

PAPER DETAILS

TITLE: Elestirel Düşünme Temelli Dinleme/Izleme Eğitiminin Elestirel Dinleme/Izlemeye Etkisi

AUTHORS: Gökhan GÜNES,Talat AYTAN

PAGES: 1841-1883

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1580690>



Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 – 1037

The Effect of Critical Thinking Education on Critical Listening/Watching

Gökhan Güneş
Talat Aytan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.881180

Received: 16.02.2021

Revised: 28.06.2021

Accepted: 19.10.2021

Keywords:

Critical Thinking

Critical Listening/Watching

Listening/Watching

Education

Abstract

In this study, students were given critical thinking based listening/watching education and the changes occurred in students' critical listening/watching skills were examined. The research was designed according to the experimental design with the pre-test and post-test control groups. The study was conducted with 40 7th grade students studying at a secondary school in Istanbul. The experimental group of the research was given a critical listening /watching based listening education developed with reference to the CoRT-1 critical thinking programme for 8 weeks, while the control group was given an education according to the 7th-grade Turkish textbook listening text activities in the 2018-2019 academic year. Expert opinion was consulted for the texts, activities and achievement tests in the research. The quantitative data of the research were obtained from the achievement tests of four different text types and analyzed with SPSS 20.0 programme. Qualitative data were obtained through semi-structured interview form and subjected to Nvivo programme analysis. At the end of the research, it was concluded that there was a significant difference in the experimental group in the post-test results, however, in the control group, there was no significant difference. In addition, it was determined that female students in the experimental group were more successful than male students, and critical listening/watching education based on the CoRT-1 thinking programme contributed to the daily life of students and that students gained different perspectives and find these classes enjoyable.

Eleştirel Düşünme Temelli Dinleme/İzleme Eğitiminin Eleştirel Dinleme/İzlemeye Etkisi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.881180

Yükleme: 16.02.2021

Düzeltilme: 28.06.2021

Kabul: 19.10.2021

Anahtar Kelimeler:

Eleştirel Düşünme

Eleştirel Dinleme / İzleme

Dinleme / İzleme Eğitimi

Öz

Bu araştırmada öğrencilere eleştirel düşünme temelli bir dinleme / izleme eğitimi verilmiş ve buradan hareketle öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerinde meydana gelen değişiklik irdelenmiştir. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada İstanbul'da bir ortaokulda öğrenim gören 40 7.sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın deney grubuna 8 hafta boyunca CoRT-1 eleştirel düşünme programından hareketle geliştirilen eleştirel dinleme / izleme temelli bir dinleme eğitimi verilirken kontrol grubuna 2018-2019 eğitim öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabı dinleme metni etkinliklerine göre bir eğitim verilmiştir. Araştırmada yer alan metinler, etkinlikler, başarı testleri için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın nicel verileri dört ayrı metin türüne ait başarı testlerinden elde edilerek SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş ve Nvivo programı analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda uygulanan son test sonuçlarında deney grubunda anlamlı bir fark meydana geldiği kontrol grubunda ise anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ve CoRT-1 düşünme programı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli eleştirel dinleme / izleme eğitiminin öğrencilerin günlük hayatına katkı sunduğu, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığı ve öğrencilerin bu dersleri keyifli bulduğu belirlenmiştir.

Sorumlu Yazar: Gökhan Güneş, Yıldız Teknik Üniversitesi Doktora Öğrencisi, Türkiye, gunesgkhan@gmail.com ORCID: 0000-0001-5600-5511

Talat Aytan, Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, talataytan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9778-8970

Bu makale Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf için: Güneş, G., & Aytan, T. (2021). Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1841-1883.

Giriş

Dil, insana hayatının her anında ve alanında gerekli olan bir yapıdır (Yalçın, 2018). İnsanlar doğdukları andan itibaren çevrelerini anlamak ve anlamlandırmak için etkili bir dil eğitime ihtiyaç duyarlar. Dil eğitiminin ilk ve en mühim aşaması ana dili eğitimidir. Ana dili insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 2002, s.17). Türkiye’de ana dili eğitiminden anlaşılması gereken Türkçenin eğitimi ve öğretimidir. Türkçe derslerinde ana dili eğitimi için etkinlikler gerçekleşmekte ve Türkçe dersleri bireylerin edindikleri dil yetilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bireylerin ana dilini geliştirebilmesi ve onu etkili kullanabilmesi için Türkçe dersleri son derece mühim bir vazife üstlenmektedir (Cavkaytar, 2010).

Türkçe dersi bireylerin anlama (dinleme / izleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirmeyi esas almaktadır (Aytan, 2011; Calp, 2010; Cavkaytar, 2010; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004). Dört temel dil becerisi odaklı Türkçe dersleri sadece ana dili için değil diğer derslerdeki başarıyı olumlu yönde etkilemesi bakımından da önem arz etmektedir. Türkçe derslerinin temel becerileri olan dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma birbirini etkileyen, sarmal ve bütüncül bir yapıdadır.

Dinleme becerisi anlama basamağının başlangıcıdır. Bireyin tanımaya ve algılamaya başladığı ilk kanal dinlemedir. Dinleme becerisinin ne olduğuna dair birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımların birçok ortak noktası bulunmakla birlikte birbirinden ayrıştığı hususlar da vardır. Dinleme bireyin işittiği sesleri ve iletileri anlama ve anlamlandırma sürecidir (Calp, 2010; Demirel, 1999; Demirel ve Şahinel, 2006; Erdem ve Erdem, 2015; Ergin ve Birol, 2014; Güleriyüz, 2004; Gürgen, 2008; İşeri, 2008; Kantemir, 1997; Keçik ve Uzun, 2004; Kurudayıoğlu ve Öрге Yaşar, 2014; Melanlıoğlu, 2013; Pala, 2003; Rost, 1994). Birey işittiği sesleri zihninde yer alan ön bilgileriyle buluşturur. Bu buluşmanın gerçekleşmesi için bireyin işitme duyusunun sağlıklı olması gerekmektedir. Aksi takdirde dinleme eyleme dönmeyecek ve başlamadan sonlanacaktır. Dinleme sadece sesleri doğru işitmekten ibaret değildir.

Yazıcı ve Kurudayıoğlu (2017), dinleme becerisinin geliştirilmesindeki temel amacın kişinin sözlü iletişimde ustalaşmasını sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Dinleme becerisi bilhassa bireysel ve sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek için gereklidir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016). Dinleme insan ilişkilerinde bireyin vazgeçilmez bir parçasıdır (Lu, 2005). Bireysel ve sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek de sağlıklı bir iletişim kurmayı gerektirmektedir. Shafir (2003) teknoloji ile birlikte artan uyarıcıların dinlemenin önemini giderek artırdığını ve dinlemenin iletişimin ana omurgalarından birini oluşturduğunu belirtmiştir. Gelişmiş bir dinleme becerisi anlama ve anlatma becerilerini olumlu etkileyerek hem iletişim sürecinde hem de öğrenme sürecinde bireyi başarılı kılacaktır.

Dinleme süreci anlama becerisinin basamaklarından biridir. Bu süreçte ise anlama sadece işitme kanalıyla gerçekleşmemektedir. Dinleme sürecinde anlamayı etkileyen hususlardan biri de

izlemedir. Dinleme, sözlü iletişim yöntemlerinden bir tanesidir. Bu süreçte işitme ve işitmeye dair fizyolojik unsurlar etkin iken izleme süreci sözlü olmayan görsel unsurlar etkilidir. Dinleme sürecinde doğru bir anlamlandırma gerçekleştirilebilmesi için işitsel ve görsel tüm unsurların sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2013) bireyin dinlediğini en iyi şekilde yapılandırıp anlamlandırabilmesi için görmeye ve görsel unsura dikkat çekmiştir. Ungan (2013) ise görmenin konuşan kişiyi daha iyi anlamak için bir yardımcı unsur olduğunu dile getirmiştir. Kişiler arası iletişimde bir bireyin ilettiklerinin %90 kadarını sözel olmayan beden dili ve vurgu-tonlama gibi hususlar karşı tarafa aktarmaktadır (Robertson, 2008). Dökmen (1998) ses tonu, hızı, şiddeti, vurgu, tonlama vb. hususların sözlü iletişimdeki dil-ötesi unsurlar olduğunu dile getirmiştir. Zılhoğlu (2014) da iletişimin sözsüz kısmını oluşturan görsel kodların insanlık tarihi ile yaşıt olduğunu belirterek bu kodların anlama ve anlamaya olan etkisine dikkat çekmiştir.

Son yıllarda iletişim becerisindeki rolünün yanında teknoloji alanında yaşanan gelişmeler dinleme / izleme becerisinin önemini büyük oranda artırmıştır. Melanlıoğlu (2012) hızla gelişen bu teknolojinin insanların dinleme etkinliklerini artırdığını belirtmiştir. Bireylerin bu dinleme etkinlikleri esnasında doğru şekilde hareket edebilmesi ve seçici olabilmesi için dinleme becerisine önemli vazifeler düşmektedir (Doğan, 2008). Yaşanan teknolojik gelişmelerin izleme etkinliklerini de büyük oranda artırdığı söylenebilir. Bu sebeple etkili bir dinleme / izleme eğitimi günümüzde bir zorunluluk hâlini almıştır.

Dinleme / izleme eğitimi çağın koşulları ile uyumluluk göstermelidir. Eğitim –öğretim ortamlarında kullanılan teknolojik materyallerden bağımsız yalın bir dinleme eğitimi günümüzde işlevsiz kalacaktır. Dinleme / izleme amacı, materyali, tekniği ve metni gibi birçok unsur öğrencilerin yaşam problemlerine dayanmalı ve onlardan bağımsız olmamalıdır. Dinleme / izlemenin bu minvalde önemli bir unsuru dinleme / izleme türüdür. Dinleme / izleme türüne göre dinleme / izleme eğitimi şekil bulacaktır. Dinleme / izleme türleri arasında günümüzde işlevi ve önemi gittikçe artan türlerden biri de eleştirel dinleme / izlemedir.

Eleştirel dinleme anlamının ötesinde değerlendirmek, yargılamak, tutarsızlıkları tespit etmek ve örtük manaları ortaya çıkarabilmektir (Doğan, 2016). Aytan (2019) dinleme türleri içinde eleştirel dinleme ve etkin dinlemenin ayrı bir öneme sahip olduğunu belirtir. Ungan (2013) eleştirel dinlemenin Bloom’un bilişsel taksonomi sıralamasında değerlendirme basamağına denk düştüğünü belirterek bu tür dinleme ile konuşmacının kusur ve yanlışlarının daha kolay görülebileceğini ifade etmiştir. Eleştirel dinleme dört dil becerisi arasında en yüksek önceliğe sahiptir. 1930’lu ABD’de tanınmaya başlanan bu tür, İkinci Dünya Savaşı’nın hemen öncesinde ABD Başkanı Franklin Roosevelt’in “Propaganda Analizi Enstitüsü” kurdurmasıyla önem kazanmaya başlar. Enstitünün hedefleri arasında İkinci Dünya Savaşı’nın propagandalarına karşı halkı eleştirel dinleme konusunda eğitmek yer almıştır (Bohlken, 2000). Günümüzde daha fazla önem kazanan eleştirel dinleme eğitim-

öğretimin ilk sınıflarından itibaren öğretilmelidir. Çünkü küçük yaşlardan itibaren bilhassa teknolojinin etkisiyle çocuklar ikna ve propaganda çalışmalarına maruz kalmaktadır (Akyol, 2019).

