgendes: Das Kind sollte versuchen, sich für Stoff zu interessieren. Und man muss den Stoff häufig wiederholen: zehn Minuten Vokabeln lernen, zehn Minuten Pause machen, zehn Minuten kontrollieren, was man noch weiß. Ein paar Stunden später die Vokabeln noch einmal durchgehen. Und dann noch einmal am nächsten Tag und am übernächsten Tag usw.

Zu lange vor der Prüfung zu lernen bringt übrigens auch nichts. In den ersten Tagen, nachdem man gelernt hat, vergisst man am meisten, nach etwa 28 Tagen sind nur noch zehn Prozent von dem Gelernten übrig.

Wer lange lernt und doch keine besseren Noten bekommt, sollte künftig anders lernen. (Antoniadou, Georgiakaki, Paradi-Stai, Tokmakidou, 2010: 66-67)

1. Wer lange vor der Prüfung lernt,
 - a) hat den größten Gewinn
 - b) vergisst alles
 - c) hat bei der Prüfung

2. Sara hat in diesem Test eine Fünf in Englisch geschrieben,
 - a) weil sie sich auf die Klassenarbeit kaum vorbereitet hatte.
 - b) obwohl sie intensiv für die Klassenarbeit gelernt hatte.
 - c) weil sie die meisten Aufgaben falsch gemacht hat.

3. Zu den Fehlern, die Schüler beim Lernen machen, gehört,
 - a) dass sie erst kurz vor der Prüfung lernen.
 - b) dass sie täglich nur anderthalb Stunden lernen.
 - c) dass sie immer abends lernen.

4. Damit die Schüler Vokabeln lernen können,
 - a) müssen sie die Vokabeln mehrmals schreiben.
 - b) müssen sie die Vokabeln mehrmals wiederholen.
 - c) müssen sie die Vokabeln laut lesen.

5. Beim Lernen hilft,
 - a) alle zehn Minuten den Stoff zu wiederholen.
 - b) Interesse für den Stoff zu zeigen.
 - c) an eine gute Note zu denken.

Schriftlicher Ausdruck

Ihre Familie möchte in den Ferien nach Österreich fahren. Letzten Jahr hat ein Freund dort in einer schönen Ferienwohnung gewohnt. Er gibt Ihnen diesen Prospekt:

Auf der Alm
Schöne ruhige Ein- und
Zweizimmerwohnungen
mitten in den Bergen,
unberührte Natur

Information bei:
Familie Meinert

Schreiben Sie in Ihrem Brief etwas zu allen vier Punkten unten. Bevor Sie den Brief schreiben, überlegen Sie sich die passende **Reihenfolge der Punkte**, eine passende **Einleitung** und einen passenden Schluss. Vergessen Sie auch nicht Datum und Anrede.

1. Wann und wie lange Sie die Ferienwohnung brauchen.
2. Warum Sie schreiben und woher Sie die Adresse haben.
3. Was Sie sonst noch wissen wollen.
4. Welche Freizeitangebote für Sie wichtig sind.

(Antoniadou, Georgiakaki, Paradi-Stai, Tokmakidou, 2010: 101)

Mündliche Prüfung

Sie haben Ihre Gesprächspartnerin/Ihren Gesprächspartner eingeladen mit Ihnen zusammen ins Kino zu gehen. Planen Sie gemeinsam den Abend. Sie haben sich schon einen Zettel mit Notizen gemacht (Antoniadou, Georgiakaki, Paradi-Stai, Tokmakidou, 2010: 74).

Kinobesuch

- Welcher Film?
- In welches Kino?
- An welchem Tag?
- In welche Vorstellung?
- Treffpunkt?
- Nach dem Kinobesuch?
- Wer kommt noch mit?
-

EK 3. YAZMA VE KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (ALMANCA-TÜRKÇE)

Bewertung Schriftlicher Ausdruck

Inhaltliche Angemessenheit	
• Alle vier vorgegebenen Leitpunkte werden inhaltlich angemessen bearbeitet.	5
• Drei Leitpunkte werden inhaltlich angemessen bearbeitet.	3
• Zwei Leitpunkte werden inhaltlich angemessen bearbeitet.	1
• Nur eine oder keiner der vorgegebenen Leitpunkte wird inhaltlich angemessen bearbeitet.	0
Kommunikative Gestaltung <i>Anordnung der Leitpunkte, Verknüpfung der Sätze/Äußerungseinheiten, Inhalts- und Adressatenbezug</i>	
• Voll angemessene kommunikative Gestaltung	5
• Im Großen und Ganzen angemessene kommunikative Gestaltung	3
• Kaum noch akzeptable kommunikative Gestaltung	1
• Insgesamt nicht ausreichend	0
Formale Richtigkeit <i>Syntax, Morphologie, Orthographie</i>	
Keine oder nur vereinzelte Fehler	5
Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen.	3
Fehler an zentralen Stellen, die das Verständnis erheblich beeinträchtigen.	1
So viele Fehler, dass der Text kaum noch verständlich ist.	0

(Gick, 2000: 69)

Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

İçeriksel Uygunluk	
• Verilen yedi temel nokta içeriksel olarak uygun işlenmiştir.	5
• Üç temel nokta içeriksel olarak uygun işlenmiştir.	3
• İki temel nokta içeriksel olarak uygun işlenmiştir.	1
• Sadece biri ya da hiçbiri içeriksel olarak uygun işlenmiştir.	0
İletişimsel Düzenleme <i>Temel noktaların düzenlenmesi, cümlelerin birleştirilmesi, içeriğe ve gönderilene yönelik olması</i>	
• Tamamen uygun iletişimsel düzenleme	5
• Genel olarak uygun iletişimsel düzenleme	3
• Zor kabul edilebilir iletişimsel düzenleme	1
• Tamamı yeterli değil	0
Biçimsel Doğruluk <i>Sentaks(söz dizimi), Morfoloji, İmla</i>	
Çok seyrek ya da yanlış yok	5
Anlamı zedelemeyen yanlışlar	3
Anlamı ciddi anlamda zedeleyen temel yerlerde olan hatalar	1
Metini neredeyse hiç anlaşılmayacak kadar çok hata.	0

(Gick, 2000: 69)

Bewertung Mündlicher Ausdruck

Ausdrucksfähigkeit	
<i>Inhalts- und Rollenbezogenheit, Wortschatz, Realisierung von Sprechintention</i>	
• Die Ausdrucksfähigkeit ist voll angemessen.	8
• Die Ausdrucksfähigkeit ist im Grossen und Ganzen angemessen.	6
• Die Ausdrucksfähigkeit ist kaum noch akzeptabel.	2
• Die Ausdrucksfähigkeit ist durchgehend nicht ausreichen.	0
Formale Richtigkeit	
<i>Syntax, Morphologie</i>	
• Keine oder nur vereinzelte Fehler.	8
• Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen.	6
• Fehler, an zentralen Stellen, die das Verständnis erheblich beeinträchtigen.	2
• So viele Fehler, dass die Kommunikation zu scheitern droht bzw. scheitert.	0
Aussprache/Intonation	
Abweichungen von Aussprache und Intonation beeinträchtigen das Verständnis nicht.	6
Abweichungen von Aussprache und Intonation erschweren gelegentlich das Verständnis.	4
Abweichungen von Aussprache und Intonation erschweren das Verständnis erheblich.	2
Abweichungen von Aussprache und Intonation machen das Verständnis (nahezu) unmöglich.	0

(Gick, 2000: 69)

Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

İfade Yeteneği <i>İçerik ve rol ilişkisi, Kelime Hazinesi, Konuşma Yönelimini Gerçekleştirme</i>	
• İfade Yeteneği tümüyle uygun	8
• İfade Yeteneği genel olarak uygun	6
• İfade Yeteneği zor kabul edilebilir	2
• İfade Yeteneği kesinlikle yeterli değil	0
Biçimsel Doğruluk <i>Sentaks, morfoloji</i>	
• Çok seyrek ya da yanlış yok	8
• Anlamı zedelemeyen yanlışlar	6
• Anlamı ciddi anlamda zedeleyen temel yerlerde olan hatalar	2
• İletişim gerçekleştiremeyecek kadar çok hata	0
Telaffuz/Vurgulama	
Telaffuz ve vurgudaki farklılık anlamayı zedelemiyor	6
Telaffuz ve vurgudaki farklılık bazen anlamayı zorlaştırıyor.	4
Telaffuz ve vurgudaki farklılık anlamayı büyük ölçüde zorlaştırıyor	2
Telaffuz ve vurgudaki farklılık anlamayı (hemen hemen) imkansızlaştırıyor	0

(Gick, 2000: 69)

EK 4. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 1

Süre: 45+45

A. Beantworten Sie die Fragen! Schreiben Sie kurze Antworten für jede Frage!

1. Wer war der Junge?
2. Mit wem war der Junge?
3. Wo war der Junge?
4. Was sah der Junge?
5. Was wollte eigentlich der Junge an dieser Nacht machen?
6. Was war das Problem?
7. Wie fühlte er sich?
8. Wovon hatte er Angst?
9. Was war seine Ideen?
10. Was fand die Polizei?
11. Was wollte der Junge mit der Polizei machen?
12. Was stand nach 2 Tagen in der Zeitung?

2. Tauschen Sie Ihre Antworten mit Ihrem Partner aus und schreiben Sie zwei Sätze zu den Wörtern.

3. Bilden Sie Gruppen (Die Gruppen bestehen mindestens aus 6 Personen). Verbinden Sie jetzt Ihre Sätze in der Gruppe, damit eine Geschichte besteht.

7. Lesen Sie Ihre Geschichte in der Klasse vor.

Die Antworten werden zwischen den Partnern ausgetauscht. Jeder schreibt zwei Sätze zu den Wörtern. Die Gruppen kommen zusammen und verbinden ihre Sätze, damit eine Geschichte entsteht (In der Klasse soll es zwei oder drei Gruppen geben. (Die Gruppen bestehen aus min. 6 Personen). die Geschichten sollen im Plenum vorgelesen.

A. Beantworten Sie die Fragen! Schreiben Sie kurze Antworten für jede Frage!

1. Wer war der Junge? NADIR, Lehrer, blond
2. Mit wem war der Junge? mit MAHINUR, mit Ayşe, mit Ali
3. Wo war der Junge? KAPADOKYA im Dorf, Nevşehir
4. Was sah der Junge? Peri BACALARI und Höhle, Berge
5. Was wollte eigentlich der Junge an dieser Nacht machen?
6. Was war das Problem? verlieren seine Brieftasche und verspätet den Bus
7. Wie fühlte er sich? Angst und Einsamkeit
8. Wovon hatte er Angst? Kein Geld und allein sein / dabei es dunkel wird
9. Was war seine Ideen? ruft die Polizei an und ruft Taxi / sehen ins Hof
10. Was fand die Polizei? Brieftasche und Schlüssel, Uhr
11. Was wollte der Junge mit der Polizei machen? finden seine Brieftasche und Schlüssel
12. Was stand nach 2 Tagen in der Zeitung? Kurde Problem, Uhr

2. Tauschen Sie Ihre Antworten mit Ihrem Partner aus und schreiben Sie zwei Sätze zu den Wörtern. Nadir war tall und lange Haare

3. Bilden Sie Gruppen (Die Gruppen bestehen mindestens aus 6 Personen). Verbinden Sie jetzt Ihre Sätze in der Gruppe, damit eine Geschichte besteht.

7. Lesen Sie Ihre Geschichte in der Klasse vor.

Nadir ist ein Lehrer und ist blond. Er war mit Mahinur, Ayşe und Ali zusammen. Sie waren im einem Dorf Kapadokya, der in Nevşehir liegt. Er sah die Peri bacalari, Höhlen und Berge. Er wollte an diese Nacht die Schönheiten besichtigen. Beim spazieren hat er seine Brieftasche verloren deswegen haben sie sich verspätet. Er hat sich sehr Einsam gefühlt.

Die Antworten werden zwischen den Partnern ausgetauscht. Jeder schreibt zwei Sätze zu den Wörtern. Die Gruppen kommen zusammen und verbinden ihre Sätze, damit eine Geschichte entsteht (In der Klasse soll es zwei oder drei Gruppen geben. (Die Gruppen bestehen mindestens aus 6 Personen). Am Schluss werden die Geschichten im Plenum vorgelesen.

Er hat sich sehr hilflos gefühlt. Er hat die Polizei angerufen. Die Polizei fand auf der Suche die Brieftasche, den Schlüssel und die Uhr. Er wollte sich der Polizei bedanken.

EK 5. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 2

Süre: 45+45

Probleme aus den Alltagssituationen Im Restaurant

Bilden Sie Kleingruppen(3 Personen), in denen die Rollen besprochen werden.

- die Beziehung zwischen den Freundinnen
- die Beziehung zwischen dem Keller

Bereiten Sie sich für ein Spiel vor und spielen Sie die Szene vor.

Problem 1: Sie sind mit einer Freundin ins Restaurant gegangen und bestellen das Tagesmenü:

- Champignoncremesuppe
- Broccoli Auflauf
- Rote Grütze mit Vanillesoße

Das Essen kommt: In der Suppe sehen Sie Haar. Rufen Sie die Kellnerin und beschweren Sie sich darüber.

Problem 2: Sie sind mit einer Freundin ins Restaurant gegangen und bestellen das Tagesmenü:

- Champignoncremesuppe
- Brokkoliauflauf
- Rote Grütze mit Vanillesoße

Das Essen kommt nicht, obwohl sie seit 30 Minuten warten.

Problem 3: Sie sind mit einer Freundin ins Restaurant gegangen und bestellen das Tagesmenü:

- Champignoncremesuppe
- Brokkoli Auflauf
- Rote Grütze mit Vanillesoße

Das Essen kommt: Aber es war Hackfleisch-Brokkoli-Auflauf, obwohl Sie es ohne Fleisch bestellt haben. Das war sehr wichtig für Sie, weil sie Vegetarier sind. Wie lösen sie dieses Problem?

Problem 4: Sie sind mit einer Freundin ins Restaurant gegangen und bestellen das Tagesmenü:

- Champignoncremesuppe
- Broccoliauflauf
- Rote Grütze mit Vanillesoße

Das Essen kommt: Sie haben es gegessen und haben bezahlt und warten auf ihren Mehrbetrag. Der Keller kommt, aber er/sie hat das Trinkgeld vom Mehrbetrag abgezogen, obwohl Sie kein Trinkgeld geben wollten. Was machen Sie jetzt?

Problem 5: Sie sind mit einer Freundin ins Restaurant gegangen und bestellen das Tagesmenü:

- Champignoncremesuppe
- Broccoliauflauf
- Rote Grütze mit Vanillesoße

Das Essen kommt: Anstatt Champignoncremesuppe serviert der Kellner Hühnersuppe, ohne Sie zu fragen. Denn in der Küche des Restaurants keine Champignoncremesuppe mehr. Aber sie sind Vegetarier. Beschweren Sie sich darüber ! Denn sie sind sehr nervös.

EK 6. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 3**Süre: 45+45**

Heinrich von Kleist:

Begräbnis

Bach, als seine Frau starb, sollte zum Begräbnis Anstalten machen. Der arme Mann war aber gewohnt, alles durch seine Frau besorgen zu lassen: dargestalt, dass da ein aler Bedienter kam, und ihm für Truerflor, den er einkaufen wollte, Geld abforderte, er unter stillen Tränen, den Kopf einen Tisch gestützt, antwortete: "sagts meiner Frau."

(aus:Kleist. 1990)

1. Lesen Sie den Text durch und suchen Sie die folgenden Informationen:

- a)Wer?
- b)Wo?
- c)Wann?
- d)Was geschieht am Ende?

2. Bach möchte einen kurzen Brief an seine verstorbene Frau schreiben. Versetzen Sie sich in seine Lage und verfassen Sie den Brief. (Partnerarbeit)

3. Bereiten Sie sich für ein Spiel vor und spielen Sie die Szene nach! (Gruppenarbeit)

(Ünal, 2010: 154)

EK 7. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 4

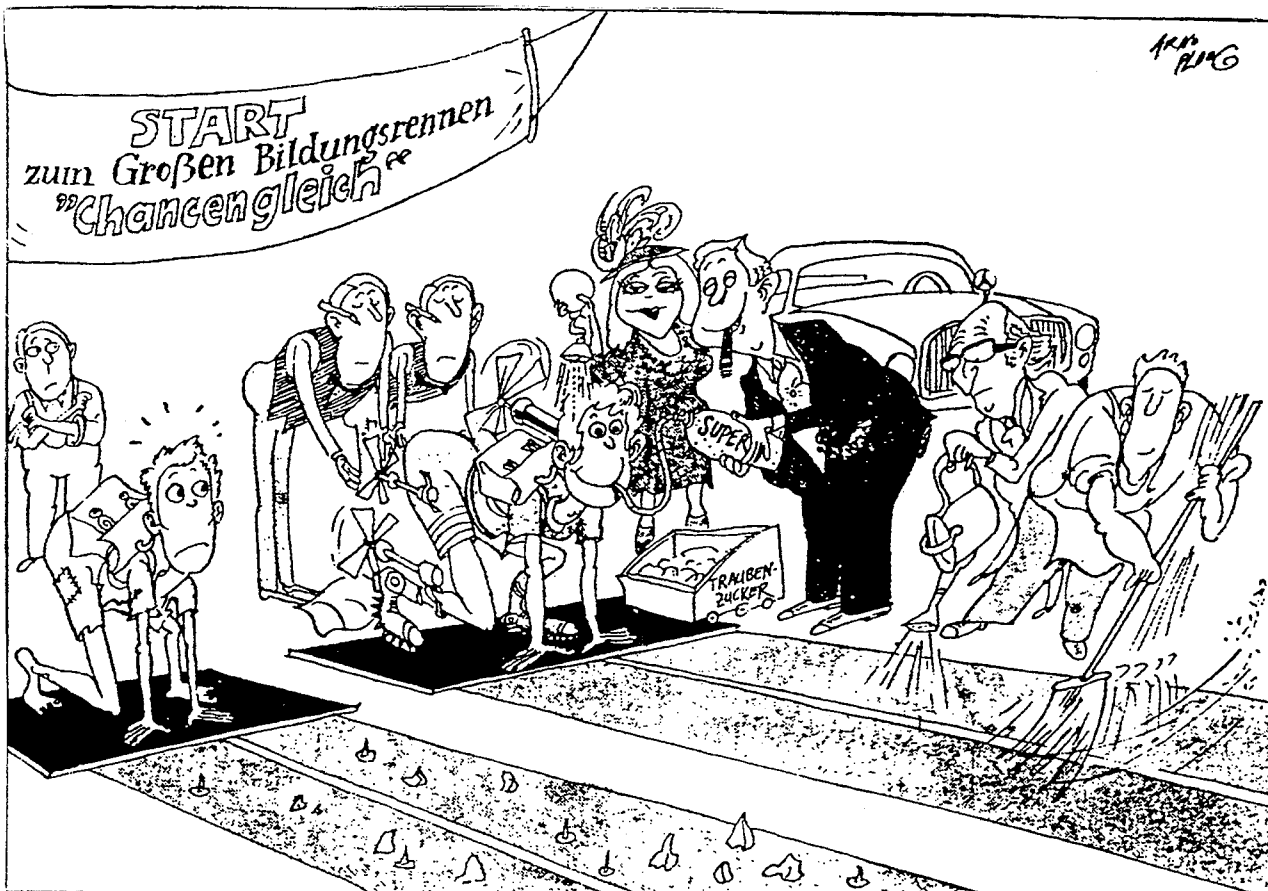
Süre: 45+45

Chancengleichheit

1. Jeder bekommt eine Karikatur (Kopie mit ausgelöschtem Text). Die Lernenden äußern erste Eindrücke im Klassengespräch.
2. Die Lernenden arbeiten jetzt zu zweit und untersuchen die Karikatur genauer. Sie machen sich Notizen auf Deutsch.
3. Die Ergebnisse der Zweiergruppen werden von den Lernenden selbst an der Tafel zusammengetragen.

Interpretation	Indizien im Bild
z.B. armer Junge	Armselige Kleidung, Flicken auf der Hose, er ist barfuß

4. Die Zweier Gruppen versuchen, der Karikatur einen Titel zu geben.
5. Vergleichen Sie den Titel mit dem Originalen Titel.
6. Gruppenarbeit: Schreiben Sie einen Dialog zwischen den Jungen nach dem Rennen. Oder schreiben Sie einen Brief an die Jungen.
7. Spielen Sie die Szenen vor.



Karikatur: Dauvillier, Köchling, 1988: 24

EK 8. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 5**Süre: 45+45****Das Mädchen, das nicht altert**

1. Sehen Sie den Dokumentarfilm von Brooke an. (Brooke ist ein medizinisches Mysterium: Mit 16 Jahren wiegt sie sechs Kilogramm und hat Milchzähne. Forscher sind fasziniert - und finden keinerlei Erklärung.)
(<http://www.youtube.com/watch?v=MmaRVItZOQY>)

2. Brooke ist jetzt 120 Jahre alt. Schreiben Sie einen Tagesablauf von Brook. Welche Probleme werden dabei erschienen und wie geht sie damit um?

Füllen Sie die Lücken aus, bevor Ihr beginnt den Tagesablauf zu schreiben!

1. Fakten ihres Problems

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....

2. Genaue Beschreibung des Problems.**3. Welche Fragen werden während der Problemlösung gestellt.****4. Was waren dabei die möglichen Alternativen?****5. Die Lösung des Problems.**

Was wäre, wenn der Mensch nicht altern würde?

Es gäbe keinen Unterschied zwischen dem Heute und der Zukunft.

Es gäbe keine Bedeutung des Lebens und der Welt.

Es gäbe keine Bedeutung des Lebens und der Welt.

Es gäbe keine Probleme über die Alter.

Man hätte keine Angst vor Tod.

X/02 wäre, wenn der Mensch nicht altern würde?

Man würde immer jung bleiben
- wir würden kein Wert auf die Jugend geben

Wir würden immer den gleichen Lebensstil haben.

Wir würden kein Wert auf die Jugend - geben

- Der Körper wäre immer stabil

Wir würden uns immer jung fühlen

Das Mädchen, das nicht altert

1. Brooke ist jetzt 120 Jahre alt. Schreiben Sie einen Tagesablauf von Brook. Welche Probleme werden dabei erschienen und wie geht sie damit um?

Füllen Sie die Lücken aus, bevor Ihr beginnt den Tagesablauf zu schreiben!

1. Fakten ihres Problems

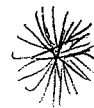
- a) Sie konnte ~~nie~~ immer noch nichts machen ohne Hilfe.
 b) Mutter und Vater konnte schon gestorben sein.
 c) Ihre liebste freunden, könnte schon gestorbe sein.
 d) Sie wird niemals ~~ihre~~ hobbies haben.

2. Genaue Beschreibung des Problems.

3. Welche Fragen werden während der Problemlösung gestellt.

4. Was wären dabei die möglichen Alternativen?

5. Die Entscheidung des Problems.



* Sie ist in der früh um 9:00 uhr aufgewacht.
 * sie sucht jemand ~~ihre~~ zum helfen aber niemand gibt im zimmer.

* Sie soll immer auf jemand warten zum frühstüchle und we, weil sie hat ihre familie schon vor 50 Jahre verloren.

* Krankenschwester ist gekommen, Sie sind gestorben.
 Aber wie? sie nimmt manche medikamente, was für eine medikamente sind die?

⇒ Ein Medikament zum alles

+ Rote ist für WC bedürfnis

+ Blaue ist ein Medikament damit sie nie mehr durst haben kam -- bla -- bla --

* Jetzt muss sie zum schule gehen, sie hat 10 verschiedene Lehrer.

* Sie hat keine periode (Das ist was schönes) :)

* Aber sie wird bald mit Gen technology ~~noch~~ eine baby haben. ~~B~~ Diese baby wird aber gesund sein, damit dieses kind ihr nach Jahren helfen und künmet kann.

EK 9. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 6

Süre: 45+45

1. Bilden Sie Gruppen und bereiten Sie sich für ein Rollenspiel vor. Am Ende der Szenen stoppen Sie! Tragen Sie Ihr Rollenspiel vor der Klasse vor.
2. Beobachter der Gruppe stehen hinter den Schauspielern.
Die Aufgabe der Beobachter: Versetzen Sie sich in die Rolle eines Schauspielers/einer Schauspielerin hinein. Wie fühlt er/sie sich?

Problem 1: Ich habe wirklich Probleme mit meinem Freund. Wir sind seit 2 Jahren ein Paar. Er ist zu Hause sehr normal, wenn wir zwei sind. Aber wenn Bekannte zu Besuch kommen oder wenn wir unter Menschen sind, betrachtet er mich nicht. Wenn ich ihn anspreche, tut er so, als wäre er mich nicht hören. Was soll ich machen?

Problem 2: Ich bin 35 Jahre alt und geschieden. Ich muss mein Kind allein erziehen. Seit 9 Monaten verbringt mein Kind viel Zeit im Internet und reagiert wütend, wenn er am Computer nicht spielt. Er ist 15 Jahre alt und seine Hobbys in der realen Welt verliert mehr an Bedeutung. Was soll ich machen?

Problem 3: Ich habe meine beste Freundin zum Abendessen eingeladen. Sie sagte, dass sie noch für die Prüfung lernen muss. Dann habe ich mich entschlossen allein ins Kino zu gehen, aber im Kino habe ich sie mit einer anderen Freundin gesehen. Was soll ich machen?

Problem 4: Letztes Jahr gingen wir mit dem Cousin meines Mannes und seiner Frau zusammen nach Bodrum, um unseren Urlaub zu verbringen. Da traf ich zufällig meine Freundin Ayşe und wir gingen zusammen zum Abendessen. Da stellte ich sie natürlich vor. Gestern sah ich ihn und meine Freundin zusammen in einem Kaufhaus. Zuerst dachte ich, dass sie nur Freunde sind, aber dann küsste er sie. Sie waren einfach zusammen, obwohl er verheiratet ist. Was soll ich jetzt machen?