Eleştirel dinleme / izleme süreci temelinde eleştirel düşünme becerisini barındırmaktadır. Eleştirel düşünme geçici bir durum için kullanılan bir araç veya beceri değildir. Eleştirel düşünme, bireyin hayat boyu kullanabileceği ve fayda sağlayacağı bir beceridir. Eleştirel düşünme ile birey, hayatının farklı noktalarında karşılaçağı birçok problemin üstesinden gelebilir. Eleştirel düşünmeyi farklı disiplin ve alanlardaki bilgi birikimi ile birleştirdiği oranda da başarıyı yakalayabilir. Günümüz dünyasının koşullarının giderek bu düşünceyi zorun kılması genelde düşünme eğitimi özelde ise eleştirel düşünme eğitimi gerektirmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Araştırmacılardan bazıları eleştirel düşünmenin konu temelli öğretilmesi gerektiğini belirtirken bazıları ise eleştirel düşünmenin beceri temelli (Beyer, 2001; De Bono, 2002; Fisher, 2005; Lipman, 2003; McCall, 2017) öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Beceri temelli yaklaşımı benimseyen araştırmacılardan biri de Edward De Bono'dur. Bono'nun altı şapkalı düşünme tekniğinin yanı sıra 1970'lerden beri dünyanın pek çok ülkesinin eğitim programlarında kendine yer bulmuş CoRT (Cognitive Research Truth) programı bulunmaktadır (Bono, 2002). CoRT düşünme dersleri, doğrudan düşünmenin öğretimi için kullanılan yaygın programlardan biridir. ABD, İngiltere, İrlanda, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, Malta gibi ülkelerde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. CoRT dersleri 6 bölümden meydana gelmektedir. Her bölümün kendine ait on altı basamağı vardır. CoRT programının bu bölümlerinde sırasıyla düşünmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar yer almaktadır. Bono, CoRT-1 ve CoRT-5 bölümlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen bölümler olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple bu araştırmada CoRT-1 programı ve alt basamakları esas alınarak eleştirel dinleme / izlemeye yönelik etkinlikler hazırlanmıştır.

Eğitim ortamlarında akıllı tahta, tablet vb. araçların yaygınlaşması hem dinleme / izleme araçlarına ulaşmayı kolaylaştırmış hem de dinleme / izleme becerisinin önemini artırmıştır. Dinleme / izleme becerisinin günümüz ihtiyaçları ile harmanlanması önemiyet arz etmektedir. Bu ihtiyaçlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel dinleme / izleme becerisi edinmiş bireyler dünyanın pek çok yerinde uygulanan eğitim programlarının hedefleri arasında yer almakla birlikte Türkiye'de uygulanan eğitim programlarında da kendine yer bulmuştur. Eleştirel dinleme / izleme eğitimiyle dinlediklerini / izlediklerini sorgulayan, çözümleyen, yorumlayan ve değerlendirip karar veren bireyler yetiştirebilir. Eleştirel dinleme / izleme becerisini edinen bireylerden doğru iletişim kuran bir toplum oluşturması ve ülkesine çeşitli yönlerden fayda sağlaması beklenir.

Bu araştırmada temel amaç eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izleme becerilerine etkisini belirlemektedir. Bu temel amacın yanı sıra da aşağıdaki alt problemlere de yer verilmiştir:

- Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubu ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubu arasında ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunun ön-test ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubunun ön-test ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre başarılarında bir farklılaşma var mıdır?
- Eleştirel düşünme temelli CoRT eğitimi hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Eleştirel dinleme / izleme becerisine yönelik yapılan çalışmaların alanyazın incelendiğinde çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Şahinel (2001) eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerini geliştirmeyi esas aldığı çalışmasında bu yöntemin geleneksel yöntemden daha etkili olduğuna ulaşmıştır. Aybek (2006) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programının yanı sıra konu temelli farklı bir eleştirel düşünme programının etkisini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Aybek (2006) Cort1 düşünme programının, konu temelli eleştirel düşünme programından daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yahşi Cevher (2008) eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğu gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak değişmediğini vurgulamıştır. İşlekeller (2008) tarafından eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersi tutumlarını artırdığını belirtmiştir. Balta (2011) metin öğretiminde kullanılan Waldmann modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Tiryaki (2011), fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin 1. öğretimde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirdiği çalışmasında eleştirel düşünme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Karabacak (2011) 5.sınıf öğrencileri arasında eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisinin kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını ifade etmiştir. Selçuk (2013) Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu ve eleştirel düşünme eğiliminde de bayanlar lehine çok az da olsa farklılık bulunduğunu dile getirmiştir. Bayrak (2014) Cort1 eleştirel düşünme programının eleştirel düşünme eğilimini artırdığı sonucuna varmıştır. Akdan (2016) Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerinde kız öğrencilerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bulut (2018) ise aktif öğrenme

modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Çatalbaş (2018) CoRT 5 düşünme programının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine olumlu katkılar sağladığını vurgulamıştır. Çarkıt (2018) öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme eğitimi sonrasında bu becerileri günlük hayatta kullandıkları ve etkinliklerin öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme yeterliği kazanmalarında son derece fayda sağladığını ifade etmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yarı deneyli desenlerden denkleştirilmiş ön-test son-test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Robson (2017) deneysel çalışmaların; yeni şeyler deneyerek ne olacağını görmek ve bunlardan hangilerinin kabul edileceğini belirlemek ile ilgili olduğunu dile getirir. Bu modelde deney grubuna uygulama yapılırken kontrol grubunda bir uygulama yapılmaz. Her iki grupta da değişkenler aynı tutulup sadece denenen uygulamanın farklı olması sağlanır. Son aşamada her iki gruba da son test uygulanır (Baştürk, 2012). Araştırmanın ön test safhasında deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön testten elde edilen puanlar Mann Whitney U testine tabi tutulmuş ve grupların elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deney grubuna CoRT-1 programı esas alınarak eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilirken kontrol grubuna ders kitabındaki dinleme / izleme metinlerinin etkinliklerine göre dinleme / izleme eğitimi verilmiştir. Deneysel sürecin başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına, ön test ve son test olarak Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi, Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi, Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) ve Reklam metni (Duvarları Aş) Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan başarı testlerinin dinleme / izleme testleri olması ve eleştirel düşünmeyi ölçmeye çalışması sebebiyle aynı anda uygulanmasının olumsuz neticelere yol açabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle başarı testleri bir haftalık bir sürece yayılarak her bir testin ayrı günlerde uygulanması sağlanmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın deneysel süreci

Araştırma grubu	Deney öncesi (1 Hafta)	Deney süreci (8 Hafta)	Deney sonrası (1 Hafta)
Deney grubu	Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi	CoRT-1 düşünme programı eğitimi (2 hafta)	Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi
	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi	ve	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi
	Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi	Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi (6 hafta)	Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi
	Reklam metni (Duvarları aş) Başarı testi		Reklam metni (Duvarları aş) Başarı testi
Kontrol grubu	Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi		Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi
	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi	Ders kitabındaki dinleme / izleme metinlerinin etkinliklerine göre planlanmış dinleme / izleme eğitimi	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi
	Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi		Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi
	Reklam metni (Duvarları aş) Başarı testi		Reklam metni (Duvarları aş) Başarı testi

Tablo 1 incelendiğinde ön-test uygulama sürecinin 1 hafta, deneysel sürecin 8 hafta, son-test uygulamasının ise 1 hafta olmak üzere tüm sürecin 10 hafta olduğu görülmektedir. Deney grubuna CoRT-1 programı esas alınarak eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilirken kontrol grubuna ders kitabındaki dinleme / izleme metinlerinin etkinliklerine göre dinleme / izleme eğitimi verilmiştir. Deneysel sürecin başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına, ön test ve son test olarak Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi, Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi, Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) ve Reklam metni (Duvarları Aş) Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan başarı testlerinin dinleme / izleme testleri olması ve eleştirel düşünmeyi ölçmeye çalışması sebebiyle aynı anda uygulanmasının olumsuz neticelere yol açabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle başarı testleri bir haftalık bir sürece yayılarak her bir testin ayrı günlerde uygulanması sağlanmıştır.

Tablo 2. Deney grubu deneysel süreci

	Deney grubu
Verilen Eğitim	CoRT-1 düşünme programı eğitimi Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi
Haftalar	Kullanılan Metinler
1. Hafta	CoRT-1 Düşünme Programı Eğitimi
2. Hafta	CoRT-1 Düşünme Programı Eğitimi
3. Hafta	Toprak
4. Hafta	Ne Dilediğinize Dikkat Edin
5. Hafta	İyilik Mi?
6. Hafta	Hayal Edince
7. Hafta	Kız Çocuğu
8. Hafta	Dondurma Yağsa

Deney grubunun deneysel sürecinin ilk iki haftasında CoRT-1 düşünme programı eğitimi uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilere öncelikle CoRT-1 düşünme programının yapısı kavratılmaya çalışılmış ve düşünme becerilerinin bu program ile birlikte harekete geçirilmesi hedeflenmiştir. İki haftalık CoRT-1 eğitiminin ardından 6 hafta boyunca her hafta bir metin olmak üzere CoRT-1 düşünme programının yapısından hareketle oluşturulan eleştirel dinleme / izleme etkinlikleri uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri deney grubunda yer alan 7 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeden elde edilmiştir. Araştırmada nitel verilere yer vermekteki en temel amaç nicel veriler ile nitel verilerin karşılaştırılmasıdır. Elde edilen verilerin birbirini desteklemesinin araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırdığı söylenilebilir. Araştırmanın nitel verilerini sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğrencilerin eleştirel düşünme temelli eleştirel dinleme / izleme eğitimine yönelik görüşleri saptanmaya çalışılmış ve nicel verilerden elde edilen bulgular ile tutarlılığı sorgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler Nvivo programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayan kavramları tespit edip ilişkilere ulaşmak ve bunları okuyucunun anlayacağı bir forma dönüştürerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nvivo programı bir nitel veri analiz programıdır. Bu programda işitsel ve görsel olan nitel veriler de analiz edilebilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu İstanbul'daki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Somut işlemler döneminden yavaş yavaş soyut işlemler döneme geçişin yaşandığı bu dönem soyut düşünebilme yetisinin gelişmeye başladığı dönemdir. Ayrıca merkezî ortak sınav kaygısının henüz başlamaması sebebiyle de 7.sınıf öğrencilerinin araştırma için uygun olduğu öngörülmüştür. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden 20'si deney 20'si ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda yer alan 20 öğrencinin 11'i kız 9'u erkek; kontrol grubunda yer alan 20 öğrencinin 10'u kız 10'u erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri dört başarı testinden elde edilirken nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın ön test ve son testinde kullanılacak metinlerin uzman görüşleriyle belirlenmesinin ardından bu metinlere yönelik CoRT-1 düşünme programının yapısı esas alınarak eleştirel dinleme / izleme başarı testleri hazırlanmıştır.