EK 10. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 7**Süre 45+45**

1. Bringen Sie die Zeitungsartikeln unter den Titel "Gesundheit, Politik, Mode" in Ordnung.
2. Fassen Sie die Artikel kurz zusammen.
3. Schreiben Sie die Artikel Zu Ende.
4. Stellen Sie eure Artikel so zusammen, dass eine Zeitung entsteht.
5. Zählen Sie durch 1-2-3-4
6. Alle Lernenden mit der Nummer 1 versammeln sich an einem Tisch, die mit der Nummer 2 am zweiten Tisch, die die mit der Nummer 3 am dritten Tisch, die mit der Nummer 4 am vierten Tisch.
7. Auf jedem Tisch liegt eine Zeitung. Derjenige aus der Gruppe, der an dem ausliegenden Blatt mitgewirkt hat, erklärt nun den anderen, worum es bei den Zeitungsartikeln geht.
8. Nach einer bestimmten Zeit wechseln die Gruppen im Uhrzeigersinn die Tische. Nun liegt ein neues Plakat auf dem Tisch und ein anderes Gruppemitglied hat an diesem mitgewirkt und berichtet nun.

FOCUS

GESUNDHEIT

Ekel vor dem eigenen Körper

Seit 20 Jahren hat Amanda Kohler Bulimie. Sie zagt stets bis zum Erbrechen. Das Paradoxe: Die Essstörung, die sie körperlich zerstört, gibt ihr gleichzeitig Kraft. von Julia Völkse

"Lieber sterbe ich schön, als dass ich nochmal dick werde", sagt Amanda Kohler. Mit 18 wog sie mehr als 90 Kilogramm, heute maximal 55. "Mehr geht auf keinen Fall, ich sehe dann mein aufgepöhltes Gesicht im Spiegel und verabscheue mich selbst."

Zuerst versuchte Kohler es mit einer Diät, doch dann zeigte eine Freundin ihr den Trick, wie man besonders schnell abnehmen könne. Erst essen, dann brechen. Damit begann der Weg in die Bulimie. "Unser Alltag hat über Monate nur aus Essen und Kotzen bestanden", sagt Kohler. Auch heute noch, fast zwanzig Jahre später, ist die Bulimie ihr treuer Begleiter. Das Paradoxe: Die Krankheit, die sie körperlich immer weiter zerstört, gibt ihr gleichzeitig Kraft.

SEIT 2007 WIRD EIN AMERIKANISCHER GESCHÄFTSMANN GEWICHT, DESSEN SPUR ZICH IM IRAN VERLIEF. LAUT MEDIENBERICHTEN WAR ER EIN CIA-SPION, DIE US-REGIERUNG BESTREITET DAS.

POLITIK

Vermisster US-Bürger soll für die CIA spioniert haben

Seit 2007 wird ein amerikanischer Geschäftsmann gesucht, dessen Spur sich im Iran verliert. Laut Medienberichten war er ein CIA-Spion, die US-Regierung bestreitet das.

Ein seit Jahren im Iran vermisster US-Bürger hat laut Medienberichten für den Geheimdienst CIA gearbeitet. Die *Washington Post* berichtet, der vor sechs Jahren verschwundene Robert Levinson habe das Land nicht wie offiziell bekannt als Geschäftsmann betriebe. Stattdessen sei der pensionierte FBI-Agent von der CIA in den Iran geschickt worden, hier es unter Begleitung mit Mitarbeiter des Nachrichtendienstes.

Dem Bericht zufolge sollte Levinson Informationen über das Atomprogramm und die Korruption im Iran sammeln. Die CIA hatte dieartige Vermutungen in der Vergangenheit stets bestritten. Ferner sollen die Recherchen zeigen, dass Levinson von CIA-Mitarbeitern beeinflusst wurde, die nicht für Auslandsensendungen autorisiert gewesen seien. Infolge interner Ermittlungen seien daraufhin drei CIA-Mitarbeiter entlassen worden. Gegen sieben weitere habe es Disziplinarmaßnahmen gegeben.

MODE

Deutjeme Mode

Eine Stilkritik von Tilmann Pfeiler

Die Deutschen, sagt man, haben einen Hang zur bequemen Mode. Sie führen ein Kleidungsstück von hinten und nicht von außen. Sie spüren in ihrem Leib und entscheiden dann, ob sie das Stück mögen oder sie es "superbequem" oder "total kuschelig" finden, tragen sie es liebste lang. Ganz egal, was andere darüber denken.

Andere Nationen schenken der Bequemlichkeit gewöhnlich weniger Aufmerksamkeit. Die Italiener sind für die Eleganz ihrer Herrenkleidung bekannt. Die Japaner sind während die Deutschen die

EXPRESS

DEZ. 16 2013

Das Drama von der Weltflüchtlinge



Wenigstens Decken wären gut

Manchmal ist Schlimmes nicht schlimm, nur schrecklich kalt. Das erzählen jetzt Millionen vertriebener Flüchtlinge. Man muss die Umgebung nicht besorgen, um ihnen zu helfen. Ein Kontosponsor von Karotten, Polka-Marmelade.

Wenn das Wetter Schicksal ist, so mancherlichem Leid, ist kaltes Schicksal. Wenn es regnet, wird man nass. Wenn es schneit, friert man. So ist das oben.

Diesmal nicht. Es schneit in Syrien, in Jordanien, im Libanon, in der Türkei. 2,5 Millionen Flüchtlinge sitzen im Schlimmsten, wahren durch schlammeige Seen und dürfen in manchen Lagern nicht einmal Ofen erhitzen - wegen des Brandgefahr. Im Libanon verhindert die Regierung sogar, dass sie ihre Zelte gegen bessere, permanente Unterkünfte austauschen. Aus Angst, die Flüchtlinge könnten bleiben.

Die Flüchtlinge dürfen nicht mal...
...während Draußen ist kalt...
...Ländern sitzen

EK 11. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 8

Süre: 45+45

Das neue Schulsystem

Erster Schritt: Bilden Sie Gruppen. Jede Gruppe bekommt ein Schulsystem von einem Land. Erklären Sie kurz Ihr Schulsystem durch eine Darstellung auf einem Plakat.

Zweiter schritt: Galerie/Museumsgang. Erkundigt euch nach den verschiedenen Schulsystemen in den Ländern, die von Ihren Klassenkameraden vorgestellt werden.

Zweiter Schritt: Stellt euch vor: Sie sind Experten in Erziehungsministerium. Eure Aufgabe ist ein neues Schulsystem in der Türkei zu stellen.

Dritter Schritt: Stellt euer neues Schulsystem durch eine Darstellung vor. Begründen Sie eure Meinungen.

EK 12. GRUP ÇALIŞMASI AKTİVİTESİ 9

Dein Märchen

1. Erster Schritt: Bilden Sie zu dritt Gruppen. Nehmen Sie den Würfel "*Ausgangssituationen*" und schreiben Sie zu der von Ihnen gewürfelten Situation einen Text. Lassen Sie den Schluss.
2. Zweiter Schritt: Geben Sie Ihr Blatt mit dem Text an Ihrem rechten Nachbarn weiter. Jeder Spieler nimmt nun den Würfel „*Magische Dinge und Kräfte*“ und schreibt den Text seines Mitspielers weiter. Als Anhaltspunkt gilt die gewürfelte Situation.
3. Dritter Schritt: Geben Sie die Blätter wieder an den rechten Nachbarn weiter. Jeder erfindet einen Schluss zu dem Text, den er von seinem Nachbarn bekommen hat.
4. Vierter Schritt: Die Texte werden im Plenum vorgelesen.
(Dauvillier, Levy-Hillerich, 2004: 161-162)

Würfel 1: Ausgangssituationen

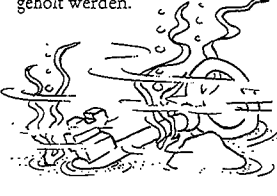







Zeichnungen (19): Walter Uhlheim

Würfel 2 : Magische Dinge und Situationen



Würfel 3: Aufgaben und Prüfungen

<p>Ein kleiner Gegenstand (z. B. Schlüssel) muß vom Grund eines Sees geholt werden.</p> 	<p>Drei Kleider müssen genäht werden: eins so golden wie die Sonne, eins so silbern wie der Mond und eins so glänzend wie die Sterne.</p> 	<p>Ein Mensch, der in ein Tier verwandelt wurde, muß von seinen Angehörigen erkannt werden.</p> 
<p>Der Held/die Heldin muß drei Nächte in einer Burg verbringen, in der es spukt.</p> 	<p>Der Held/die Heldin muß mit einem garstigen Menschen oder Tier im Bett schlafen.</p> 	<p>Eine traurige Prinzessin muß zum Lachen gebracht werden.</p> 

Klaffke (1995), 102/103; Zeichnungen: Walter Uihlein

EK 13. YANSITICI GÜNLÜK

AD:

SOYAD:

TARİH:

Lütfen 10 haftalık yürütülen derslere yönelik olarak aşağıda verilmiş olan soruları cevaplayınız.

1. Grup çalışmalarıyla yürütülen derslerden ne öğrendim?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Nasıl öğrendim?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Derslerde eğlendiğim bölümler nelerdi?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Derslerde öğrenmekte ve yapmakta zorlandığım bölümler nelerdi?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Derslerde sıkıldığım bölümler nelerdi?

.....
.....
.....
.....

EK 14. ZUSAMMENFASSUNG

ZUSAMMANFASSUNG

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem praktischen und theoretischen Teil. In theoretischem Teil wurden die Grundbegriffe des kritischen Denkens und Gruppenarbeit, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Dispositionen zum kritischen Denken, erwähnt. Darauf aufbauend wurden die Unterrichtsfaktoren und Unterrichtsthemen, die zum kritischen Denken führen und Gruppenarbeit zur Förderung des kritischen Denkens erklärt. Im praktischen Teil wurde kurz die Stichprobe und Untersuchungsdurchführung, Befunde und Ergebnisse erklärt.

In dieser Studie wurde versucht folgende zwei Hypothesen zu recherchieren:

1. Die Gruppenarbeit Techniken haben einen effektiven Einfluss auf die Einstellungen zum kritischen Denken der Fremdsprachenlerner.
2. Die Gruppenarbeit Techniken haben einen signifikanten Einfluss auf die vier Fertigkeiten der Studenten in der Deutschlehrausbildung.

Unter diesen Haupthypothesen wurde versucht diese Teilhypothesen zu recherchieren:

3. Die Gruppenarbeit Techniken haben einen signifikanten Einfluss auf die Wahrheitssuche.
4. Die Gruppenarbeit Techniken haben einen signifikanten Einfluss auf die Aufgeschlossenheit.
5. Die Gruppenarbeit Techniken haben einen signifikanten Einfluss auf analytisches Denken.
6. Die Gruppenarbeit Techniken einen signifikanten Einfluss auf systematisches Denken.
7. Die Gruppenarbeit Techniken haben einen signifikanten Einfluss auf die Wissbegierde.
8. Die Gruppenarbeit Techniken haben einen signifikanten Einfluss auf Selbstvertrauen.

9. Die Gruppenarbeit Techniken erhöhen die Motivation der Studenten der Versuchsgruppe im Unterricht.

THEORETISCHER TEIL

1.2. Zum Begriff des Denkens

“Denken” ist nach Duden die menschliche Fähigkeit des Erkennens, Urteilens anwenden; mit dem Verstand arbeiten; eine bestimmte Gesinnung haben, gesinnt sein (Duden, 2001: 365).

Nach Neufeld (1991) ist Denken ein kreativer Prozess des Entdeckens, Erfindens und Konzipierens (zitiert nach Miller, Babcock, 2000: 31).

Denken ist die wichtigste Eigenschaft des Menschen, denn sie unterscheidet den Menschen von den Tieren. Das Denken ist die stärkste Waffe des Menschen in der Natur. Aber was ist „Denken“, das die Menschen die stärkste in der Natur macht?

Denken beinhaltet unterschiedliche Prozesse: Problemlösen, ein Ereignis analysieren, Bespiegelung und kritisieren. An diesem Punkt fragt man sich, wann diese mentalen Prozesse stattfinden. Nach den aufgeklärten Psychologen, die das Denken aus verschiedenen Sichten analysiert haben, findet es mit dem Wahrnehmen eines Problems statt (Kalaycı, 2001: 2). Nach Kalaycı kann das Denken erst dann stattfinden, wenn einer Person eine Sache nicht genug klar wird und diese Sache ihr physisch und psychisch weiter stört. Der Mensch denkt und versucht das Problem zu lösen. Problemlösen besteht darin, dass man einen Weg findet von einem Startpunkt zu einem Ziel. Allerdings ist nicht jedes Finden eines Weges Problemlösen. Ein Problem liegt dann vor, wenn man den Weg zunächst nicht kennt. Denken das Problemlösen besteht darin, dass man mögliche Wege produziert (Dörner, im Druck: 4).

Als Beispiel kann man hier die Waffen geben, deren Geschichte so alt ist wie die Menschheit selbst. Die Menschen in der Altsteinzeit haben unterschiedliche

Waffen aus Knochen und Holz gemacht, weil sie mit dem Hunger und der Gefahr in der Natur kämpfen mussten, damit sie sich physisch oder psychisch wohl fühlten.

In der Psychologie wird das Denken auch als wortlose Sprache definiert.

Denken, das ein essentieller Bestandteil unseres Lebens ist, unterscheidet sich in drei Kategorien (Miller, Babcock, 2000: 31):

1. **Gerichtetes Denken:** Dieser Form von Denken ist zweck- und zielorientiert, es sucht nach Antworten und Bedeutungen. Wenn zum Beispiel einen Ausflug ein unbekanntes Gebiet unternehmen will, dann nimmt man eine Landkarte zur Hand und studiert sorgfältig.

2. **Ungerichtetes Denken:** Bei ungerichtetem Denken dagegen kommen altvertraute Denkmuster zur Anwendung. Zwar ist auch hierbei das Gehirn beteiligt, doch es werden kaum bewusste Denkanstrengungen unternommen. Aktivitäten wie zur Schule gehen, Kochen, Schlafen kennzeichnen das ungerichtete Denken und tut man gewohnheitsmäßig.

3. **Zweckgerichtetes Denken:** Es erfordert zweifellos mehr bewusste geistige Leistungen, bei denen Beobachtungen, Erinnerungen, Vorstellungen, Interpretationen, Fragestellungen, Analysen und Bewertungen eine Rolle spielen.

1.2. Kritisches Denken

Seit der griechische Philosoph Sokrates (469-399 v. Chr.) gilt die Fähigkeit kritisch zu denken für viele als eine der wichtigsten Kompetenzen des gebildeten Menschens.

Kritisches Denken ist eine pädagogische Bewegung und wird oft als Schlüsselqualifikation, Kompetenz in der Ausbildung gesehen, um bessere Erfolge zu erreichen. Heute betonen die Pädagogen und Politiker, dass es aufgrund der Informationsexplosion geschult werden soll. Obwohl dieser Begriff heute einen großen Stellenwert besitzt und verlangt, ist es selten definiert, was kritisches Denken überhaupt ist.

Kritisches Denken wird heute wichtigste Kompetenz im Umgang mit den Informationen angesehen. Aufgrund der Informationsexplosion herrschendes Informationschaos soll man lernen, sie auszuwählen, sie zu bewerten und zu ordnen und diese Kompetenzen beinhalten kritisches Denken.

Vielfach versteht man unter kritischem Denken die Fähigkeit, an den Meinungen anderer möglichst viele Fehler feststellen zu können, sich von den Medien nicht manipulieren zu lassen und seinen eigenen Standpunkt gegen andersartige Auffassungen durch scharfsinnige Überlegungen durchsetzen zu können (Petri, 2003: 15). Diese Art des Denkens ist natürlich unkritisches Denken.

„Kritisches Denken“ kommt vom Englischen Wort „*critical*“ oder bedeutet: „wesentlich, essenziell, den Kern einer Sache betreffend, äußerst wichtig, zentral, fundamental, bestimmt, klar, eine Schlüsselfunktion innehaltend, weitreichende Auswirkungen habend“. Kritisch steht auch für „evaluativ, analytisch, interpretativ“ und „erklärend“ (zitiert nach: Panfil, 2011: 66).

Die Pädagogische Prämisse der griechischen Philosophen wie Sokrates, Platon, Aristoteles war es, ihren Schülern zu zeigen, dass Dinge oft nicht so sind, wie sie scheinen. Das Konzept des kritischen Denkens heute ist allerdings weiter gefasst (Schiefer-Rohs, 2012: 85). Dieser Begriff wurde vielfach definiert.

Platon hat sich schon vor Jahren mit dem kritisches Denken beschäftigt. Platon hat gemeint, solange Menschen nicht kritisch ihren alltäglichen Erfahrungen gegenüberstehen, leben sie in einer Scheinwelt (Höhle) und wissen nichts vom eigentlichen Sein, der Wahrheit (Astleitner, 1998: 9).

Einige Autoren heben hervor, dass nur eine eigene Definition gibt und einige betonen, dass im Bereich kritisches Denken nicht eine eigene Definition zu sehen ist.

Paul zufolge ist kritisches Denken: „Denken über dein Denken, während du denkst, um dein Denken vervollzulegen“ (zitiert nach: Ronaldson, 2004 :17).

Paul & Elder (2003:1) weisen darauf hin, dass kritisches Denken jene Art des Denkens (gültig für alle Gegenstände, Inhalte und Probleme) ist, bei der eine Person,

die Qualität ihres Denkens steigert, indem sie es sich zur Pflicht macht, die inhärenten Strukturen des Denkens sachkundig zu befolgen und sie an intellektuelle Normen zu messen (zitiert nach: Schiefner-Rohs, 2003: 95).

Unter „kritischem Denken“ verstehen wir mit Cüceloğlu: „Ein aktiver und organisierter mentalen Prozess, der darauf abzielt, die Ereignisse um uns und in unserem Lebenskreis zu verstehen, indem wir uns unserem eigenem Denkprozess bewusst werden, auf die Denkprozesse der Anderen Bedacht nehmen, das Gelernte anwenden“ (Cüceloğlu, 2001: 216-217).

Robert Ennis (1987:1-2) folgend ist „kritisches Denken,, ein folgerichtiges (also: logisches) und vernünftiges Denken und Nachdenken darüber, was man als Tatsache akzeptieren sollte und was nicht, welchen Aussagen man Glauben schenken sollte oder nicht und welche Position man zu einer Frage oder Angelegenheit einnimmt und vernünftigerweise einnehmen sollte.

Petri (2003: 15) bringt es zum Ausdruck, dass es sich um den Humanbereich handelt, der alles umfasst, was mit den Problemen der Menschen und ihres Zusammenlebens zu tun hat.

Kritisches Denken wird von Vielen negativ angesehen. Sie denken, dass es eine Form der Beurteilung ist, die Negative Sachen zu finden.

In den Definitionen wurden folgende Punkte hervorgehoben:

1. Der eigene Denkprozess bewusst sein.
2. Breit sein, Fragen zu stellen und dabei ergänzende Argumente, alternative Argumente oder Gegenargumente vorbringen.
3. Sich genau informieren, bevor man sich äußert. (Vertieftes Wissen haben)
4. Hypothesen bilden können.

1.3. Vertreter des Kritischen Denkens

Eigentlich gehen die Wurzeln des kritischen Denkens in der griechischen Philosophie. Bei Sokrates, Aristoteles war es, ihren Schülern zu zeigen, dass Dinge oft nicht so sind, wie sie scheinen. Das Konzept des kritischen Denkens heute ist allerdings weiter gefasst (Schiefner-Rohs, 2012: 85).

Vor allem in den USA gibt es eine lange Diskussion um kritisches Denken. Dort lassen sich zwei unterschiedliche Richtungen unterscheiden (zitiert nach: Schiefner-Rohs, 2003: 85). In den 1950er Jahren wurde kritisches Denken zum einen in der westlichen Welt für die Ausbildung von naturwissenschaftlichem und technischem Denken instrumentalisiert, um den militärischen und wirtschaftlichen Wettstreit gegen die Sowjetunion zu gewinnen. Hier standen Problemlösen und kreatives Denken im Zentrum, um neue Erfindungen sowohl im technischer als auch in militärischer Hinsicht voranzutreiben. Die zweite Ausrichtung ist liberaler, wie etwa in der 1960er Jahren, als kritisches Denken zur Argumentationsanalyse eingesetzt wird. Ziel war es, politische und ideologische Aussagen, Manipulationen und Beeinflussungen zu analysieren (Schiefner-Rohs, 2012: 86).

1.4. Eigenschaften des kritischen Denkens

1. Kritisches Denken findet erst dann statt, wenn die Reflexion unseres Denkens in Frage kommt: In einem Fremdsprachenunterricht wird z.B versucht die Empathiefähigkeit durch bestimmte Aktivitäten zu fördern. Nach den Aktivitäten soll der Lerner sich bestimmte Fragen stellen:

- Warum habe ich solche Gedanken über Empatie?
 - Welche unterschiedlichen Aussichten gibt es über die Empathiefähigkeit?
 - Worauf führe ich meine Aussichten zurück?
2. Problem Lösen ist die wichtigste Fähigkeit, die zum kritischen Denken gehört.
 3. Der Tatsache akzeptieren, dass es richtige und falsche Behauptungen gibt.
 4. Sich Mühe geben, nach der in Frage stehende Sache möglichst gut informiert zu sein und sich zu einer Frage nie äußert, bevor man genug informiert ist.

5. Kritisches Denken beinhaltet Maßstäbe. Unsere Gedanken sind nach bestimmte Maßstäbe und Kriterien. Die Anwendung der Maßstäbe sind formelhaft und schematisch erfolgt, z.B. besserer Stereotypen Gesellschaftskritik (Albertz, 2009: 173).

6. Kritisches Denken bindet sich mit der Realität. Wir können nicht lernen kritisch zu denken, ohne das Gelernte in der realen Welt anzuwenden. Dennoch kritisches Denken entwickelt sich nicht automatisch mit der Zeit. Wir müssen im Alltag die Gelegenheiten zum kritischen Denken sofort erkennen und diese Gelegenheiten nutzen. Der, der regelmäßig versucht die Probleme zu lösen, indem er kritisch denkt, der gewinnt mit der Zeit das kritische Denken als eine Gewohnheit.

1.4. Kritisches Denken als Lehrziel

Zur Beschreibung des kritischen Denkens nehmen viele Autoren in der Literatur Lernzieltaxonomie von Bloom als Hilfe.

Nach Astleitner ist kritisches Denken ein Lehrziel, das kompetente und vernunftsorientierte Menschen zum Ziel hat.

Die zwei Theorien befassen sich mit dem kognitiven und affektiven Bereich.

Abbildung-1.1. Taxonomien kognitiver und affektiver Lehrziele (Astleitner, 1998: 20)

Beschreibung	Spezifische Lernergebnisse
Lehrziele kognitiven Bereich nach BLOOM, et al. 1956	
WISSEN: betrifft das Erinnern bzw. das Wiedergeben gelernter Materials.	Begriffe, Fakten und Prozeduren usw. definieren, beschreiben, bezeichnen und auflisten usw. können.
VERSTEHEN: heißt die Bedeutung des gelernter Materials erfassen.	Fakten, Prinzipien, Prozeduren, Daten, Graphiken, paraphrasieren, zusammenfassen, vorhersagen usw. können.
ANWENDEN: betrifft die Nutzung gelernter Materials in neuen Situationen.	Begriffe, Prinzipien, Methoden, Graphiken, Probleme usw. verändern, berechnen, produzieren, benützen, entdecken, lösen usw. können.
ANALYSE: betrifft das Zerlegen bzw. Gliedern des gelernter Materials in seine Bestandteile.	Implizite Annahmen, Irrtümer, Fakten, Schlussfolgerungen, Daten usw. identifizieren, unterscheiden, differenzieren, in Beziehung setzen usw. können.
SYNTHESE: betrifft das Zusammenfügen von Bestandteilen des usw. Materials.	Texte, Pläne, abstrakte Beziehungen usw. kategorisieren, kombinieren, generieren, gestalten, konstruieren, organisieren usw. können.
EVALUATION: betrifft die Bewertung des gelernter Materials für einen bestimmten Zweck.	Logische Konsistenz, Adäquatheit, Relevanz, Wert usw. vergleichen, kritisieren, interpretieren, stützen usw. können.
Lehrziele im affektiven Bereich nach KRATHWOHL, et al. 1964	
BEREITSCHAFT: betrifft die Motivation, ein bestimmtes Phänomen zu beachten.	Aufmerksames Zuhören, Bewusstsein über Wichtigkeit des Lernens, usw.
ANTWORTEN/REAGIEREN: betrifft die aktive	Hausaufgaben erledigen, Einhalten von

Teilnahme an bestimmten Phänomenen.	Schulregeln, Diskussionsbeiträge, Unterstützen anderer usw.
WERTEN: heißt das Zuordnen von Werten zu bestimmten Phänomenen, was die Internalisierung von Werten voraussetzt.	Glauben in demokratische Prozesse oder in Wissenschaft als Problemlöseinstanz haben, soziales Engagement zeigen, leistungsorientiert sein usw.
WERTBILDUNG: betrifft den Umgang mit unterschiedlichen Werten und den Aufbau eines konsistenten Wertesystems.	Anerkennung des Balance zwischen Freiheit und Verantwortung, Verstehen und Akzeptieren eigener Schwächen, adäquate Lebensplanung usw.
WERTORIENTIERTES VERHALTEN: betrifft überdauernde Handlungsmuster, die auf einem Wertesystem basieren.	Zusammenarbeit in Gruppen, Selbstdisziplin, Bedacht auf die eigene Gesundheit, Sicherheitsdenken, Selbstvertrauen bei schwierigen Ausgaben usw.

Wenn man die Lehrziele von Blooms Taxonomie analysiert, stellt man fest, dass kritisches Denken erst im Bereich der Analyse, Synthese und Evaluation vorkommt.