Araştırmada başarı testleri hazırlanmadan önce alanyazından faydalanılarak eleştirel dinleme / izleme becerileri tespit edilmiştir. Tespit edilen beceriler doğrultusunda hazırlanan Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) metinlerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan eleştirel dinleme / izleme başarı testleri alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede soruların eleştirel dinleme / izlemeyi kapsayıp kapsamadığı ve tespit edilen eleştirel dinleme / izleme becerilerinden hangilerini içerdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan forma üç alan uzmanı görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda 4 sorudan oluşmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel verileri Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) başarı testleri aracılığıyla elde edilmiştir. Başarı testleri oluştururken öncelikle CoRT-1 programının düşünme etkinlikleri esas alınmakla birlikte alanyazındaki eleştirel dinleme / izleme becerileri belirlenmiştir. Ardından CoRT-1 programında bulunan etkinliklerden yola çıkılarak eleştirel dinleme / izleme becerilerini içeren başarı testleri hazırlanmış ve bu testlerin eleştirel dinleme / izleme becerilerine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla beş farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine CoRT-1 programı esaslı eleştirel dinleme / izleme etkinlikleri uygulanmış kontrol grubuna ise ders kitabında yer alan etkinlikler çerçevesinde metinler işlenmiştir.

Uygulama sürecinin başında Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) başarı testleri ön test olarak uygulanmış ve süreç sonunda yine aynı testler son test olarak uygulanarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır.

Geliştirilen başarı testlerinin çözümlenmesi için öncelikle bir değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. Geliştirilen rubrik ile ilgili alan uzmanlarından görüş alınmış ve rubriğe son hâli verilmiştir. Rubrik doğrultusunda 3 alan uzmanı tarafından başarı testlerine verilen cevaplar değerlendirilip öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar elde edilmiştir. Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) başarı testleri elde edilen verilerin tamamı SPSS for Windows 20.0 paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi= 23.10.2018

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 59090411-20-E.19971591

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisini incelemek üzere belirlenen problemler doğrultusunda yapılan istatistiki analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda nicel verilerin bulguları verilmiş ve yorumlanmıştır. Ardından araştırmanın nitel verileri bulgulaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular: Araştırma verilerinin dağılımının normal dağılımdan farklı olup olmadığını belirlemek üzerine Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları dağılımının normal dağılımdan farklı olup olmadığını anlamak için yapılan kolmogorov-smirnov ve shapiro-wilk testi sonuçları

Değerler	Deney Grubu, Dost Acı Söylemeli, Ön-Test	Deney Grubu, Mehmet, Ön-Test	Deney Grubu, Duvarları Aş, Ön-Test	Deney Grubu, Beni Hor Görme, Ön-Test	Deney Grubu, Dost Acı Söylemeli, Son-Test
N	20	20	20	20	20
Normal $\bar{x}$	17,2910	11,6630	12,0575	15,6620	36,8750
Parametreler ss	6,88667	7,77498	7,87117	7,67945	12,62257
Kolmogorov Smirnov Z	,197	,127	,172	,095	,100
P (Kolmogorov-Smirnov)	,40	,200	,121	,200	,200
Shapiro-Wilk	,948	,901	,866	,978	,960
P (Shapiro-Wilk)	,341	,044	,010	,912	,546

Değerler	Deney Grubu, Duvarları Aş, Son-Test	Deney Grubu, Beni Hor Görme, Son-Test	Deney Grubu, Ön Test, Genel Puan	Deney Grubu, Son Test, Genel Puan	Kontrol Grubu Ön Test Genel Ortalama	Kontrol Grubu Son Test Genel Ortalama
N	20	20	20	20	20	20
Normal $\bar{x}$	31,2145	34,9385	14,1650	35,8990	13,2360	13,2735
Parametreler ss	12,68998	13,32082	5,75957	10,52790	5,78566	5,68693
Kolmogorov Smirnov Z	,227	,091	,160	,143	,143	,149
P (Kolmogorov-Smirnov)	,008	,200	,195	,200	,200	,200
Shapiro-Wilk	,856	,984	,921	,979	,933	,933
P (Shapiro-Wilk)	,007	,978	,102	,919	,179	,224

Araştırma sürecinde uygulamalardan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımlardan farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov testlerinin sonuçlarına bakıldığında bazı verilerin parametrik bazı verilerin ise non-parametrik dağılım gösterdiği görülmektedir. Dağılımın normal dağılımlardan aşırı sapma göstermediğine yönelik bir varsayımı ileri sürebilmek için ön görülen araştırma büyüklüğünün genellikle $n \geq 30$ olarak kabul edildiği görülmektedir (Büyüköztürk 2018: 8). Bu sebeple araştırma sürecinden elde edilen nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney sürecinde iki değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için Mann-Whitney-U Testi, deney ve kontrol gruplarının ön-test / son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme ön test genel ortalama puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Deney	20	21,40	428,00	182,000	-,487	p > ,05
Kontrol	20	19,60	392,00			

Tablo 4’te deney grubunun sıralamalar ortalaması 21,40 kontrol grubunun 19,60’tır. U değeri 182,000 Z değeri ise -,487 olup deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle ön-test puanları ortalaması bakımından deney ve kontrol gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Deney grubunun eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test verileri genel ortalamasının wilcoxon eşleştirilmiş çiftler işaretlenmiş sıra sayıları testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Değerler	0	,00	,00	-3,920	p < ,001
Pozitif Değerler	20	10,50	210,00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	20				

Deney grubundaki katılımcıların etkinliklerin uygulama süreci öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 17. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (z=-3,920, p<,001). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel dinleme / izleme puanlarının yüksek olmasının eleştirel dinleme / izleme becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında etkinlik sürecinin deney grubundaki katılımcıların eleştirel dinleme / izleme becerilerini geliştirdiği söylenebilecektir.

Tablo 6. Kontrol grubunun etkinlik sürecindeki eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test verileri genel ortalamalarının wilcoxon eşleştirilmiş çiftler işaretlenmiş sıra sayıları testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Değerler	11	8,14	89,50	-,579	p > ,05
Pozitif Değerler	9	13,39	120,50		
Eşit Değerler	0				
Toplam	20				

Kontrol grubundaki katılımcıların etkinlik süreci öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 6. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları kontrol grubu katılımcılarının

eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($z=-,579$; $p>,05$).

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	N	%
Erkek	9	45	10	50
Kız	11	55	10	50
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 7’de deney grubunu oluşturan öğrencilerin %45’i erkek %55’i kız iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin %50’si kız %50’si erkektir. Eldeki veriler ışığında deney ve kontrol gruplarının cinsiyet bakımından denk gruplar olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Dost acı söylemeli etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme ön-test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	12,73	140,00	25,000	-1,862	$p > ,05$
Erkek	9	7,78	70,00			

Tablo 8’de deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,73 erkek öğrencilerin 7,78’dir. U değeri 25,000 Z değeri ise -1,862 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Dost Acı Söylemeli ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Mehmet etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme ön-test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	14,55	160,00	5,000	-3,382	$p < ,001$
Erkek	9	5,56	50,00			

Tablo 9’da deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 14,55 erkek öğrencilerin 5,56’dır. U değeri 5,000 Z değeri ise -3,382 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Elde edilen bulgudan hareketle Mehmet ön-test puanlarında kız katılımcılar lehine istatistiki olarak yüksek seviyede anlamlı farklılık olduğu söylenebilecektir.

Tablo 10. Duvarları aş etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme ön-test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	12,73	140,00	25,000	-1,861	$p > ,05$
Erkek	9	7,78	70,00			

Tablo 10’da deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,73 erkek öğrencilerin 7,78’dir. U değeri 25,000 Z değeri ise -1,861 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel

dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Duvarları Aş ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

Tablo 11. *Beni hor görme etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme ön-test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi*

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	11,91	131,00	34,000	-1,178	p > ,05
Erkek	9	8,78	79,00			

Tablo 11’de deney grubundaki erkek öğrencilerin sıralamalar ortalaması 11,91 kız öğrencilerin 8,78’dir. U değeri 34,000 Z değeri ise -1,178 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Beni Hor Görme ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

Tablo 12. *Dost acı söylemeli etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme son test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi*

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	13,36	147,00	18,000	-2,393	p < ,05
Erkek	9	7,00	63,00			

Tablo 12’de deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 13,36 erkek öğrencilerin 7,00’dir. U değeri 18,000 Z değeri ise -2,393 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Dost Acı Söylemeli son-test puanları bakımından kız katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 13. *Mehmet etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme son test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi*

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	12,45	137,00	28,000	-1,633	p > ,05
Erkek	9	8,11	73,00			

Tablo 13’te deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,45 erkek öğrencilerin 8,11’dir. U değeri 28,000 Z değeri ise -1,633 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Mehmet son-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki açıdan denk gruplar olduğu söylenebilecektir.

Tablo 14. Duvarları aş etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme son test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	12,00	132,00	33,000	-1,254	p > ,05
Erkek	9	8,67	78,00			

Tablo 14'te deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,00 erkek öğrencilerin 8,67'dir. U değeri 33,000 Z değeri ise -1,254 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Duvarları Aş son-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki açıdan denk gruplar olduğu söylenebilecektir.

Tablo 15. Beni hor görme etkinliği deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme son test puanlarına ait verilerin mann-whitney u testi ile incelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	11	14,00	154,00	11,000	-2,925	p < ,01
Erkek	9	6,22	56,00			

Tablo 15'te görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 14,00 erkek öğrencilerin 6,22'dir. U değeri 11,000 Z değeri ise -2,925 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Elde edilen bulgudan hareketle Duvarları Aş son-test puanları bakımından kız grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilecektir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Toplanan verilerin Nvivo programı yardımıyla içerik analizinin gerçekleştirilmesi neticesinde görüşme verilerinin “davranış değişikliği”, “keyif alma”, “yarar sağlama” ve “zorlanma” temalarından oluştuğu tespit edilmiştir.

Davranış Değişikliği teması alt kategoriye sahip değildir ve toplam veri içinde %16,03 oranına sahiptir. Öğrenciler bu eğitimlerin ardından kendi davranışlarında birtakım değişiklikler olduğunu belirtmiştir.

“Ö3: Ben davranışlarımda farklılık hissediyorum. Mesela bir reklamı izlerken artık hemen kapatmıyorum reklamın olumlu olumsuz etkilerini düşünüyorum. Artık bir şeyi yaparken de hemen evet veya hayır demiyorum öncelikle düşünüyorum.”

Keyif Alma teması “Diğer Derslerden Farklılık”, “Düşünmeye Yöneltilme ile Keyif Alma”, “İşlevsellik”, “Keyif Alınan Aşamalar” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler bu dersleri diğer derslerden farklı bulduğu, kendisini düşünmeye yönelttiği, hayatta bir karşılığı bulunduğu için işlevsel olduğu gerekçeleriyle keyifli bulmuşlardır.

“Ö4: Ben bu dersten keyif aldım ve özellikle tüm faktörleri düşünme aşaması hoşuma gitti. Çünkü bir fikri veya bir şeyi daha ayrıntılı düşününce kendimi zorluyorum bu da benim ufkum açıyor.”

“Ö1: Bu derste tüm faktörleri düşünme bölümü çok hoşuma gitti. Çünkü bu bölüm benim çok zorladı ve kendimi zorlayınca yapamayacağım şeyin olmadığını anladım.”