Bei Krathwohl werden die Prozesse in Verform formuliert. Auch hier ist kritisches Denken im Bereich Werten, Wertbildung und Wertorientiertes Verhalten.

Wenn Lernenden mit Begriffen und Fakten aufgefüllt werden, bleiben die Lehrziele sowohl im kognitiven Bereich als auch im affektiven Bereich ohne Erfolg. Ennis spricht in diesem Zusammenhang, dass kritisches Denken erst entsteht, wenn Verständnisprobleme bestehen (als Antworten auf Warum-Fragen), wenn Meinungen, Ansichten bewertet und Probleme gelöst werden sollen(Astleitner, 1998: 24).

Nach Freiere (1984:58) soll der Lehrer neutral sein, sondern in die pädagogische Situation dargestellt eingreifen, dass er dem Lerner hilft, seine Sichtweisen von der Welt, die ihn lähmen, zu überwinden und ihm kritisches Denken beibringt. Freie kritisiert die vorherrschenden Erziehungsformen, weil sie den Erziehenden den Status von passiven Objekten zuweisen, die von den Lehrern zu

traktieren sind. In dieser traditionellen Form von Erziehung ist es die Aufgabe der Lehrende, die Informationseinheiten, die Bildung konstituieren, in den Köpfen der Lernenden zu deponieren, die -in völliger Verkennung des wahren Sachverhalts- als leer erachtet werden. Freie bezeichnet dies als das „Bankiers-Konzept“ der Erziehung. Er sieht „Erziehung nach dem Bankiers-Konzept“ ein Hindernis bei dem Aufbau eines kritischen Bewusstseins. Es ist nicht die Aufgabe des Erziehers, Antworten auf die Probleme zu geben, sondern den Lernenden zu helfen eine Form des kritischen Denkens (oder der Bewusstseinsbildung) zu erreichen (Tenorth, 218-219: 2003).

1.5. Fähigkeiten zum kritischen Denken

Kritisches Denken wird heute in allen Bereichen als eine wichtige „Schlüsselqualifikation“ gesehen, um bessere Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen. Es besteht aus zahlreichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die verschiedene Autoren aus verschiedenen Bereichen anders betont haben und fördern möchten.

Robert Ennis, dem umfangreichste Studien in diesem Bereich gehören, hat 12 Fähigkeiten zum kritischen Denken entwickelt. Später hat Fisher zu diesen Fähigkeiten noch 12 Fragen angefügt, damit sie deutlich werden (Fisher, 2005: 56-57).

1. Verstehen der Bedeutung einer Aussage. (Ist die Aussage sinnvoll?)
2. Bewerten, ob es Unklarheiten gibt. (Ist es klar?)
3. Bewerten, ob die Aussagen einander widersprechen (Ist die Aussage konsequent?)
4. Bewerten, ob er unbedingt eine Schlussfolgerung gezogen hat (Ist die Aussage logisch)
5. Bewerten, ob eine Aussage nicht zu rütteln ist (Ist die Aussage nicht zu rütteln?)
6. Bewerten, ob eine Aussage irgendeinen Maßstab beinhaltet (folgt die Aussage nach einem bestimmten Maßstab?)

7. Bewerten, ob auf eine Beobachtung beruhende Aussage zuverlässig ist (Ist die Aussage vollständig?)
8. Bewerten, ob eine Aussage eine induktive Schlussfolgerung versichert (Ist die Aussage vertretbar?)
9. Bewerten, ob ein Problem definiert wurde (Ist die Aussage betreffend?)
10. Bewerten, ob eine Aussage auf eine Hypothese beruht (Kann man die Aussage wahrnehmen?)
11. Bewerten, ob eine Definition genug ist (Wurde die Aussage genug definiert?)
12. Bewerten, ob eine Aussage von den Autoritäten anerkannt wird (Ist die Aussage richtig?)

Fähigkeiten zum kritischen Denken werden nach Kurnaz anhand der folgenden Tabelle dargestellten Kriterien klassifiziert (Kurnaz, 2011: 22):

Abbildung - 1.2. Fähigkeiten zum Kritischen Denken

Fähigkeiten zum Kritischen Denken				
Fähigkeiten zu klären	Fähigkeiten zur Unterstützung	Fähigkeiten zur Schlussfolgerung	Fortgeschrittene Fähigkeiten zur klären	Strategische und technische Fähigkeiten
-Fokus auf eine Frage halten -Analyse der Diskussionen Unterschiedliche Fragen stellen, um Situationen zu klären	-Beurteilen, ob ein Mittel zuverlässig ist -Beurteilen, ob auf eine Beobachtung beruhende Aussage zuverlässig ist	-Nach den entsprechenden Angaben zu einem Schluss kommen können -Deduktives Denken -Werte entwickeln können	-Die Ausdrücke beschreiben und die Beschreibungen beurteilen können -die Annahmen (Hypothese) definieren können	- sich auf einer Handlung entscheiden -Interaktion mit den Anderen

Überdies weist Fischer darauf hin, dass kritisches Denkens Analyse- Synthese- und Evaluationsfähigkeiten umfasst und kategorisierte diesen Prozess (Fisher, 2005: 57):

Abbildung-1.3. Denkprozesse von Fisher

Kategorie	Hinweise auf Denkprozess
1.Vorwissen aktivieren	Sagen Sie, was Sie darüber wissen und woran Sie sich erinnern
2. Beschreibung	Beschreiben Sie es in den eigenen Worten, Sagen Sie, wie Sie sich fühlen, was es bedeutet, erklären Sie, vergleichen Sie, bringen Sie in Beziehung
3.Anwendung	Wie kann ich das ausführen, wohin führt es Sie, führen Sie aus, was sie wissen, verwenden Sie sie, um die Probleme zu lösen
4.Analyse	Was sind die Teile, Reihenfolge, Argumente, Ursachen, Probleme, Lösungen und die Folgen
5.Syntese	Wie kann es anders sein
6.Evaluation	Wie würden Sie es beurteilen, gelingt es, was würden Sie bevorzugen, warum denken Sie so

Abbildung-1.4. Beziehungen zwischen den Denkprozessen (zitiert nach Kurnaz, 2011: 19, eigene Übersetzung).

Denkprozesse	Ziele	Denkvermögen	Beziehungen zueinander
Kritisches Denken	Kontrastierende Situationen oder Klarheiten der Ideen bewerten	Identifizieren einer Situation oder Idee, Analyse der kontrastierenden Ansichten, bewerten der Argumente	Bei allen Denkprozessen ist kritisches Denken nötig.
Kreatives Denken	Neune Ideen und Produkte entwickeln	Bestimmung der Ideen, die neue Strukturierung des Problems, Bestimmung der Wahrscheinlichkeiten	Anhand von kritischem Denken entwickelte Idee wird durch kritisches Denken überprüft.
Entscheidungsfindung	Eine informierte Entscheidung treffen	Überlegung der Information, Identifizierung der Alternativen und die Entscheidung	Kritisches Denken wird der grundlegende Prozess bei der Entscheidungsfindung angesehen.
Problemlösen	Eine oder mehrere Lösungen für ein Problem finden	Identifizierung , Formulierung, Auswahl, Ausführung einer und Bewertung einer Strategie	Während Problemlösen mit einem behandeltem Problem beginnt, umfasst kritisches Denken die Bewertung aller auftretenden Informationen, Ideen und Ereignissen.

Andererseits weist Kurnaz darauf hin, dass bei der Vermittlung des kritischen Denkens folgende Fähigkeiten entwickelt werden soll (Kurnaz, 2011: 81):

2. Zuverlässigkeit der Quellen bestimmen können.
3. Die Gründe der Ereignisse erklären können.
4. Mittels eines Ereignisses oder einer Tatsache vermuten können.
5. Durch Ähnlichkeiten begründen (sich bilden) können.
6. Bei dem Verstehen der Ereignisse je nach Situation begründen (sich bilden) können.

1.6. Unkritisches Denken

Oft befinden sich Menschen in einer Situation, in der sie dringend wünschen, dass bestimmte Meinungen, Ansichten oder Feststellungen wahr sein sollen. Sie neigen dann dazu, ausschließlich noch Argumente zu suchen, die den eigenen Standpunkt unterstützen. Gegenstandspunkte nehmen sie nicht ernst, ignorieren sie einfach oder wollen ihre Falschheit nachweisen.

Unkritisches Denken ist dadurch gekennzeichnet, dass es sich starr auf Schemata verlässt, die die Realität falsch, das heißt in irreführender Weise lückenhaft oder verzerrt abbilden (Petri, 2003: 19).

Damit die Bemühungen zur Schulung kritisches Denken Erfolg haben, müssen die Ursachen unkritisches Denken überprüft werden. Petri hat folgende Ursachen unkritisches Denken festgestellt (Petri, 2003: 257-258):

1. Die Unzulänglichkeit der Informationsbasis des jeweils betrachteten Problembereichs. Daraus ergibt sich, dass jemand über die Dinge auf einem bestimmten Gebiet um so kritischer Denken kann, je eingehender und vielseitiger er über dieses informiert ist. Das ist ein Beweis dafür, dass kritisches Denken als problemspezifische Fähigkeit betrachtet wird.
2. Der Neigung, bevorzugt nach Informationen und Argumenten zu suchen, die zu Schlussfolgerungen führen, die den eigenen Wünschen oder

Befürchtungen entsprechen und weiteres Denken einzustellen, sobald solche Schlussfolgerungen gesichert zu sein scheinen.

Demirci (2002) hob die Unterschiede zwischen kritisches und unkritisches Denken hervor (zitiert nach: Aybek, 2010: 14,eigene Übersetzung):

Abbildung-1.5. Unkritisches Denken

Unkritisches Denken	Kritisches Denken
-Vermuten	-sich Entscheiden
-Auswählen	-Evaluieren
-Gruppierung	-Klassifikation
-Glauben	-Unterstellen
-Verstehen	-Logisches Verstehen
-Assoziation der Begriffe	-Prinzipien auffassen
-Gedanken bieten ohne Beweise	-Gedanken bieten mithilfe der Beweise
-sich Entscheiden ohne Maßstäbe	-sich entscheiden mithilfe der Beweise

1.7.Unterrichtsfaktoren, Unterrichtsthemen, die zum kritischen Denken führen

Adams und Hamm führen sechs wichtige Unterrichtsfaktoren ein, die zum kritischen Denken führen. Bei allen Fächern sollte diese Faktoren berücksichtigt werden.

1. Zeit für Lernende, um nachdenken zu können
2. Wenige Themen (Schritt für Schritt)
3. Den Lernenden soll Gelegenheit geboten werden, ihre Meinungen zu begründen anstatt Ja-Nein Fragen oder kurze Antworten
4. Die Lehrende sind bei diesem Prozess Helfer beim Lösen der Schwierigkeiten. Sie sollen ganz gut zuhören und Prozess begleiten.

5. Zum Schluss sollen die Lernenden originelle Gedanken bringen.

Oft wird die Frage gestellt, ob kritisches Denken eine fachspezifische Denkfertigkeit ist. Paul vertritt die Auffassung, kritisches Denken sei im Zusammenhang mit „Alltagsproblemen“ und auch im Rahmen unterschiedlicher Schulfächer zu lehren (zitiert nach: Astleitner, 1998: 30). Als besonders relevante Alltagsprobleme führt er an: „Abtreibung, nukleare Energie und Waffen, nationale Sicherheit, Armut, soziale Ungerechtigkeit, politische Revolutionen oder Eingriffe, Sozialmedizin, staatliche Kontrolle, Sexismus, Rassismus, Probleme mit Liebe und Freundschaft, Eifersucht, Recht auf privates Vermögen, Umweltressourcen, usw.“ (Astleitner, 1998: 31) Die praktische Einübung in kritisches Denken kann man anhand der Problemen aus verschiedenen Gebieten des Humanbereichs realisieren.

Überdies hebt einer der wichtigsten Vertreter des kritischen Denkens folgende Strategien hervor, die für die Ausbildung von kritischem Denken für nötig sind, um Probleme beim Üben des kritischen Denkens im Unterricht auftauchen können, zu überwinden (zitiert nach Eberhardt: 2010, 72-73):

- Niemand abzuwerten oder lächerlich zu machen.
- Aufmerksam am zuzuhören um Denken zu ermutigen.
- Anstrengungen im kritischen Denken aktiv zu unterstützen.
- Die Ideen und Aktionen von kritisch Denkenden zu reflektieren und zu spiegeln, so dass sie ihre eigenen Einstellungen, Rationalisierungen und Denkgewohnheiten, aber auch neue Denkansätze erkennen können.
- Die Teilnehmenden zu motivieren, aber negative Erfahrungen mit offenem Meinungsdruck zu sprechen.
- Fortschritte im kritischen Denken regelmäßige zu reflektieren und zu evaluieren.
- Netzwerke und Kommunikationsmöglichkeiten auch außerhalb des Klassenraums zu schaffen.
- (Selbst-) kritisch als Lehrende zu sein.
- Das Lernen des kritischen Denkens selbst zum Thema zu machen.

- Selbst als Modell oder Vorbild für kritisches Denken zu fungieren.

Es ist sehr wichtig, dass die Lehrende zunächst darauf hinweist, dass die betreffenden Lehrziele durch kritisches Denken erworben werden sollen.

Bliss und Steinbrink nutzten Karikaturen in Zeitungen und Zeitschriften, um Lernenden in kritischem Denken zu unterrichten. Der Einsatz von Karikaturen sensibilisiert sie für politische, soziale und gesellschaftliche Fragen (Astleitner, 1998: 125).

1.8. Notwendigkeit des Kritischen Denkens

Die Ergebnisse der Studien in der Türkei zeigen, dass sowohl Lernenden auch Lehrende Probleme beim kritischen Denken haben. In den Lehrprogrammen herrscht Lernen, das auf Auswendiglernen von Fakten beruht. Kritisches Denken nimmt nur einen sehr geringen Stellenwert ein. Infolgedessen versagen die Lernende zum Beispiel häufig von Fakten und Werten, zwischen relevanten und nicht relevanten Informationen zu unterscheiden, obwohl in diesem Informationschaos wichtige, prägnante Informationen zu finden, eine wichtige Rolle spielt.

Außerdem haben die Lernenden Schwierigkeiten beim Entdecken der versteckten Annahmen in Aussagen. Sie nehmen das Wissen, das im Studium vermittelt wird an, ohne sie kritisch zu prüfen und sind von seiner Richtigkeit schnell überzeugt.

Kritische Denkerinnen und Denker zu entwickeln heißt, Persönlichkeiten zu entwickeln (Eberhardt, 2010: 75). Kritisches Denken erhöht nicht nur akademischer Erfolg, sondern erleichtert den Lernenden auch ihr Privatleben. Durch kritische Betrachtung ihrer Überzeugungen, Lebensverhältnisse und Entscheidungen erreichen sie einen höheren Grad an Selbstvertrauen und können sich sowohl privat als auch beruflich besser verwirklichen.

Die Erziehung zum kritischen und wissenschaftlichen Denken ist primär. Sie beginnt in der Schule und darf im Studium nicht unterbrochen werden, wenn man die

Entwicklungen der Studierenden nicht in eine falsche Bahn bringen will (Eberhardt, 2010 :74)

1.9. Zum Begriff „Gruppenarbeit“

In einer Gruppenarbeit arbeiten 4 bis 6 Lernenden, mit dem Zweck der kommunikativen und kooperativen Lösung von Aufgaben und Problemen über eine längere Zeit zusammen.

Es gibt unterschiedliche Definitionen von Gruppenarbeit, aber zunächst nehmen wir auf die soziologischen Merkmale der Gruppe, die Fichter (1996: 70-71) definiert hat:

„a) Die als Gruppe bezeichnete soziale Einheit muss als solche sowohl für ihre Angehörigen als auch für Außenstehende erkennbar sein, eine Identität haben. [...]

b) Die Gruppe hat eine soziale Struktur, insofern jeder ihrer Teile bzw. jedes Mitglied eine Position einnimmt, die auf andere Positionen bezogen ist. [...]

c) Es gibt in der Gruppe individuelle Rollen. [...]

d) Die gegenseitige Beziehungen der Individuen sind für die Gruppe wesentlich. [...]

e) Jede Gruppe hat Verhaltensnormen, die auf die Art und Weise, wie die Rollen verwirklicht werden, einen Einfluss ausüben. [...]

f) Die Mitglieder einer Gruppe haben gewisse gemeinsame Interessen und Werte.[..]

g) Die Tätigkeit- wenn nicht überhaupt die ganze Existenz der Gruppe – muss auf irgendein soziales Ziel oder eine Anzahl solcher Ziele gerichtet sein. [...]

h) Eine Gruppe muss eine gewisse Beständigkeit aufweisen, d. h. eine messbare Dauer während eines bestimmten Zeitabschnitt. [...]“ (zitiert nach Schwerdtfeger, 2001: 32)

Slatto bezeichnet der Begriff *Gruppenarbeit* einen methodischen Entwicklungsvorgang, der von der Planung einer *Gruppenarbeit* über ihre Ausführung und Prüfung innerhalb der Gruppe bis zur Darstellung des Erarbeiteten vor der Klasse und ihrer Prüfung durch die Klasse reicht (zitiert nach: Kmen, Sommer, 2011: 3)

In der Literatur kommen die Begriffe *Gruppenarbeit* und *Gruppenunterricht* unter dem gleichen Titel vor. Aber von der *Gruppenarbeit* ist die Unterrichtsmethode *Gruppenunterricht* zu unterscheiden. Also Gruppenarbeit ist ein aufgebender Unterricht Aktionsform¹ in der Gruppe. Gruppenarbeit ist ein typisches Element des Gruppenunterrichts d.h. einer Methode, die mehrere Aktions- und Sozialformen kombiniert, aber der *Gruppenarbeit* einen hohen Stellenwert zubilligt (Wilbers, 2012: 260).

Meyer definiert *Gruppenunterricht* als eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können. Gruppenarbeit ist die in dieser Sozialform von den Lernenden und der Lehrenden geleistete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung (Kanzian, 2002: 33).

1.10. Formen der Gruppenarbeit

Auf der Basis einer Literaturanalyse teilte Herbert Gudjons (1993: 14-15) Gruppenarbeit in sechs Formen, die man in den Unterricht integriert werden kann. Die Formen von Gruppenarbeit unterscheiden sich in der Zeit, in der die Lernenden zusammenarbeiten, in der Gruppenzusammensetzung und in den Aufgaben, die in der Gruppe bearbeitet werden und in der Zielsetzung der Arbeit.

¹ Eine Aktionsform beschreibt die Aktivitäts- bzw. Kommunikationsmuster in der Klasse. Es sind die: Darstellend, erarbeitend, aufgebend.

Wir können die Formen der Gruppenarbeit den Kriterien “Zeit”, “Gruppe” und “Zielsetzung” anhand der folgenden Tabelle zuordnen (Schwertfeger, 2001: 176):

Abbildung-1.6. Formen der Gruppenarbeit

Zeit	Gruppe	Zielsetzung
Täglich	Lernen mit verschiedenen Lernschwierigkeiten	Innere Differenzierung
Kurzzeitig	Gruppe bearbeitet gleiches Form	Vermittlung /Vertiefung/ Bearbeitung von Informationen
Mehrere Stunden	Gruppe bearbeitet gleiches Thema	Bearbeitung eines Aspekts eines Themas
Zeitlich begrenzt	Gruppe bearbeitet vorgegebene unterschiedliche Aufgaben	Je nach Aufgabe
Unterschiedlich	Gruppe setzt sich verschieden zusammen, Personen können wechseln	Verschiedene Projekte
Ständig	Feste Gruppe	verschieden

1. **„Die tägliche Kleingruppenarbeit**, z. B. als ständige Form der inneren Differenzierung im Leseunterricht eines ersten Schuljahres: Gruppen werden nach Lesebedürfnis gebildet, so dass je nach Lernschwierigkeit bestimmten Kindern gemeinsam geholfen werden kann.
2. **Die kurzzeitige themengleiche Kleingruppenarbeit**: Sie wird in allen Fächern und Klassenstufen möglichst häufig angewendet. Dauer 5-20 Min., vor oder nach der Vermittlung von Informationen, zur Vertiefung, Bearbeitung oder zum Neugewinn von Informationen, zur Übung, aber auch zur Anbahnung länger dauernder, selbständiger Kleingruppenarbeit.

3. **Die arbeitsteilige Kleingruppenarbeit:** Im Rahmen einer umfangreicheren Unterrichtseinheit wählen die Schüler ihr Gruppenthema auf der Grundlage eines vom Lehrer strukturierten Material- und Inhaltsangebotes; Dauer: mehrere Fachunterrichtsstunden. Diese Form gilt als die »klassische«, aber auch als didaktisch anspruchsvollste Art von Gruppenunterricht.
4. **Die »funktionalistische Gruppenarbeit«**, die immer wieder in zeitlich begrenzten Phasen in den (Frontal-)Unterricht eingeschoben wird. Die Aufgaben können, z. B. im Literaturunterricht, beschreibend, analysierend oder bewertend sein. Die Aufgabenstellungen haben damit eine bestimmte Funktion für den Ablauf der Unterrichtseinheit im Klassenunterricht.
5. **Die Gruppenarbeit im Konzept eines »Offenen Unterrichts«**. Gruppen arbeiten mit unterschiedlicher Zielsetzung und flexibler Zusammensetzung, z. B. an kleinen Projekten, aber auch an anderen Aufgaben und Themen: von Rollenspielgruppen über Rechenübungsgruppen bis zu Lese- oder Rechtschreibgruppen.
6. **Die Kleingruppe als ständige Arbeits- und Sozialform**, auch bekannt als »Tischgruppe«. Sie ist nicht nur die kleinste Einheit im Team-Kleingruppen-Modell der Unterrichtsdifferenzierung, sondern kann als feste Arbeitsgruppe auch äußerst flexibel und mit einer Fülle von Funktionen in Unterricht und Schulleben eingesetzt werden. Sie leistet einen erheblichen Teil der normalen unterrichtlichen »Lernarbeit« gemeinsam“.

1.11. Techniken der Gruppenarbeit

In diesem Teil behandeln wir die bekannte Methode des kooperativen Lernens, die in einen Fremdsprachenunterricht integriert werden können, um kritisches Lernen bei den Lernenden zu entwickeln. Dabei wird oft kooperatives Lernen statt Gruppenarbeit verwendet. Deshalb möchte ich kurz kooperatives Lernen definieren. Bei der Gruppenarbeit arbeiten die Lernenden auch selbständig und ohne direkte Anleitung durch die Lehrperson innerhalb dieser Gruppe und sie helfen sich

gegenseitig. Kooperatives Lernen ist Gruppenarbeit, aber nicht jede Gruppenarbeit ist kooperatives Lernen.

Die Unterrichtsaktivitäten im praktischen Teil wurden methodisch durch das Prinzip „*Thin- Pair- Share*“ gestaltet. Um die individuelle Verantwortlichkeit für die Gruppenarbeit anzuregen und somit abwechselnde Rollenverteilung in den Gruppen zu machen wurde diese Struktur beachtet. Durch die Vorarbeit in der Einzel- und Partnerarbeit bei diesem Prinzip wird eine gute Grundlage für die Gruppenarbeit geschaffen.

„*Thin- Pair- Share*“ bezeichnet eine nahezu immer einzusetzende Grundstruktur kooperativen Lernens. *Thin- Pair- Share* beschreibt also eine, eigentlich die grundlegende Vorgehensweise beim kooperativen Lernen. Damit ist folgendes Vorgehen gemeint:

1. *Think*: Arbeite zuerst für dich alleine. Lies den Text, studiere die Aufgabenstellung, mache Notizen, schlage nach, krame in Unterlagen und im Gedächtnis. (Dauer etwa fünf Minuten)
2. *Pair*: Teile und vertiefe die Ergebnisse deiner Überlegung in Partner- oder Gruppenarbeit. (Dauer etwa fünf Minuten)
3. *Share*: Präsentiert eure Arbeitsergebnisse im Plenum oder tragt sie einer anderen Gruppe vor, vergleicht und vertieft sie gegebenenfalls (Methodenkompendium, 2009).

Das Gruppenpuzzle: Das Gruppenpuzzle ist eine Sonderform der Gruppenarbeit, die nach dem amerikanischen Vorbild der Jigsaw- Methode benannt wurde. Diese Methode lässt Lernenden zu Experten eines Themenbereiches werden und versetzt sie in die Rolle des Lernenden (Struve,2011: 8). Die Lernenden arbeiten sich zunächst als „Experten“ in eine Teilinformation eines Themas ein. Mehrere Experten zu verschiedenen Aspekten eines Themas kommen zusammen. Sie tragen

nun mosaikartig die Teilinformationen zu einem Ganzen zusammen. Lernenden sind zugleich Lehrende (Methodenkompendium, 2009).

Galerie/Museumrundgang: Bei dieser Methode handelt es sich um die Präsentation von visualisierten und arbeitsteiligen Gruppenergebnissen. Die Lernenden bearbeiten in Gruppen einen Text oder eine Fragestellung, indem sie die Ergebnisse in Form eines Plakates zusammenstellen. Die Gruppenmitglieder zählen durch 1,2,3... Dann versammeln sich alle Lernenden mit der Nummer 1 vor einem Plakat, mit der Nummer 2 am zweiten Plakat usw. Wichtig dabei ist, dass sie in jeder neuen Gruppe je mindestens ein Mitglied aus jeder Gruppe (Expertengruppe) ist. Alle Plakate werden in die Klasse aufgehängt. Derjenige aus der Expertengruppe, der an dem ausliegenden Plakat mitgewirkt hat, erklärt nun kurz alle Anderen, was seine Gruppe herausgefunden hat und welche Inhalte das Plakat vermittelt. Der Rundgang durch die Galerie geht so lange weiter bis alle Gruppen alle Plakate gesehen haben. Dabei müssen alle Gruppen gleich groß sein. Schließlich gehen die Expertengruppen wieder in ihre ursprüngliche Gruppe zusammen und präsentieren der gesamten Klasse nacheinander ihre szenische Darstellung.