“Keyif Alınan Aşamalar” kategorisi ise “Başka İnsanların Görüşleri”, “Kısa ve Uzun Vade”, “Olumlu Olumsuz İlginç Yönler”, “Öncelik”, “Planlama”, “Tüm Aşamalar”, “Tüm Faktörleri Düşünme” alt kategorilerine sahiptir. “Keyif Alma” kategorisi %12,33 oranına, “Diğer Derslerden Farklılık” %3,48 oranına, “Düşünmeye Yöneltilme ile Keyif Alma” %5,19 oranına, “İşlevsellik” %6,07 oranına, “Başka İnsanların Görüşleri” %1,07 oranına, “Kısa ve Uzun Vade” %1,30 oranına, “Olumlu Olumsuz İlginç Yönler” %2,09 oranına, “Öncelik” %0,60 oranına, “Planlama” %4,31 oranına, “Tüm Aşamalar” %1,71 oranına, “Tüm Faktörleri Düşünme” %6,16 oranına, “Keyifli Bulma” %0,09 oranına, “Özgüven Sağladığı için Keyif Alma” %0,79 oranına sahiptir. Öğrencilerin ders aşamalarında en çok tüm faktörleri düşünme kısmından keyif aldığı görülmektedir. Nitekim yukarıda verilen Ö4 ve Ö1 ifadeleri de buna işaret etmektedir.

“Yarar Sağlama” kendi içinde “Derslere Olumlu Katkı”, “Düşünme Becerisine Katkı”, “Düşünmeye Yöneltilme”, “Farklı Bakış Açıları Kazanma”, “Günlük Hayata Katkı”, “Hayata Karşı Bakış Açısının Değişmesi”, “Medya Metinlerini Değerlendirebilme”, “Odaklanma”, “Sorgulama” alt kategorilerine sahip “Yarar Sağlama Sebepleri” alt kategorisinden oluşmaktadır. Öğrenciler bu derslerin akademik başarılarına etkisi olduğunu, kendilerini düşünmeye yönelttiğini, günlük hayatlarına katkıda bulunduğunu, hayata ve olaylara farklı bakış açılarından yaklaşabilmeyi, medya metinlerini daha iyi değerlendirebilmeyi, odaklanma ve sorgulamayı kazandırdığını düşünmektedir.

“Ö2: Bence hayatın her noktasında fayda sağlayabilecek bir ders. Çünkü biz ne yaparsak yapalım düşünmek zorundayız.”

“Ö1: Bir şeyi dinlerken veya bir videoyu yorumlarken bu dersin fayda sağladığını düşünüyorum. Bir de ileride meslek seçimi yaparken yine bize fayda sağlayabilir.”

“Ö5: Bu ders günlük hayatımda yaşayacağım çözümlere ya da karşılaşacağım durumlara nasıl çözümler bulabileceğimi öğretti.”

“Ö7: Bu derslerden sonra daha ayrıntılı düşünmeye başladım. Derslerime daha iyi katılım sağlayabildiğimi düşünüyorum.”

Oranlara bakıldığında “Yarar Sağlama” %59,13 oranına sahiptir. “Derslere Olumlu Katkı” %7,04 oranına, “Düşünme Becerisine Katkı” %32,21 oranına, “Düşünmeye Yöneltilme” %14,13 oranına, “Farklı Bakış Açıları Kazanma” %11,49 oranına, “Günlük Hayata Katkı” %14,89 oranına, “Hayata Karşı Bakış Açısının Değişmesi” %3,44 oranına, “Medya Metinlerini Değerlendirebilme” %18,72 oranına, “Odaklanma” %6,53 oranına, “Sorgulama” %26,18 oranına sahiptir. Öğrenciler bu derslerin

en çok düşünme becerilerine katkı sağlayarak faydalı olduğunu düşünmektedir. CoRT derslerinin yapısı göz önüne alındığında bu bulgunun derslerin amacıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca farklı bakış açıları kazanma ve medya metinlerini değerlendirme noktasında da derslerin faydalı olduğunu belirten öğrencilerin bu görüşleri keyif alma sebepleri arasında yer alan işlevsellik ile uyum sağlamaktadır.

“Zorlanma” teması “Zorlanılan Aşamalar”, “Zorlanma Sebepleri” alt başlıklarından oluşmaktadır. “Zorlanma” %9,50 oranına sahiptir. Öğrenciler derslerin sürekli düşünmeye sevk ettiği için kendilerini zorladığını belirtmiştir. “Zorlanılan Aşamalar” “Başka İnsanların Görüşleri”, “Hedefler (Amaç Belirleme)”, “Kısa ve Uzun Vadede Zorlanma”, “Kurallar”, “Öncelikler”, “Planlamada Zorlanma” başlıklarından oluşmaktadır. “Başka İnsanların Görüşleri” %1,90 oranına, “Hedefler (Amaç Belirleme)” %0,65 oranına, “Kısa ve Uzun Vadede Zorlanma” %2,32 oranına, “Kurallar” %1,62 oranına, “Öncelikler” %1,58 oranına, “Planlamada Zorlanma” %2,59 oranına sahiptir. Öğrencilerin bu derslerde en çok planlama yapma ve kısa ve uzun vadede gerçekleştirebilecek sonuçlar aşamalarında zorlandığı görülmektedir.

“Ö4: Sorulara cevap verirken zorlandım çünkü çok fazla düşünmeyi gerektiriyordu.”

“Ö6: Beni en çok fikir üretmek zorladı. Burada odaklanmak gerekiyordu ben de bunu tam olarak başaramadım.”

“Ö2: Soruları cevaplarken zorlandım gerçekten düşünmeyi gerektiriyordu çünkü. Daha önceden karşılaştığım sorular için bu kadar düşünmüyordum cevaplayıp geçiyordum.”

“Zorlanma Sebepleri” ise “Bilgi Eksikliği”, “Birbirinden Ayıramama”, “Çok Yönlü Düşünme”, “Düşünceleri İfade Edebilme”, “Fikir Üretme”, “Zorluk Seviyesi” alt başlıklarından oluşmaktadır. “Bilgi Eksikliği” %3,85 oranına, “Birbirinden Ayıramama” %1,11 oranına, “Çok Yönlü Düşünme” %1,81 oranına, “Düşünceleri İfade Edebilme” %1,16 oranına, “Fikir Üretme” %0,74 oranına, “Zorluk Seviyesi” %0,93 oranına sahiptir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde genel olarak CoRT-1 düşünme programı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli dinleme eğitimi hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın faydalı olduğunu, bakış açılarını değiştirdiğini, yapılan eğitimi eğlenceli bulup keyif aldıklarını ve aldıkları eğitimin günlük hayatlarına katkı sunarak kendilerinde birtakım davranış değişiklikleri meydana getirdiğini ifade ettiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı grupların birbirlerine denk olup olmadıkları- non-parametrik Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, eleştirel dinleme / izleme becerileri bakımından birbirlerine denk gruplardır.

Araştırma neticesinde ön test ve son testten elde edilen veriler irdelenmiştir. Verilerin analiz sonucuna göre CoRT-1 düşünme programının yapısı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli eleştirel dinleme / izleme eğitimini alan deney grubunun başarılarında anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. 7.sınıf Türkçe ders kitabının dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubunun başarılarında da bir artış meydana gelse de bu artış anlamlı bir farklılığı ifade etmemektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkın deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testten elde ettikleri puanlar Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile irdelenmiştir. Bu analiz neticesinde deney grubu öğrencilerinin başarılarında bir artış meydana gelse de bu artışın anlamlı bir düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle kontrol grubunun eleştirel dinleme / izleme becerilerinde bir gelişme olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerden 11'i kız, 9'u erkektir. Deney grubunun ön test ve son test başarı puanları cinsiyet açısından incelenmiştir. Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Duvarları Aş (Reklam), Beni Hor Görme (Şiir) metinlerinin ön testinde deney grubu kız ve erkek öğrenci grupları denk iken sadece Mehmet (Öyküleyici) metninde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ön testte genel olarak deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu son test başarı puanlarına bakıldığında ise Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Duvarları Aş (Reklam), Beni Hor Görme (Şiir) ve Mehmet (Öyküleyici) metin başarı puanlarının tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buradan hareketle eleştirel dinleme / izleme becerisi açısından cinsiyete göre bir farklılaşma olduğu, deney grubunda yer alan kız öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme açısından erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularından hareketle CoRT-1 esas alınarak hazırlanan eleştirel dinleme / izleme eğitiminin öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran, bilhassa günlük hayatlarına hızlı bir şekilde etki ederek onlara çeşitli yönlerden fayda sağlayan ve eğlenceli keyifli bir ders olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında deney grubunun eleştirel dinleme / izleme becerilerinde gelişim gösterdiği görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme neticesinde elde edilen nitel veriler de nicel verilerden elde edilen bu verileri destekler niteliktedir. Öğrenciler bu derslerin kendilerine fayda sağladığını, herhangi bir metni dinlerken veya izlerken eğitimi almadan önceki davranış ve düşünüş biçimleriyle eğitimi aldıktan sonraki davranış ve düşünüş biçimlerinin farklı olduğunu belirtmiştir.

Şahinel (2001) eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilebileceğini dile getirmiştir. Bu bağlamda Şahinel (2001) ile araştırma sonuçları uyum göstermektedir. Cort düşünme programının eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkilediği sonucu ile (Aybek, 2006; Bayrak, 2014; Çatalbaş, 2018) bu araştırma arasında da benzerlik söz konusudur. Cort programı esas alınarak

hazırlanan etkinlikler öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerini olumlu etkilemiştir. Araştırma sonuçlarından bir tanesi de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel dinleme / izleme açısından daha başarılı olduğudur. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının Yahşi Cevher (2008), Tiryaki (2011) farklı; Karabacak (2011), Selçuk (2013), Akdan (2016) ile örtüştüğü ifade edilebilir. Araştırmanın nitel bulgularıyla Çarkıt (2018) arasında uyum olduğu, öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme derslerinden memnun oldukları ve bu tür derslere günlük hayatlarında pratik şekilde uygulama fırsatı yakaladıkları için olumlu tutum sergiledikleri dile getirilebilir.

Eleştirel düşünme 21.yy'ın en temel becerileri arasında sayılmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme günümüz eğitim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerdendir. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak birçok alanda olduğu gibi ana dili eğitiminde de mühim bir yer teşkil etmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin ana dili eğitiminde kazandırılmasına yönelik çalışmaların artması gerekmektedir.

Ana dili eğitimi dört temel dil becerisi üzerine yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerisi bu alanlar içinde de kendine yer bulmuş ve eleştirel okuma, eleştirel dinleme / izleme gibi alt beceriler hâlinde ortaya çıkmıştır. Dört temel dil becerisinin eleştirel düşünme ile birlikte harmanlanması ve eleştirel düşünme becerisinin dil becerilerine yansması özelde Türkçe dersinde genelde ise anlama ve anlatma yetisinde gelişim sağlayacaktır. Bu nedenle dört temel dil becerisinin eleştirel şekilde gerçekleştirmesine yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bilhassa eleştirel dinleme / izlemeye yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerini etkin biçimde kazanabilmesi için bu alandaki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle eleştirel dinleme / izlemeye yönelik uygulamalı araştırmaların artması gerektiği ifade edilebilir.

Dinleme / izleme becerisi teknolojinin de etkisiyle insanların en çok kullandığı dil becerisi olma özelliğini taşımaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde de etkin rol oynayan dinleme / izleme becerisi eğitiminin okul öncesinde başlaması gerekmektedir. Okul öncesi kurumlarında dinleme / izleme eğitimi oyunlaştırılarak verilebilir. Böylelikle ilerleyen yıllarda eleştirel dinleme / izleme becerisinin edinimi de kolaylaşacaktır.

Eleştirel düşünme bir beceri olarak kabul edildiğinde her becerinin edinilebildiği varsayımından hareketle bu becerinin de öğretilebileceği kabul edilmelidir. Bu sebeple başta düşünme öğretimi olmak üzere eleştirel düşünmenin bir beceri olarak öğretildiği müfredat programlarına ihtiyaç vardır. Eleştirel düşünmenin beceri olarak edinimi eleştirel düşünmenin diğer disiplin alanlarında kullanımını sağlayacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın seçmeli dersleri arasında yer alan Düşünme Eğitimi dersinin özellikle ilköğretimde zorunlu hâle getirilmesinin bu konuda yararlı olacağı ifade edilebilir.

İnternet, sosyal medya ve teknoloji araçlarının kullanımı dinleme / izleme oranını arttırmıştır. Bu araçlardan gelen sayısız uyarıcıya maruz kalan bireylerin genelde eleştirel düşünme özelde ise eleştirel dinleme / izleme becerisini işe koşması gerekmektedir. Bu noktada eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme / izleme eğitimi; internet, sosyal medya gibi araçlardan bağımsız düşünülmemelidir. Eleştirel dinleme / izleme eğitimi verilirken bu mecralardan yararlanılabilir.

Ders kitapları teknolojide yaşanan hızlı gelişim ve değişime rağmen eğitim ortamlarında etkisini korumaktadır. Ders kitapları hâlâ öğretim sürecinde birincil kaynak olarak kabul edilmektedir. Türkçe ders kitapları hazırlanırken eleştirel dinleme / izleme eğitimine önem verilmelidir. Bu bağlamda dinleme / izleme metinleri seçilirken ve etkinlikler hazırlanırken eleştirel düşünme ile uyum içerisinde bir yapılanma gerçekleşmeli öğrenciye eleştirel dinleme / izleme becerilerini kazandıracak ve öğrencinin de aktif olduğu etkinlikler tercih edilmelidir.

Eleştirel dinleme / izleme eğitimi, temelinde eleştirel düşünmeyi barındırmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünmenin gelişiminde gerekli ortamlar eleştirel dinleme / izleme ortamlarında da gereklidir. Öğretmenler eleştirel dinleme / izleme becerisinin gelişimi için demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öğrenciler fikirlerini sınıf ortamında özgürce ifade edebilmeli ve grup hâlinde çalışma fırsatına erişebilmelidir. Eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme / izleme süreç içerisinde gerçekleştiği için öğrencilere zaman tanınmalıdır.

Eleştirel düşünmenin edinimi için birçok yöntem, teknik ve strateji bulunmaktadır. Bu alandaki çalışmaların ana dili çalışmalarıyla buluşturulması ana dili becerilerinde eleştirel düşünmenin gelişimi açısından önem arz etmektedir. CoRT düşünme programı vb. programlar ana dili müfredatlarına alınabilir. Buradan hareketle yeni, farklı özgün çalışmalar ortaya çıkarılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Language is a necessary structure for every moment and every field of human life (Yalcin, 2018). From the moment people are born, they need effective language training to understand and make sense of their environment. The first and most important stage of language education is mother tongue education. The mother tongue is the first language learned in the family or society in which a person was born and raised (Vardar, 2002, p.17). In Turkey, mother tongue education means Turkish education. Some activities have been realized for mother tongue education in Turkish classes and these classes aim to improve the language skills of individuals. Turkish classes are extremely important for individuals to improve their Mother Tongue and use it effectively (Cavkaytar, 2010).

Turkish class is based on developing individuals' comprehension (listening/watching, reading) and narrating (speaking, writing) skills (Aytan, 2011; Calp, 2010; Cavkaytar, 2010; Kavcar, Oguzkan and Sever, 2004). Turkish classes focused on four basic language skills are important not only for the mother tongue but also for the positive impact on success in other lessons. Listening/watching, speaking, reading and writing, which are the basic skills of Turkish classes, have a spiral, holistic and interactive structure.

Listening skill is the first step of the comprehension stage. The first channel that the individual starts to recognize and perceive is listening. Many definitions have been made about what listening skill is. Although these definitions have many things in common, there are also some points where they differ. Listening is the process of understanding and interpreting the sounds and messages heard by the individual (Calp, 2010; Demirel, 1999; Demirel and Sahinel, 2006; Erdem and Erdem, 2015; Ergin and Birol, 2014; Guleryuz, 2004; Gorgen, 2008; Iseri, 2008; Kantemir, 1997; Kecik and Uzun, 2004; Kurudayioglu and Orge Yasar, 2014; Melanlioglu, 2013; Pala, 2003; Rost, 1994). The individual brings together the sounds s/he hears with her/his preliminary information in her/his mind. In order for this happen, the individual's sense of hearing must be healthy. Otherwise, listening will not return to action and will end before it starts. Listening is not just about hearing sounds correctly.

Yazici and Kurudayioglu (2017) emphasized that the main goal of improving listening skill is to make the person master in verbal communication. Listening skill is necessary especially for being

successful in individual and social relations (Karakus, Taysi and Ozbay, 2016). Listening is an indispensable part of the individual in human relations (Lu, 2005). Being successful in individual and social relations also requires healthy communication. Shafir (2003) stated that the stimuli increased with the advances of technology and it increased the importance of listening. He also defined that listening is one of the main backbones of communication. An improved listening skill will affect comprehension and expression skills positively, making the individual successful both in the communication process and in the learning process.

Listening process is one of the steps of comprehension skill. In this process, comprehension is not only achieved through the sense of hearing. One of the issues affecting it in the listening process is watching. Listening is one of the verbal communication methods. In this process, not only hearing and its physiological elements are effective but also the visual elements whose watching process is not verbal are effective. All audio and visual elements must be included in the process in order to realize an accurate interpretation in the listening process. Yildiz et al. (2013) drew attention to the seeing and visual elements so that the individual can structure and interpret what s/he listens. On the other hand, Urgan (2013) stated that seeing is an auxiliary element to understand the speaking person better. In interpersonal communication, 90% of what an individual transmits transfers non-verbal body language and stress and intonation to the other person (Robertson, 2008). Dokmen (1998) mentioned that tone, speed, intensity, stress, and intonation of the sound were paralinguistic elements in verbal communication. Zillioglu (2014) also drew attention that the visual codes that make up the non-verbal part of communication are at the same age as human history and the effects of these codes on comprehension.

In recent years, advances in technology have notably increased the importance of listening/watching skills as well as their role in communication skills. Melanlioglu (2012) stated that this rapidly developing technology increases the listening activities of people. In order for individuals to act correctly and be selective during these listening activities, listening skill has important duties (Dogan, 2008). It can be said that technological developments have also increased watching activities. For this reason, effective listening /watching education has become compulsory today.

Listening/watching education should be compatible with today's conditions. A simple listening education without the technological materials used in education environments will remain dysfunctional today. Many elements such as the aim, material, technique and text of listening/watching activity should be based on students' problems about life and they should not be independent of them. In this aspect, an important element of listening/watching is the type of listening/watching. Listening/watching education will form according to the type of listening/watching. Among the types of listening/watching, one of the types whose function and importance are increasing day by day is critical listening/watching.

Critical listening is beyond evaluating, judging, detecting the inconsistencies, and revealing implicit meanings (Dogan, 2016). Aytan (2019) states that critical listening and effective listening are of particular importance among listening types. Urgan (2013) stated that critical listening coincided with the evaluation step in Bloom's cognitive taxonomy ranking and stated that the speaker's faults and mistakes could easily be seen with this type of listening. Critical listening has the highest priority among the four language skills. This genre, which began to be recognized in the USA in the 1930s, gains importance with the establishment of the "Propaganda Analysis Institute" by the President of the USA, Franklin Roosevelt, just before the World War II. Among the goals of the institute was to educate the public in critical listening against the propagandas of World War II (Bohlken, 2000). Critical listening, which has been gaining more importance today, should be taught from the first grade of the education because children are exposed to persuasion and propaganda activities especially from the early ages through the technology (Akyol, 2019).

The critical listening/watching process is based on critical thinking skill. Critical thinking is not a tool or skill used for a temporary situation. Critical thinking is a skill that an individual can use and benefit for lifelong. With critical thinking, the individual can overcome many problems that s/he will encounter at different points of her/his life. S/he can succeed in the proportion it combines critical thinking with knowledge in different disciplines and fields. The fact that today's conditions necessitate this thought requires thinking education in general and critical thinking education in particular. There are different approaches to teaching critical thinking. Some of the researchers stated that critical thinking should be taught on a subject basis, while others stated that critical thinking should be taught on a skill basis (Beyer, 2001; De Bono, 2002; Fisher 2005; Lipman, 2003; McCall, 2017).

One of the researchers who adopt the skill-based approach is Edward De Bono. In addition to the six thinking hats technique, Bono has a CoRT (Cognitive Research Truth) programme that has been in the educational programmes of many countries since the 1970s (Bono, 2002). The CoRT Thinking Lessons are designed to provide the basic outline of a thinking course, which treats thinking as a direct skill. It is used extensively in countries such as the USA, the UK, Ireland, Canada, Australia, New Zealand, Malta. CoRT lessons consist of 6 parts. Each section has its own ten sub-steps. These sections of the CoRT programme include activities and practices for thinking, respectively. Bono states that the CoRT-1 and CoRT-5 sections are those that support critical thinking. For this reason, in this research, CoRT-1 programme and its sub-steps were taken as a basis and activities were prepared for critical listening/watching.

The widespread use of tools such as smart board, tablet etc. in the educational environments have both facilitated to access to listening/watching tools and have increased the importance of listening/watching skills. It is important to blend listening/watching skills with today's needs. One of these needs is critical thinking skills. The individuals who gained critical listening/watching skills are among the target groups of the education programs implemented in many parts of the world. These

people have also found places in the education programs implemented in Turkey. With critical listening/watching education, the individuals who can question, analyze, interpret, evaluate and decide what they listen/watch can be raised. These individuals who gained critical listening/watching skills are expected to create a society that communicates correctly and to contribute their countries in various ways.

In this study, the main purpose is to determine the effect of critical thinking-based-listening/watching education on critical listening/watching skills. In addition to this main purpose, the following sub-problems are also included:

- Is there a significant difference between the pre-test achievement scores of the experimental group who was given critical thinking-based-listening/watching education and the pre-test achievement scores of the control group who received education according to the listening/watching activities in the 7th-grade-Turkish textbook in the 2018-2019 academic year?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group that was given critical thinking-based listening/watching education?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test achievement scores of the control group who was given education according to the listening/watching activities in the 7th-grade-Turkish textbook in the 2018-2019 academic year?
- Is there any difference in the achievement of students in the experimental group that was given critical thinking-based listening/watching education by gender?
- What are the students' opinions about critical thinking-based CoRT education?

When the literature is analyzed, it is seen that studies on critical listening/watching skills are very limited. Sahinel (2001), in his study, which he based on developing language skills integrated with critical thinking skills, found that this method was more effective than the traditional method. Aybek (2006) examined and compared the effect of Edward De Bono's skill-based CoRT-1 thinking programme as well as a different subject-based critical thinking programme on the critical thinking tendency and level of social studies pre-service teachers. Aybek (2006) concluded that CoRT-1 thinking programme is more effective than subject-based critical thinking program. Yahsi Cevher (2008) emphasized that critical thinking skills do not change according to the variables such as gender, age, monthly income of the family, mother's education level, father's education level, number of newspapers read per week, number of books read per month, number of discussion programs watched per month. İşlekeller (2008) stated that teaching Turkish based on critical thinking skills increased students' critical thinking skills and Turkish course attitudes.

Balta (2011) emphasized that the Waldmann model used in teaching text is effective in developing students' reading comprehension, critical thinking and creative thinking skills. Tiryaki (2011), in his study with freshmen daytime students studying the faculties of science-literature and education, found that critical thinking skills did not differ according to gender. Karabacak (2011), in his study with 5th-grade students, stated that the ability of critical thinking and self-regulation varies significantly in favour of female students. Selcuk (2013) stated that Turkish teachers' critical thinking tendency is low and that there is a slight difference in favour of female teachers in critical thinking.

Bayrak (2014) concluded that CoRT-1 critical thinking programme increases the tendency for critical thinking. Akdan (2016), in his study with pre-service Turkish teachers, stated that the perception levels of female students were higher in the general and sub-factors of the critical reading self-efficacy perception scale. Bulut (2018) stated that the active learning model positively affects students' critical thinking tendencies. Catalbas (2018) emphasized that CoRT 5 thinking programme contributed positively to the critical thinking skills and tendencies of pre-service teachers. Carkit (2018) stated that students use these skills in their daily lives after critical listening/watching education and that the activities are very beneficial for students to gain critical listening/watching competence.

Method

This research was designed according to the model with the pre-test-post-test control group, which was equalized with quasi-experimental patterns in order to reveal the effect of critical thinking based listening/watching education on students' critical listening/watching skills. Robson (2017) states that experimental studies are related to see what will happen by trying new things and to determine which of them to be accepted. In both groups, the variables are kept the same and only the application tried is different.

At the last stage, a post-test is applied to both groups (Basturk, 2012). In order to determine whether the experimental and control groups are equivalent in the pre-test stage of the study, the scores obtained from the pre-test were subjected to Mann Whitney U test and it was seen that there was no significant difference between the scores obtained from both groups. On the basis of the CoRT-1 programme, critical thinking-based listening/watching education was given to the experimental group, while the control group was taught listening/watching according to the activities of the listening/watching texts in the textbook.

Table 16. *Experimental process of the research*

Research Group	Before the experiment (1 week)	The experiment process (8 weeks)	After the experiment (1 week)
Experimental group	Narrative Text (Mehmet) Achievement test	CoRT-1 thinking programme education (2 weeks) and	Narrative Text (Mehmet) Achievement Test
	Poem Text (Beni Hor Görme) Achievement Test	Critical thinking based listening / watching education (6 weeks)	Poem Text (Beni Hor Görme) Achievement Test
	Informative Text (Dost Acı Söylemeli) Achievement Test		Informative Text (Dost Acı Söylemeli) Achievement Test
	Advertising text (Duvarları aş) Achievement test		Advertising text (Duvarları aş) Achievement test
Control group	Narrative Text (Mehmet) Achievement test	Listening / watching education planned according to the activities of the listening / watching texts in the coursebook	Narrative Text (Mehmet) Achievement test
	Poem Text (Beni Hor Görme) Achievement Test		Poem Text (Beni Hor Görme) Achievement Test
	Informative Text (Dost Acı Söylemeli) Achievement Test		Informative Text (Dost Acı Söylemeli) Achievement Test
	Advertising text (Duvarları aş) Achievement test		Advertising text (Duvarları aş) Achievement test

When Table 1 is examined, it is seen that the pre-test application process is 1 week, the experimental process is 8 weeks, and the post-test application is 1 week, the whole process is 10 weeks. On the basis of the CoRT-1 programme, critical thinking-based listening/watching education was given to the experimental group, while the control group was taught listening /watching according to the activities of the texts of listening/ watching in the textbook. At the beginning and at the end of the experimental process, Narrative Text (Mehmet) Achievement Test, Poetry Text (Beni Hor Görme) Achievement Test, Informative Text (Dost Acı Söylemeli) and Advertising text (Duvarları Aş) Achievement Test were applied. Since achievement tests applied in the study are listening/watching tests and trying to measure critical thinking, it is thought that applying them at the same time may lead to negative results. For this reason, achievement tests were spread over a week, and each test was applied on separate days.

Table 2. *Experimental group experimental process*

	Experimental group
Education given	CoRT-1 thinking programme education
Weeks	Critical thinking based listening/watching education
1. Week	The texts used
2. Week	CoRT-1 thinking programme education
3. Week	CoRT-1 thinking programme education
4. Week	Toprak
5. Week	Ne Dilediğinize Dikkat Edin
6. Week	İyilik Mi?
7. Week	Hayal Edince
8. Week	Kız Çocuğu
	Dondurma Yağsa

CoRT-1 thinking programme education was applied in the first two weeks of the experimental group's experimental process. In this process, the structure of the CoRT-1 thinking programme was tried to be taught to the students and it was aimed to activate the thinking skills with this programme. After two weeks of CoRT-1 education, critical listening/watching activities created based on the structure of the CoRT-1 thinking programme were applied for 6 weeks as one text each week.

The qualitative data of the research was obtained from the interview conducted with 7 students in the experimental group. The main purpose of including qualitative data in the research is the comparison of quantitative data and qualitative data. The fact that the obtained data supported each other increased the reliability of the research results. With the semi-structured interview form providing qualitative data of the research, students' opinions about critical listening/watching education based on critical thinking were tried to be determined and their consistency with the findings obtained from quantitative data was questioned. The data obtained from the semi-structured interview form were analyzed by the content analysis method using the Nvivo programme. The main purpose in content analysis is to identify the concepts that explain the collected data, to reach connections with each other and to interpret them by transforming them into a form that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2016). The Nvivo programme is a qualitative data analysis programme. With this programme, auditory and visual qualitative data can also be analyzed.

Study Group

The research group consisted of 7th-grade students studying in a secondary school in Istanbul. This period, in which the transition from the concrete operational stage to abstract operational stage gradually, is the stage when the ability of abstract thinking begins to develop. In addition, since the central common exam anxiety did not start yet, 7th-grade students were found suitable for the research. 20 of the students constituting the research group were in the experimental group and 20 of them were in the control group. Of the 20 students in the experimental group, 11 were girls and 9 were boys; 10 of the 20 students in the control group were girls and other 10 were boys.

Data Collection Tools

Quantitative data of the study were obtained from four success tests, while qualitative data were obtained from a semi-structured interview form. After determining the texts to be used in the pre-test and post-test of the research, expert listening tests were prepared based on the structure of the CoRT-1 thinking programme for these texts.

Critical listening / watching skills were determined by using the literature before the success tests were prepared. It was evaluated by the experts who received critical listening / watching success tests prepared by the researcher for Dost Acı Söylemeli (Informative), Mehmet (Narrative), Beni Hor Görme (Poetry), Duvarları Aş (Advertising) texts prepared according to the skills determined. In this evaluation, it was determined whether the questions included critical listening / watching and which of the identified critical listening / watching skills included. The qualitative data of the research were obtained through a semi-structured interview form. The form prepared by the researcher was finalized in line with the opinions of three field experts. The semi-structured interview form consists of 4 questions in line with expert opinions.

Data Collection and Analysis

Quantitative data of the study were obtained through the achievement tests of Dost Acı Söylemeli (Informative), Mehmet (Narrative), Beni Hor Görme (Poetry), Duvarları Aş (Advertising). While creating achievement tests, thinking activities of CoRT-1 programme were firstly taken into consideration, and critical listening/watching skills in the literature were determined. Then, based on the activities in the CoRT-1 programme, achievement tests including critical listening/watching skills were prepared and opinions were received from five different field experts to determine whether these tests were suitable for critical listening/watching skills. In order to determine the effect of critical thinking based listening/watching education on critical listening/watching, critical listening/watching activities based on CoRT-1 programme were applied to the experimental group students. And in the control group, texts were studied within the framework of the activities in the textbook.

At the beginning of the application process, the achievement tests of Dost Acı Söylemeli (Informative), Mehmet (Narrative), Beni Hor Görme (Poetry), Duvarları Aş (Advertising) were applied as pre-tests, and the same tests were applied as post-tests and quantitative data of the study were collected.

In order to analyze the achievement tests developed, an assessment rubric was developed. Opinions of field experts regarding the developed rubric were received and the rubric was finalized. In line with the rubric, the answers given to the achievement tests by 3 field experts were evaluated and the students' test scores were obtained. All the data obtained from the achievement tests of Dost Acı Söylemeli (Informative), Mehmet (Narrative), Beni Hor Görme (Poetry), Duvarları Aş (Advertising) have been analyzed with SPSS for Windows 20.

Ethical Permits Of The Research

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the second section of the directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

Ethics committee permit information: Ethical evaluation committee name = İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Date of ethical assessment decision = 23.10.2018

Ethics assessment document number = 59090411-20-E.19971591

Findings And Comments

In this section, the findings of statistical analysis conducted in the direction of the problems determined to examine the effect of listening/watching education based on critical thinking towards critical listening/watching are presented. Accordingly, the findings of quantitative data were given and interpreted. Then, the qualitative data of the research were found and interpreted.

Findings Related to Quantitative Data

Findings for comparison of experimental and control groups pre-test achievement scores: Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were conducted to determine whether the distribution of the research data is different from the normal distribution. The test results are presented in the table below:

Table 17. Kolmogorov-Smirnov and shapiro-wilk test results to determine whether the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups are different from the normal distribution

Values	Control Group, Dost Acı Söylemeli, Pre-test	Control Group, Mehmet, Pre-test	Control Group, Duvarları Aş, Pre-test	Control Group, Beni Hor Görme, Pre-test	Control Group, Dost Acı Söylemeli, Pre-test
N	20	20	20	20	20
Normal $\bar{x}$	17,2910	11,6630	12,0575	15,6620	36,8750
Parametres ss	6,88667	7,77498	7,87117	7,67945	12,62257
Kolmogorov Smirnov Z	,197	,127	,172	,095	,100
P (Kolmogorov-Smirnov)	,40	,200	,121	,200	,200
Shapiro-Wilk	,948	,901	,866	,978	,960
P (Shapiro-Wilk)	,341	,044	,010	,912	,546

Values	Control Group, Duvarları Aş, Post-test	Control Group, Beni Hor Görme, Post-test	Control Group, Pre-test, General Score	Control Group, Post-test, General Mean	Control Group, Pre-test, General Mean	Control Group, Post-test, General Mean
N	20	20	20	20	20	20
Normal $\bar{x}$	31,2145	34,9385	14,1650	35,8990	13,2360	13,2735
Parametreler ss	12,68998	13,32082	5,75957	10,52790	5,78566	5,68693
Kolmogorov Smirnov Z	,227	,091	,160	,143	,143	,149
P (Kolmogorov-Smirnov)	,008	,200	,195	,200	,200	,200
Shapiro-Wilk	,856	,984	,921	,979	,933	,933
P (Shapiro-Wilk)	,007	,978	,102	,919	,179	,224

The results of Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov tests conducted to determine whether the distribution of the data obtained from the applications during the research process is different from the normal distributions show that some data show parametric distribution and some data show non-parametric distribution. In order to assert an assumption that the distribution does not deviate excessively from normal distributions, it is seen that the anticipated research size is generally accepted as $n \geq 30$ (Buyukozturk 2018: 8). For this reason, it was decided to use non-parametric tests in the analysis of quantitative data obtained from the research process.

In the experiment process, Mann-Whitney-U Test was used to test the significance between the two variables, and Wilcoxon test was used to test the significance of the difference between the pre-test/post-test scores of the experimental and control groups.

Table 18. Examination of the data of the experimental and control groups' listening / watching pre-test general mean scores for critical listening with mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Experimental	20	21,40	428,00	182,000	-,487	$p > ,05$
Control	20	19,60	392,00			

In Table 4, the ranking average of the experimental group is 21.40 and the control group's ranking average is 19.60. U value is 182.000 and Z value is -,487 and there is no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups for critical listening/watching. Based on the findings obtained, it can be said that the experimental and control groups are statistically equivalent groups in terms of the pre-test score average.

Table 19. Examination of the general average of pre-test and post-test data of the experimental group for critical listening /watching with wilcoxon matched-pairs signed ranks test

	N	Ranking Average	Ranking Total	Z	P
Negative Values	0	,00	,00	-3,920	p < ,001
Positive Values	20	10,50	210,00		
Equal Values	0				
Total	20				

The results of the Wilcoxon Signed Ranks test regarding whether the pre-test and post-test scores of the participants in the experimental group for critical listening/watching before and after the implementation of the activities differ significantly are given in table 17. The results of the analysis show that there is a significant difference between the critical listening/watching scores of the experiment group participants before and after the experiment ($z = -3,920$, $p < ,001$). When the ranking totals of the difference scores are taken into consideration, this observed difference is seen positive rankings; that is, it appears to be in favour of the post-test score. Considering that the high critical listening/watching scores indicate the positive development of critical listening/watching skills, it can be said that the activity process improved the critical listening/watching skills of the participants in the experimental group.

Table 20. Analysis of the general averages of pre-test and post-test data for critical listening/watching in the activity process of the control group using wilcoxon matched-pairs signed ranks test

	N	Ranking Average	Ranking Total	Z	P
Negative Values	11	8,14	89,50	-,579	p > ,05
Positive Values	9	13,39	120,50		
Equal Values	0				
Total	20				

The results of the Wilcoxon Signed Ranks test regarding whether the pre-test and post-test scores of the critical listening / watching participants in the control group before and after the activity process differ significantly are given in Table 6. The results of the analysis show that there was no significant difference between the critical listening / watching scores of the control group participants before and after the experiment ($z = -, 579$; $p > , 05$).

Table 21. Gender distribution of participants

Gender	Experimental Group		Control Group	
	N	%	N	%
Male	9	45	10	50
Female	11	55	10	50
Total	20	100,0	20	100,0

In Table 7, 45% of the students comprising the experimental group are boys and 55% are girls, while 50% of the students who comprise the control group are girls and 50% are boys. In light of the available data, it can be said that the experimental and control groups are equivalent in terms of gender.

Table 8. Analysis of the data related to the listening and watching pre-test scores of the girls and boys participants towards the critical listening in the 'dost acı söylemeli' activity experimental group using the mann-whitney u test.

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	12,73	140,00	25,000	-1,862	p > ,05
Male	9	7,78	70,00			

In Table 8, the ranking average of the female students in the experimental group is 12.73 and the male students are 7.78. U value is 25.000 Z value is -1.862, and there is no significant difference between the pre-test scores of the girls and boys in the experimental group for critical listening/watching. Based on the findings obtained, it can be said that the groups of girls and boys are statistically equivalent in terms of the pre-test scores of 'Dost Acı Söylemeli'.

Table 9. Analysis of the listening and watching pre-test scores of the boys and girls participants in the 'mehmet' activity experimental group for critical listening using mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	14,55	160,00	5,000	-3,382	p < ,001
Male	9	5,56	50,00			

In Table 9, the ranking average of the female students in the experimental group is 14.55, and the male students are 5.56. U value is 5.000 Z value is -3.382, and there is a significant difference between the pre-test scores of the girls and boys in the experimental group for critical listening/watching. Based on the obtained finding, it can be said that there is a statistically significant difference in favour of female participants in terms of the pre-test scores of 'Mehmet' activity.

Table 10. Analysis of the listening and watching pre-test scores of the male and female participants in 'duvarlari aş' activity experiment group towards critical listening using mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	12,73	140,00	25,000	-1,861	p > ,05
Male	9	7,78	70,00			

In Table 10, the ranking average of the female students is 12.73 and male students are 7.78 in the experimental group. U value is 25.000 Z value is -1.861 and there is no significant difference between the pre-test scores of the girls and boys in the experimental group for critical

listening/watching. Based on the findings obtained, it can be said that the groups of girls and boys are statistically equivalent in terms of the pre-test scores of 'Duvarları Aş' activity.

Table 11. Analysis of the data of listening / watching pre-test scores for critical listening of female and male participants in the experiment group 'beni hor görme' activity using mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	11,91	131,00	34,000	-1,178	p > ,05
Male	9	8,78	79,00			

In Table 11, the ranking average of the male students is 11.91 and the female students are 8.78 in the experimental group. U value is 34.000 Z value is -1.178, and there is no significant difference between the pre-test scores of the girls and boys in the experimental group for critical listening/watching. Based on the findings obtained, it can be said that the groups of girls and boys are statistically equivalent in terms of the pre-test scores of 'Beni Hor Görme' activity.

Table 12. Analysis of listening and watching post-test scores of the male and female participants in the experimental group 'dost acı söylemeli' activity towards critical listening using the mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	13,36	147,00	18,000	-2,393	p < ,05
Male	9	7,00	63,00			

In Table 12, the ranking average of the female students is 13.36 and the male students' is 7.00. U value is 18,000 Z value is -2,393 and there is no significant difference between the post-test scores of the male and female participants in the experimental group for critical listening /watching. Based on the findings obtained, it can be said that there is a significant difference in favour of female participants in terms of the post-test scores of 'Dost Acı Söylemeli' activity.

Table 13. Analysis of the listening and watching post-test scores of girls and boys participants in the experiment group 'mehmet' activity towards critical listening using mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	12,45	137,00	28,000	-1,633	p > ,05
Male	9	8,11	73,00			

In Table 13, the ranking average of the female students is 12.45 and the male students are 8.11 in the experimental group. U value is 28,000 Z value is -1.633 and there is no significant difference between the post-test scores of the male and female participants in the experimental group for critical listening/watching. Based on the findings, it can be said that the boys and girls groups are statistically equivalent groups in terms of post-test scores of 'Mehmet' activity.

Table 14. Analysis of the data of the listening and watching post-test scores towards critical listening of the male and female participants in the experiment group 'duvarları aş' activity using mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	12,00	132,00	33,000	-1,254	p > ,05
Male	9	8,67	78,00			

In Table 14, the ranking average of female students is 12.00 and male students' is 8.67 in the experimental group. U value is 33,000 Z value is -1.254, and there is no significant difference between the post-test scores of the male and female participants in the experimental group for critical listening/watching. Based on the findings obtained, it can be said that the groups of girls and boys are statistically equivalent in terms of the post-test scores of 'Duvarları Aş' activity.

Table 15. Analysis of the listening and watching post-test scores of the male and female participants in the experimental group 'beni hor görme' activity towards critical listening using mann-whitney u test

	N	Ranking Average	Ranking Total	U	Z	P
Female	11	14,00	154,00	11,000	-2,925	p < ,01
Male	9	6,22	56,00			

As seen in Table 15, the ranking average of the female students is 14.00 and the male students' are 6.22 in the experimental group. U value is 11,000 Z value is -2.925 and there is a significant difference between the post-test scores of the male and female participants in the experimental group for critical listening/ watching. Based on the findings obtained, it can be said that there is a significant difference in favour of the female group in terms of the post-test scores of 'Beni Hor Görme' activity.

Findings of Qualitative Data

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the qualitative data collected through the semi-structured interview form are included. As a result of performing the content analysis with the help of the Nvivo programme, it was determined that the collected data consisted of the themes of "change of behaviour", "enjoyment", "providing benefit" and "having difficulty".

The theme of change of behaviour does not have any sub-categories and covers 16.03% of the total data. Students stated that after these education, there were some changes in their own behaviours.

"S3: I see some differences in my behaviours. For example, while watching an ad, I do not skip it immediately, I think about its positive and negative effects. I do not say yes or no immediately to anything; I give time to myself to think about it first of all. "

The theme of enjoyment consists of four sub-categories: "Difference from Other Courses", "Enjoyment for its Directing to Think", "Functionality", "Stages of Enjoyment". The students found these courses enjoyable on the grounds that they found them different from other courses, the courses directed themselves towards thinking, and the courses were functional because they had their responses in life.

"S4: I enjoyed this course and I especially liked the stage of thinking of all factors. Because when I think of an idea or something in more detail, I challenge myself, and this opens my horizons."

"S1: In this lesson, I liked the stage of the thinking of all factors. Because this chapter forced me a lot and I realized that there was nothing I couldn't do when I pushed myself."

The "Enjoyment Stages" category has sub-categories of "Other People's Views", "Short and Long Term", "Positive-Negative Interesting Aspects", "Priority", "Planning", "All Stages", "Thinking of All Factors". The rate of "Enjoyment" category is 12.33%, "Difference from Other Courses" is 3.48%, "Enjoyment for its Directing to Think" is 5.19%, "Functionality" is 6.07%, "Opinions of Other People" is % 1.07, "Short and Long Term" is 1.30%, "Positive- Negative Interesting Aspects" is 2.09%, "Priority" is 0.60%, "Planning" is 4.31%, "All Stages" is 1.71%, "Thinking of All Factors" is 6.16%, "Finding Pleasurable" 0.09%, "Enjoying for Providing Self Confidence" is 0.79%. It is seen that the students enjoy the stage of thinking of all factors most among the course stages. As a matter of fact, the statements of S4 and S1 given above indicate this.

The theme of "Providing Benefit" has the sub-category of "Reasons of Providing Benefit", which has its own sub-categories of "Positive Contribution to Courses", "Contribution to Thinking Skill", "Directing to Think", "Gaining Different Perspectives", "Contribution to Daily Life", "Changing Perspective of Life", "Being able to Evaluate Media Texts", "Focusing" and "Questioning". The students think that these courses have an effect on their academic success, direct them to think, contribute to their daily lives, gain them to approach life and events from different perspectives, and gain them to evaluate media texts better and to focus and question.

"S2: I think it is a course that can provide benefit every point of life. Because we have to think whatever we do. "

"S1: I think this course is useful when listening to something or commenting on a video. It may also provide benefit us when choosing a profession in the future. "

"S5: This lesson taught me how to find solutions to the problems I will experience in my daily life or the situations I will encounter."

"S7: I started to think in more detail after I took these classes. I think I participate better in my classes now. "

Considering the rates, "Providing Benefit" has a rate of 59.13%. "Positive Contribution to Courses" is 7.04%, "Contribution to Thinking Skill" is 32.21%, "Directing to Think" is 14.13%, "Gaining Different Perspectives" is 11.49%, "Contribution to Daily Life" is 14.89%, "Changing Perspective of Life" is 3.44%, "Evaluating Media Texts" is 18.72%, "Focusing" is 6.53%, "Questioning" is 26.18%. Students think that these courses became most beneficial by contributing to their thinking skills. Considering the structure of CoRT courses, it can be said that this finding overlaps with the purpose of the courses. In addition, the views of students who stated that the courses were useful in gaining different perspectives and evaluating the media texts were compatible with the functionality that is among the reasons for enjoyment.

The theme of "Having Difficulty" consists of the sub-headings of "Challenges Stages" and "Reasons of Having Difficulty". "Having Difficulty" has a rate of 9.50%. The students stated that they had difficulty with these courses because they forced them to think constantly. "Challenges Stages" consists of "Opinions of Other People", "Goals (Setting Goals)", "Difficulty in the Short and Long Term", "Rules", "Priorities", "Difficulty in Planning". The rate of "Opinions of Other People" is 1.90%, "Goals (Setting Goals)" is 0.65%, "Difficulty in Short and Long Term" is 2.32%, "Rules" is 1.62%, "Priorities" is 1.58% and "Difficulty in Planning" is 2.59%. It is seen that students have difficulties in these courses most in the stage of planning and the stage of results that can be realized in the short and long term.

"S4: I had difficulty answering the questions because it required a lot of thinking."

"S6: I had difficulty to produce ideas most. Focusing was required and I could not fully achieve it."

"S2: I had a hard time answering the questions because it really required thinking. I did not think so much about the questions I had encountered before."

"Reasons of Having Difficulty" consist of sub-headings of "Lack of Knowledge", "Unable to separate from each other", "Multi-directional Thinking", "Expressing Thoughts", "Producing Ideas", "Difficulty Level". The rate of "Lack of Knowledge" is 3.85%, "Unable to Separate from each other" is 1.11%, "Multi-directional Thinking" is 1.81%, "Expressing Thoughts" is 1.16%, "Producing Ideas" is 0.74% and "Difficulty Level" is 0.93%.

When the students' opinions are analyzed, it is seen that they generally have positive opinions about critical thinking-based- listening education prepared based on CoRT-1 thinking programme. The students stated that the application was beneficial, they changed their perspectives, they found the education enjoyable and enjoyed, and that the education they received made some changes in their behaviours by contributing to their daily lives.

Results and Discussion

Whether there is a significant difference between the pre-test achievement scores of the experimental and control group students - whether the groups are equal to each other or not - was analyzed with the non-parametric Mann-Whitney U test and it was seen that there was no significant difference between the groups. Students in the experimental and control groups were equal to each other in terms of critical listening/watching skills.

As a result of the research, the data obtained from the pre-test and post-test were analyzed. According to the results of the analysis of the data, there has been a significant increase in the success of the experimental group who received critical thinking-based-critical listening/watching education prepared based on the structure of the CoRT-1 thinking programme. Although there is an increase in the success of the control group who were given education according to the listening/watching

activities of the 7th-grade Turkish textbook, this increase did not represent a significant difference. In addition, the difference between the achievements of the experimental and control groups was found to be statistically significant in favour of the experimental group.

The scores obtained by the students in the control group from the pre-test and post-test were analyzed with Wilcoxon Matched-Pairs Signed Ranks Test. As a result of this analysis, there was an increase in the success of the experimental group students, however, it was determined that this increase was not at a significant level. From this point of view, it was concluded that there was no improvement in the critical listening/watching skills of the control group.

Of the students in the experimental group, 11 are girls and 9 are boys. Pre-test and post-test achievement scores of the experimental group were examined in terms of gender. The groups of girls and boys in the experimental group were equal each other in the pre-test of the texts of Dost Acı Söylemeli (Informative), Duvarları Aş (Advertisement), and Beni Hor Görme (Poetry). However, only a significant difference was found in favour of girls in the text of Mehmet (Narrative). In the pre-test, it was concluded that the male and female students in the experimental group are generally equivalent to each other. When the experimental group post-test achievement scores are analyzed, a significant difference was found in favour of female students in all of the achievement scores of the texts of Dost Acı Söylemeli (Informative), Duvarları Aş (Advertisement), Beni Hor Görme (Poetry), and Mehmet (Narrative). From this point of view, it was concluded that there was differentiation by gender in terms of critical listening/watching skills, and female students in the experimental group were more successful than male students in terms of critical listening/watching.

Based on the qualitative findings of the research, it was concluded that the critical listening/watching education prepared on the basis of CoRT-1 is a fun and enjoyable course that gains students different perspectives, especially benefiting them from various aspects by affecting their daily lives quickly. When the quantitative findings of the research are analyzed, it is seen that the critical listening/watching skills of the experimental group have improved. Qualitative data obtained as a result of the semi-structured interview with the experimental group also supports these data obtained from quantitative data. The students stated that they gained benefits from the courses and that their behaviours and their ways of thinking before the education differed from their behaviours and their ways of thinking after the education.

Sahinel (2001) stated that it is possible to develop integrated language skills with critical thinking skills. In this context, the results of the research are consistent with Şahinel's study results (2001). In addition, there is a similarity between the result of CoRT thinking programme affected critical thinking positively (Aybek, 2006; Bayrak, 2014; Catalbas, 2018) and this study. Activities which are based on the CoRT programme had a positive effect on students' critical listening/watching skills. One of the research results is that female students are more successful than male students in terms of critical listening/watching. In this context, this study results differ from the results of Yahsi Cevher

(2008) and Tiryaki (2011) and coincides with the results of Karabacak (2011), Selcuk (2013), Akdan (2016). It can be stated that the qualitative findings of the research are compatible with Carkit (2018), students are satisfied with critical listening/watching courses and they adopt a positive attitude as they have the opportunity to practice these courses practically in their daily lives.

Critical thinking is considered among the basic skills of the 21st century. For this reason, critical thinking is one of the basic skills to be gained by students in today's education programmes. Acquisition of critical thinking skills has an important place in mother tongue education as in many fields. In this context, efforts to teach critical thinking in mother tongue education should increase.

Mother tongue education is structured onto four basic language skills. Critical thinking skills have also found a place in these areas and emerged as sub-skills such as critical reading, critical listening/watching. The blending of four basic language skills with critical thinking and the reflection of critical thinking skill on language skills will provide an improvement in the ability of comprehension and expression, especially in Turkish classes. For this reason, there is a need for studies to be carried out to realize four basic language skills critically. When the literature is analyzed, it is seen that studies towards critical listening/watching are almost scarcely less. Studies in this field are needed in order for students to gain critical listening/watching skills effectively. From this point of view, it can be stated that applied research towards critical listening/watching should increase.

Listening/watching skills are one of the most used language skills by people through the effects of technology. Listening/watching skills education, which plays an active role in the learning and teaching process, should start before school education starts. In preschool institutions, listening/watching education can be given by gamification. Thus, the acquisition of critical listening/watching skills will be easier in the following years.

When critical thinking is accepted as a skill, it should be accepted that this skill can be taught based on the assumption that every skill can be acquired. For this reason, there is a need for curriculum programmes where critical thinking, especially teaching of thinking, is taught as a skill. Acquisition of critical thinking as a skill will enable the use of critical thinking in other disciplines. It can be suggested that it will be beneficial to make the Thinking Education course, which is one of the elective courses of the Ministry of National Education, compulsory, especially in primary education.

The uses of internet, social media and technological tools have increased the rate of listening/watching. Individuals exposed to countless stimuli coming from these tools need to activate their critical thinking skills in general and critical listening/watching skills in particular. At this point, critical thinking and critical listening/watching education should not be considered independent from tools such as internet and social media. These channels can be utilized while providing critical listening/watching education.

Textbooks still maintain their effectiveness in educational environments, despite the rapid development and change in technology. Textbooks are still considered as primary sources in the teaching process. Critical listening/watching education should be given importance while preparing Turkish textbooks. In this context, while choosing listening/watching texts and preparing activities, structuring should be in harmony with critical thinking. In addition, activities that will gain the student critical listening/watching skills and will allow the student to be active should be preferred.

Critical listening/watching education is based on critical thinking. Therefore, the essential environments in the development of critical thinking are also necessary for critical listening/watching environments. Teachers should create a democratic classroom environment for the development of critical listening/watching skills. Students should be able to express their ideas freely in their class environments and have the opportunity to work in groups. Students should be given time as critical thinking and critical listening/watching requires some process.

There are many methods, techniques and strategies for the acquisition of critical thinking. In order to develop critical thinking in mother tongue skills, it is important to combine studies in this field with mother tongue studies. CoRT thinking programme etc. programmes can be adopted into the native language curricula. Based on this, new and different original studies can be conducted.

References

- Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aytan, T. (2019). *Dinleme eğitimi*. İçinde Kavruk H. & Kurnaz H. (Ed.) *Türkçe öğretimi* (ss.111-132). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baştürk, R. (2012). *Deneme modelleri*. Tanrıoğen A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.31-53) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayrak, Ç. (2014). *Cort 1 düşünme programının 'yaşamımızdaki elektrik' ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Beyer, B. K. (2001). *Practical strategies for direct instruction in thinking skills*. In L. Costa A. (Ed.), *Developing minds* (pp. 284-289). Virginia, USA: ASCD.
- Bohlken, B. (2000). *Training Citizens in a Democratic Society To Listen Critically. Paper presented at the Annual Meeting of the International Listening Association* (20st, Virginia Beach, VA, March 8-12, 2000).
- Bulut, A. (2018). *7. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara, Türkiye: Nobel Yayıncılık.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları.

- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çatalbaş, G. (2018). *Cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- De Bono, E. (2002). *CoRT Thinking Lessons*. Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road Oxford OX27TW, United Kingdom.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. & Şahinel M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul, Türkiye: Sistem Yayıncılık.
- Erdem, A. & Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.
- Ergin, A. Birol, C. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürgeç, İ. (2008). *Dinleme öğrenme alanı*. İçinde Pilancı H. (Ed.), *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- İşeri, K. (2008). *Dinleme Eğitimi*. İçinde Tazebay, A. & Çelenk Süleyman. (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakuş Tayşi, E. & Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. & Sever S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.

- Kurudayıoğlu, M. & Yaşar Örgü F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Keçik, İ. & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Lu, J. (2005). *The listening style inventory as an instrument for improving listening skills*. *Sino-US English Teaching*, 5(2), 45-50.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi*, 6(11), 851-876.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek* (Çev. Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pala, İ. (2003). *Türk dili ve kompozisyon*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Robertson, A. K. (2008). *Etkili dinleme* (Çev. E.Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Çev. Şakir Çınkır & Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London, United Kingdom: Penguin English Applied Linguistics.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Shafir, R. Z. (2003). *Dinlemenin zen'i* (Çev. Işık Uçkun). İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antakya.
- Ungan, S. (2013). Dinleme eğitimi. İçinde Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 135-161). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yahşi Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Yalçın, Alemdar. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, E. & Kurudayıoğlu M. (2017). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 967-984.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur A., Arı G., & Yılmaz Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zıllıoğlu, M. (2014). *İletişim nedir*. İstanbul: Cem Yayınevi.