Schreibgitter (Placemat- Activity): Im deutschen Raum wird „Schreibgitter“ auch oft Platzdeckchenmethode genannt. Placemat ist eine kooperative Unterrichtsform, die zum Ziel hat, den gesamten Lernprozess zu involvieren. Diese Methode, die auch ein „Klassiker“ des kooperativen Lernens ist, in allen Fächern und Gruppen einsetzbar. Die Lernenden werden zunächst aufgefordert allein, nachzudenken und ihre Ideen/ Antworten auf seinen Teil des Placemats in einer vorher festgelegten Zeit aufzuschreiben. Das Vorgehen ist Folgendes:

- **Think (Nachdenken und Schreiben):** Jeder notiert in seinem Segment eigene Gedanken zu der Hauptfrage. (Dauer: etwa 5 Minuten).
- **Pair (Stummes Vergleichen):** Jeder liest die Notizen der anderen und stellt nur Rückfragen bei Verständnisproblemen oder Leseschwierigkeiten. (Dauer: etwa 5 Minuten).

- **Share (Teilen und Konsens finden):** Die Gruppe entscheidet gemeinsam, welche der genannten Gedanken in der Mitte des Blattes geschrieben werden. Hilfreich ist eine Begrenzung: etwa „Einigt euch auf 5 Punkte“. Diese Hauptpunkte können dann auch noch priorisiert werden (Lindstädt 2010: 39-40). Zum Schluss präsentiert jede Arbeitsgruppe das Ergebnis vor der Klasse.

Stadionlernen: Beim Stadionlernen untergliedert die Lehrkraft Unterrichtsthema in unterschiedliche Teilbereiche und zu jedem Teilbereich erstellt sie eine Lehrstation. Dabei kann sie zwischen Wahl- und Pflichtstationen geeignete Lernmaterialien zusammenstellen und schriftlich Arbeitsaufträge formulieren. Arbeitstempo und die Reihenfolge des Bearbeitens der einzelnen Stationen sind wählbar (Blanke, 2010: 4). Alle Sinneskanäle lassen sich dabei durch die Art des ausgewählten Materials und Aufgabenstellung ansprechen.

1.12.Vorteile der Gruppenarbeit

Nach Fischer sind die Vorteile der Gruppenarbeit Folgendes:

- Gruppen sind unter bestimmten Umständen kreativer als Individuen, es wird Synergie frei. Das Ergebnis wird oft besser als Einzellösungen.
- Das Wissen- und Erfahrungspotenziell einer Gruppe ist grösser als das von Einzelnen.
- Beteiligung an der Lösung der Aufgabe führt zu erhöhter Identifikation und Motivation der einzelnen Gruppenmitglieder.
- Fehler werden leichter anerkannt, das Risiko von Fehlentscheidungen wird verringert.
- Gruppen sind weniger störungsfällig beim Ausfall einzelner Mitarbeitenden.
- Unpopuläre Entscheidungen werden erleichtert, die Akzeptanz wird verbessert.
- Gruppenarbeit ermöglicht die Befriedigung sozialer Bedürfnisse, denn sie zwingt zum zwischenmenschlichen Kontakt und zur Anerkennung anderer Meinungen.

- Gruppe ermöglicht bei bereichübergreifenden Problemlösungen eine bessere Gesamtoptimierung.
- Etwas gemeinsam zu arbeiten schafft ein hohes Maß an Motivation.
- Mitglieder einer Gruppe sind ständig aufgefordert, ihre persönliche Qualifikation zu erweitern (Fischer, 2004: 204-205).
- Die Lernenden lernen den eigenen Standpunkt argumentativ darzulegen.
- In den Diskussionen lernen sie mit anderen zu reflektieren.

Petri brachte in seinem Werk „Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung“ hervor, dass von kooperativen Unterrichtsformen sich deren Befürworter eine enorme Vielfalt von Lernfortschritten auf der Ebene der „Schlüsselqualifikation“ versprechen (Petri, 2002: 42):

- Im *kognitiven Bereich* lernen die Lernenden eigene Gedanken klar und verständlich zu formulieren, von Mitschülern Informationen anzunehmen sowie problembewusstes, flexibles, komplexitätsbewältigendes Denken.
- Sie können ihre *Selbstkompetenz* weiterentwickeln- etwa hinsichtlich realistischer Selbstwahrnehmung, Erfolgsszuversicht und Handlungsfähigkeit.
- Sie erwerben soziale Kompetenz als Fähigkeit zum gemeinsamen Vorgehen in einem von Verständnis, gegenseitigem Vertrauen und „Wir- Gefühl“ getragenen Gruppenklima sowie als gewohnheitsmäßige Einführung in die Mitschüler und unterstützendes Eingehen auf deren Probleme. Auch lernen sie mit Konflikten vernünftig umzugehen: Eskalation durch heftig-defensives Reagieren zu vermeiden und selbst nicht solches Verhalten bei anderen zu provozieren, sich intensiv um Verständnis der Lage des anderen zu bemühen, tragbare Kompromisse zu finden sowie Fähigkeiten des Vermittelns zu entwickeln. Ferner lernen sie demokratisches Verhalten: andere Personen nicht beherrschen wollen und sich selbst nicht beherrschen lassen, Normen ausarbeiten und befolgen.
- Schließlich entwickeln sie Fertigkeiten kooperationstechnischer Natur, die ein gutes Funktionieren der Interaktionen innerhalb und zwischen Gruppen

fördern. Sie lernen das Entwerfen von Planungen für Gruppenarbeit und deren laufende Modifikation aufgrund von Ergebnismeldungen.

1.13. Gruppenarbeit zur Förderung des kritischen Denkens

Wenn wir die Vorteile und Fähigkeiten der Gruppenarbeit mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten des kritischen Denkens vergleichen, stellt sich heraus, dass sie viele Gemeinsamkeiten haben:

Bei der Förderung des kritischen Denkens ist der erste Schritt ein offenes, vertrauensvolles, respektierendes und freundliches Lernklima zu schaffen. Dieses Lernklima kann durch kooperatives Lernen entwickelt werden.

In den Gruppen können sich die Lernenden das benötigte Selbstvertrauen für kritisches Denken entwickeln. Somit haben sie den Mut, Fragen zu stellen, um Situationen zu klären. Wer kritisch denken kann, der hat Fähigkeiten zu klären.

Einer der wichtigsten Fähigkeiten des kritischen Denkens ist die Interaktion mit den Anderen. Gruppenarbeit zwingt zum zwischenmenschlichen Kontakt und Anerkennung anderer Meinungen. Dadurch entsteht eine Interaktion.

Fehler werden in einer Gruppenarbeit leichter anerkannt und dabei können sie gut beurteilt, ob auf eine Beobachtung beruhende Aussage zuverlässig ist. Dadurch können sie nach den entsprechenden Angaben zu einem Schluss kommen.

Gruppenarbeit fördert auch die Kreativität und Selbstständigkeit, die auch zur Förderung des kritischen Denkens wichtig sind.

In vielen Werken schätzt Petri fünf wichtige Verfahrensweisen zur Einübung des kritischen Denkens vor und bei allen Verfahrensweisen werden Gruppendiskussionen erwähnt und betont.

PRAKTISCHER TEIL

2.1. Methode

2.1.1. Stichprobe und Durchführung

In dieser Studie wurde Pretest und Posttest Design verwendet. Insgesamt 46 Lehramtskandidaten haben an der Untersuchung teilgenommen. Unter den Probanden befanden sich 33 weibliche und 13 männliche Lehramtskandidaten.

Als Instrument wurde das „California Critical Thinking Disposition Inventory“, Vier- Fertigkeiten Test, reflektierendes Tagesbuch verwendet. Anhand reflektierenden Tagesbuches, das eine qualitative Eigenschaft trägt, ist die Untersuchung eine halb empirische Untersuchung.

Abbildung -2.1. Forschungsdesign der Arbeit

Gruppe	Pretest	Anwendung	Posttest
Versuchsgruppe	Vier- Fertigkeiten Test CCTDI	Gruppenarbeit Aktivitäten, die sich auf vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Schreiben beziehen (10 Wochen) Reflektierendes Tagesbuch (nach 10 Wochen=	Vier- Fertigkeiten Test CCTDI Reflektierendes Tagesbuch (nach 10 Wochen=
Kontrollgruppe	Vier- Fertigkeiten Test CCTDI	Frontalunterricht (10 Wochen)	Vier- Fertigkeiten Test CCTDI

Das Inventor CCTDI wurde von Gökhan Iskifoğlu in die türkische Sprache übersetzt. Die Skala hat das Ziel, die kritischen Einstellungen zu messen. Es wird mit

folgenden Rating- Skala bewertet: 1= Stimme überhaupt nicht zu, 2= stimme nicht zu, 3= Stimme teilweise nicht zu, 4=Stimme teils zu, 5= Stimme zu, 6= Stimme vollkommen zu. Die Skala besteht aus 7 Subskalen und 75 Items: Das Inventor wurde bei den Versuchs- und Kontrollgruppen als Pre- und Posttest zweimal durchgeführt.

Die Ansichten der Lernenden zu den Aktivitäten zu erfahren wurde reflektierendes Tagesbuch entwickelt und nach 10 Wochen bei der Versuchsgruppe durchgeführt.

Für die analytische Bearbeitung der erhobenen Daten wurde das Statistikprogramm SPSS genutzt.

2.2. Befunde und Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Forschungsstudie dargestellt. Für die analytische Bearbeitung der erhobenen Daten wurde das Statistik-Programm SPSS genutzt.

Tablo-2.2. CCDTI Posttest Ergebnisse

Anhängige Variable	Gruppen	N	x	ss	t	p
TOTALSCORE	POSTTEST VERSUCH	23	213,1394	21,75527	10,888	<0,001
	POSTTEST KONTROL	23	147,8505	18,80898		

Die Mittelwerte der Einstellungen kritisches Denken für Versuchs- und Kontrollgruppen werden nach der unabhängigen Stichprobe T- Test analysiert. Aus der Tabelle 2.2 lässt sich erkennen, dass die Mittelwerte der Versuchsgruppe bei 21, 75527 und der Kontrollgruppe bei 147, 8505 liegen. Im T-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen in der Gesamtsumme. Aus den Befunden geht hervor, dass die

Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Einstellungen zum kritischen Denken haben.

Tablo- 2.3. Vergleich der Untersuchungsergebnisse der Schreib-, Lese-, Sprech-, Hörfertigkeit Posttest für Versuchs- und Kontrollgruppe

Posttests	Gruppen	N	x	ss	t	p																																																																										
HörfertigkeitPost	Versuchs	23	8,30	1,11	1,49	,14																																																																										
	Kontroll	23	7,83	1,07			AusdrucksfähigkeitPost	Versuchs	23	6,87	1,01	1,28	,21	Kontroll	23	6,35	1,67	FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	6,43	1,20	,75	,45	Kontroll	23	6,09	1,86	Aussprache/IntonationPost	Versuchs	23	4,26	1,25	,44	,66	Kontroll	23	4,09	1,41	LesefertigkeitPost	Versuchs	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontroll	23	3,26	,86	InhaltlicheAngemessenheitPost	Versuchs	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontroll	23	3,78	1,44	KommunikativeGestaltungPost	Versuchs	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontroll	23	3,87	1,01	FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontroll
AusdrucksfähigkeitPost	Versuchs	23	6,87	1,01	1,28	,21																																																																										
	Kontroll	23	6,35	1,67			FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	6,43	1,20	,75	,45	Kontroll	23	6,09	1,86	Aussprache/IntonationPost	Versuchs	23	4,26	1,25	,44	,66	Kontroll	23	4,09	1,41	LesefertigkeitPost	Versuchs	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontroll	23	3,26	,86	InhaltlicheAngemessenheitPost	Versuchs	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontroll	23	3,78	1,44	KommunikativeGestaltungPost	Versuchs	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontroll	23	3,87	1,01	FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontroll	23	3,78	1,00								
FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	6,43	1,20	,75	,45																																																																										
	Kontroll	23	6,09	1,86			Aussprache/IntonationPost	Versuchs	23	4,26	1,25	,44	,66	Kontroll	23	4,09	1,41	LesefertigkeitPost	Versuchs	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontroll	23	3,26	,86	InhaltlicheAngemessenheitPost	Versuchs	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontroll	23	3,78	1,44	KommunikativeGestaltungPost	Versuchs	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontroll	23	3,87	1,01	FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontroll	23	3,78	1,00																			
Aussprache/IntonationPost	Versuchs	23	4,26	1,25	,44	,66																																																																										
	Kontroll	23	4,09	1,41			LesefertigkeitPost	Versuchs	23	3,26	,92	,00	1,00	Kontroll	23	3,26	,86	InhaltlicheAngemessenheitPost	Versuchs	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontroll	23	3,78	1,44	KommunikativeGestaltungPost	Versuchs	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontroll	23	3,87	1,01	FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontroll	23	3,78	1,00																														
LesefertigkeitPost	Versuchs	23	3,26	,92	,00	1,00																																																																										
	Kontroll	23	3,26	,86			InhaltlicheAngemessenheitPost	Versuchs	23	4,48	,90	1,96	,05	Kontroll	23	3,78	1,44	KommunikativeGestaltungPost	Versuchs	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontroll	23	3,87	1,01	FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontroll	23	3,78	1,00																																									
InhaltlicheAngemessenheitPost	Versuchs	23	4,48	,90	1,96	,05																																																																										
	Kontroll	23	3,78	1,44			KommunikativeGestaltungPost	Versuchs	23	3,78	1,00	-,29	,77	Kontroll	23	3,87	1,01	FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontroll	23	3,78	1,00																																																				
KommunikativeGestaltungPost	Versuchs	23	3,78	1,00	-,29	,77																																																																										
	Kontroll	23	3,87	1,01			FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39	Kontroll	23	3,78	1,00																																																															
FormaleRichtigkeitPost	Versuchs	23	4,04	1,02	,88	,39																																																																										
	Kontroll	23	3,78	1,00																																																																												

Die Mittelwerte der Posttest für Versuchs- und Kontrollgruppe werden nach dem unabhängige Stichprobe T-Test vergleichend analysiert. Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Einstellungen zum kritischen Denken.

Aus der tabellarischen Darstellung geht hervor, dass sich die Mittelwerte Posttest von Versuchs- und Kontrollgruppen bei der Hörfertigkeit; Ausdrucksfähigkeit, formale Richtigkeit und Aussprache bei der Sprechfertigkeit; Lesefertigkeit: kommunikative Gestaltung und formale Richtigkeit beim Schreiben keinen signifikanten Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ergibt. Andererseits ergibt sich zwischen die Mittelwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe bei der inhaltliche Angemessenheit bei der Schreibfertigkeit ein signifikanter Unterschied ($t=1,196$, $p\leq 0,05$). Die Mittelwerte von Versuchsgruppe sind nur bei der inhaltlichen Angemessenheit bei der Schreibfertigkeit hoch.

Tablo- 2.4. Vergleich der Untersuchungsergebnisse der Schreib-, Lese-, Sprech-, Hörfertigkeit Pretest und Posttest für Versuchsgruppe

Tests	N	x	ss	t	p
Hörfertigkeitpretest	23	7,87	,97		
Hörfertigkeitposttest	23	8,30	1,11	-2,01	,05
Ausdrucksfähigkeitpretest	23	6,43	1,34		
Ausdrucksfähigkeitposttest	23	6,87	1,01	-2,01	,05
FormaleRichtigkeitPretest	23	5,39	2,04		
FormaleRichtigkeitPosttest	23	6,43	1,20	-3,17	,004
Aussprache/IntonationPre	23	4,00	1,35		
Aussprache/IntonationPost	23	4,26	1,25	-1,82	,083
LesefertigkeitPre	23	2,91	1,04		
LesefertigkeitPost	23	3,26	,92	-3,43	,002
InhaltlicheAngemessenheitPre	23	3,43	1,20		
InhaltlicheAngemessenheitPost	23	4,48	,90	-4,90	<,0001
KommunikativeGestaltungPre	23	3,35	,78		
KommunikativeGestaltungPost	23	3,78	1,00	-2,47	,022
FormaleRichtigkeitPre	23	4,00	1,00		
FormaleRichtigkeitPost	23	4,04	1,02	-1,00	,328

Die Mittelwerte der Pre- und Posttest für Versuchsgruppe werden nach dem unabhängige Stichprobe T-Test vergleichend analysiert. Aus der Tabelle ist erkennbar, dass sich zwischen den Pre- Posttest Mittelwerten für Versuchsgruppe bei der Hörfertigkeit ($t=-2.01$, $p\leq 0.05$); Ausdrucksfähigkeit bei der Sprechfertigkeit ($t=-2.01$, $p\leq 0.05$), formale Richtigkeit ($t=-3.17$, $p\leq 0.01$); Lesefertigkeit ($t=-3.43$, $p\leq 0.01$); Inhaltliche Angemessenheit bei der Schreibfertigkeit ($t=-4.90$, $p< 0.001$) und kommunikative Gestaltung ($t=-2.47$, $p\leq 0.05$) ein signifikanter Unterschied ergibt. Andererseits ergibt sich zwischen den Pre- Posttest Mittelwerten für Versuchsgruppe bei der Aussprache beim Sprechen und formale Richtigkeit beim Schreiben kein signifikanter Unterschied. Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Entwicklung bestimmter Fertigkeiten vom Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören haben.

Tablo- 2.5. Vergleich der Untersuchungsergebnisse der Schreib-, Lese-, Sprech-, Hörfertigkeit Pretest und Posttest für Kontrollgruppe

Test	N	x	ss	t	p
Hörfertigkeitpretest	23	7,83	1,154		
Hörfertigkeitposttest	23	7,83	1,072	,000	1,000
Ausdrucksfähigkeitpretest	23	6,17	1,899		
Ausdrucksfähigkeitposttest	23	6,35	1,668	-1,000	,328
FormaleRichtigkeitPretest	23	6,09	2,130		
FormaleRichtigkeitPosttest	23	6,09	1,857	,000	1,000
Aussprache/IntonationPre	23	4,04	1,364		
Aussprache/IntonationPost	23	4,09	1,411	-1,000	,328
LesefertigkeitPre	23	3,09	,848		
LesefertigkeitPost	23	3,26	,864	-1,164	,257
InhaltlicheAngemessenheitPre	23	3,43	1,472		
InhaltlicheAngemessenheitPost	23	3,78	1,445	-1,447	,162
KommunikativeGestaltungPre	23	3,78	,998		
KommunikativeGestaltungPost	23	3,87	1,014	-1,000	,328
FormaleRichtigkeitPre	23	3,65	,982		
FormaleRichtigkeitPost	23	3,78	,998	-1,141	,266

Die Mittelwerte der Pre- und Posttest für Kontrollgruppe werden nach dem unabhängige Stichprobe T-Test vergleichend analysiert. Aus der Tabelle ist erkennbar, dass sich zwischen den Pre- Posttest Mittelwerten für Kontrollgruppe bei der Hörfertigkeit; Ausdrucksfähigkeit, formale Richtigkeit und Aussprache/Intonation bei der Sprechfertigkeit, Lesefertigkeit; Inhaltliche Angemessenheit, kommunikative Gestaltung und formale Richtigkeit bei der Schreibfertigkeit kein signifikanter Unterschied ergibt. Aus den Befunden geht

hervor, dass die Aktivitäten im Frontalunterricht keinen effektiven Einfluss auf die Entwicklung bestimmter Fertigkeiten vom Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören haben.

Tablo- 2.6. Vergleich der TSS Posttest Ergebnisse für Versuch- und Kontrollgruppe

Abhängige Variable	Gruppen	N	x	ss	t	p
Posttest	Versuch	23	39,6739	6,63220		
TSS	Kontroll	23	27,9348	3,69163	7,417	<0,001
Werte						

Die Mittelwerte der Wahrheitssuche für Versuchs- und Kontrollgruppen werden nach der unabhängigen Stichprobe T- Test analysiert. Aus der Tabelle ist erkennbar, dass die Mittelwerte der Versuchsgruppe bei 39, 6739 und der Kontrollgruppe bei 27, 9348 liegen. Im T-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen bei der Wahrheitssuche. ($t = \text{posttest TSS Mittelwerte}$, $p < 0,001$) Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit Wahrheitssuche haben.

Tablo-2.6. Vergleich der OPS Posttest Ergebnisse für Versuch- und Kontrollgruppe

Abhängige Variable	Gruppen	N	x	ss	t	p
Posttest	Versuch	23	29,9275	5,21576		
OPS	Kontroll	23	20,2899	3,81558	7,152	<0,001
Werte						

Die Mittelwerte der Aufgeschlossenheit für Versuchs- und Kontrollgruppen werden nach der unabhängigen Stichprobe T- Test analysiert. Aus der Tabelle ist erkennbar, dass die Mittelwerte der Versuchsgruppe bei 29,9275 und der Kontrollgruppe bei 20,2899 liegen. Im T-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen bei der Aufgeschlossenheit ($t=\text{posttest TSS Mittelwerte}$, $p<0,001$). Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit Aufgeschlossenheit haben.

Tablo-2.7. Vergleich der ANS Posttest Ergebnisse für Versuchs- und Kontrollgruppe

Abhängige Variable	Gruppen	N	x	ss	t	p
Posttest	Versuch	23	27,6285	3,64399		
OPS					8,343	<0,001
Werte	Kontroll	23	18,2213	3,99547		

Die Mittelwerte des Analytischen Denkens für Versuchs- und Kontrollgruppen werden nach der unabhängigen Stichprobe T- Test analysiert. Aus der Tabelle ist erkennbar, dass die Mittelwerte der Versuchsgruppe bei 27,6285 und der Kontrollgruppe bei 18,2213 liegen. Im T-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen bei der Fertigkeit Analytisches Denken ($t=\text{posttest TSS Mittelwerte}$, $p<0,001$). Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit Analytisches Denken haben.

Tablo-2.8. Vergleich der SYS Posttest Ergebnisse für Versuchs- und Kontrollgruppe

Abhängige Variable	Gruppen	N	x	ss	t	p
Posttest SYS Werte	Versuch	23	31,1462	4,71755	6,311	<0,001
	Kontroll	23	23,2016	3,76697		

Die Mittelwerte des systematischen Denkens für Versuchs- und Kontrollgruppen werden nach der unabhängigen Stichprobe T- Test analysiert. Aus der Tabelle ist erkennbar, dass die Mittelwerte der Versuchsgruppe bei 31,1462 und der Kontrollgruppe bei 23,2016 liegen. Im T-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen bei der Fertigkeit systematisches Denken ($t = \text{posttest TSS Mittelwerte}$, $p < 0,001$). Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit systematisches Denken haben.

Tablo-2.9. Vergleich der INS Posttest Ergebnisse für Versuchs- und Kontrollgruppe

Abhängige Variable	Gruppen	N	x	ss	t	p
Posttest INS Werte	Versuch	23	25,8261	5,52393	7,331	<0,001
	Kontroll	23	15,9130	3,39670		

Die Mittelwerte der Wissbegierde für Versuchs- und Kontrollgruppen werden nach der unabhängigen Stichprobe T- Test analysiert. Aus der Tabelle ist erkennbar,

dass die Mittelwerte der Versuchsgruppe bei 25,8261 und der Kontrollgruppe bei 15,9130 liegen. Im T-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen bei der Wissbegierde (t =posttest TSS Mittelwerte, $p < 0,001$). Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit Wissbegierde haben.

Tablo-2.10. Vergleich der CTS Posttest Ergebnisse für Versuchs- und Kontrollgruppe

Abhängige Variable	Gruppen	N	x	ss	t	p
Posttest CTS Werte	Versuch	23	24,5894	4,18839		
	Kontroll	23	18,1159	3,64587	5,591	<0,001

Die Mittelwerte des Selbstvertrauens für Versuchs- und Kontrollgruppen werden nach der unabhängigen Stichprobe T- Test analysiert. Aus der Tabelle lässt sich erkennbar, dass die Mittelwerte der Versuchsgruppe bei 24,5894 und der Kontrollgruppe bei 18,1159 liegen. Im T-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen bei dem Selbstvertrauen (t =posttest TSS Mittelwerte, $p < 0,001$). Aus den Befunden geht hervor, dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Selbstvertrauen haben.

Zusammenfassend weisen die Befunde dieser Studie darauf hin,

1. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Einstellungen zum kritischen Denken haben.

2. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Entwicklung bestimmter Fertigkeiten vom Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören haben.

3. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Wahrheitssuche haben.

4. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit Aufgeschlossenheit haben.

5. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit Analytisches Denken haben.

6. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit systematisches Denken haben.

7. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Fertigkeit Wissbegierde haben.

8. dass die Gruppenarbeit Aktivitäten einen effektiven Einfluss auf die Steigerung der Selbstvertrauen haben.

9. dass die Studenten in der Versuchsgruppe der Meinung sind, dass die unterschiedliche Gruppen Techniken Aktivitäten auch in den anderen Klassen im Unterricht genutzt werden sollen und dass die Gruppenarbeit Techniken in der Klasse der Versuchsgruppe die Motivation erhöht.

EK 15. ETKİNLİKLERDEN GÖRÜNTÜLER



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Sümeyye AKMAN TAŞDEMİR	İmza:		
Doğum Yeri:				
Doğum Tarihi:	18.02.1986			
Medeni Durumu:	Evlü			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlköğretim Okulu		İzmir/Dikili	1997
Ortaöğretim	Rosenau Sekundar Schule	Sekundar Schule	İsviçre	2003
Lise	İzmir Atatürk Lisesi	Yabancı Dil (Almanca)	İzmir	2006
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	Alman Dili ve Eğitimi	Ankara	2010
Yüksek Lisans				
Becerileri:	İngilizce, Fransızca Bilgisayar Programları			
İlgi Alanları:				
İş Deneyimi:	Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2010- Halen			
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI Prof. Dr. Ayten GENÇ Doç. Dr. Şerife ÜNVER Doç. Dr. Çiğdem ÜNAL			
Tel:				
Adres	Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu			