

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI  
TERCİHLERİ VE DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK SINIF  
İÇİ UYGULAMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Müge PEHLİVAN

ÇANAKKALE  
Temmuz,2019

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Temel Eğitim Anabilim Dalı**  
**Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**

**Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme  
Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları**

**Müge PEHLİVAN**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN**

**Çanakkale**  
**Temmuz, 2019**

## Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

31/07/2019

*Müge Pehlivan*  
Müge PEHLİVAN




**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Onay**

Müge PEHLİVAN tarafından hazırlanan çalışma, 18./07/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10256486

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN		..... Danışman
Prof. Dr.	Salih Zeki GENÇ		..... Üye
Doç. Dr.	İlke EVİN GENCEL		..... Üye

Tarih: .... 11.07.2019 .....

İmza:  .....

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

Özgün ve farklı düşünme, eleştirel bakış açısı geliştirme, problemlere çözüm yolu bulma ve bu problemler karşısında doğru kararı verebilme gibi birçok düşünme becerileriyle çağdaş eğitim sistemimizde araştıran, sorgulayan, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve bu bilgileri transfer edebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine erken yaşlarda bu düşünme becerilerini kazandırması gerekmektedir. Bu doğrultuda toplumumuzda nitelikli ve çok yönlü bireyler yetiştirme konusunda öğretmenlerin eğitim sürecini belli bir plan ve program çerçevesinde yürütmesi gerekmektedir. Bu programların tasarlanması sürecinde de birçok eğitim program tasarımı yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktadan hareketle başlayan tez sürecimin her anında yanımda olan ve oldukça yoğun çalışma dönemlerinde dahi bana zaman ayıran tez danışmanım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'a göstermiş olduğu rehberlikten dolayı en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ayrıca Tez İzleme Komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ ve Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL'e değerli katkıları için minnettarım.

Yükseklisansa başlamam ve bu süreci tamamlamam konusunda beni yüreklendiren, mesleki yaşantımda da bana rol model olan değerli hocam Sayın Öğr. Gör. Arzu BAYINDIR'a; bu süreçte yaşadığım tüm sıkıntı ve mutlulukları benimle paylaşan ve sürecin her anında yanımda olan sevgili eşim Ercan PEHLİVAN'a; her alanda her daim bana güvenen ve destek olan canım annem Nesrin İNCE'ye; sabırlarını ve desteklerini esirgemeyen Gümüşçay Atatürk İlkokulu/Ortaokulu ailesine ve araştırmaya katılarak katkıda bulunan tüm meslektaşlarıma en içten sevgi ve teşekkürlerimi iletiyorum.

Çanakkale-2019  
Müge PEHLİVAN

## Özet

### Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme

#### Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretmenlerin sınıf içindeki düşünme becerilerinin öğretimi konusundaki uygulamaları arasındaki ilişkiyi öğrenmektir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılını kapsayan dönemde Çanakkale merkezde ve Biga, Çan, Ezine, Lapseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapan 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği (Baş,2013)” ile öğretmenlerin düşünme becerileri konusunu öğretmeye dönük yaptıkları sınıf içi uygulamaların yerindeliliğini değerlendirme amacıyla “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (Dilekli ve Tezci (2015))” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan verilere Kruskal-Wallis Testi, Mann-Whitney U Testi ve Spearman’s Rank Order Korelasyon Testleri ile analiz yapılmıştır.

Araştırma neticesinde öğretmenlerin eğitim programına ilişkin tasarım yaklaşımlarına dair tercihleri açısından öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını aynı düzeyde benimsedikleri, konu merkezli tasarım yaklaşımını ise diğerlerine göre az tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ancak eğitim programı tasarım kavramının alt boyutu olan konu merkezli tasarım yaklaşımında cinsiyet, hizmet yılı ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Araştırma öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içerisindeki uygulamaları

gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretime yönelik sınıf içi yaptıkları uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamanın Düşünmeyi Destekleme faktörü olduğu, en düşük ortalamanın ise Öğretim Etkinlikleri faktörü olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken uyguladıkları sınıf içi etkinliklere ait bulgular, erkek öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken uygulamış oldukları sınıf içi etkinliklerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca 21 yıl ve üstü hizmet süresi görev yapan öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde daha fazla sınıf içi etkilere yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarında mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim birimi açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Fakat Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla otoriteyi temsil ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihleri ile öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi konusunda sınıf içinde yapmış oldukları uygulamalar arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmenleri, eğitim programı, düşünme becerileri.

## **Abstract**

### **Classroom Teachers' Curriculum Design Approach Preferences and Classroom Practices For Teaching Thinking Skills**

The aim of the research is to learn the relation between classroom teachers' curriculum design orientations preferences and these teachers' classroom practices for teaching thinking skills. The sample of this study, designed according to the correlation type of survey method, includes 516 classroom teachers working in Çanakkale city center and Biga, Çan, Ezine, Lapseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç and Gelibolu district in 2018-2019 academic year. "Teachers' Curriculum Design Approach Preference Scale" (Baş, 2013) and "Teachers' Classroom Practices For Teaching Thinking Scale" (Dilekli and Tezci, 2015) were used in the research. Teachers' approaches design in the study Mann Whitney-U , Kruskal- Wallis and Speraman's Rank Order Correlation Tests were used in the analysis of the data obtained.

As a result of the research, the teachers adopt problem based design approach and student centered design approach equally in terms of the preferences of the curriculum design approach and they choose the subject centered approach less. It was determined that teachers' curriculum preferences didn't change significantly according to the type of school, education level, class level taught and the residence place. However, a significant difference was found in terms of gender, career years and school type in the subject centered approach, which is the sub-dimension of the curriculum design concept. The research shows that teachers' level of performing classroom activities for teaching thinking skills is high. It is obvious that the highest average factor related to the classroom applications to teach thinking skills is the Supporting Thinking and the lowest average factor is Teaching Activities and male teachers have more classroom activities than female teachers. Moreover, it was found out that teachers of 21 years career and over have more classroom activities in teaching their thinking skills. It is obvious that there isn't a significant change in classroom applications for teaching thinking



skills according to primary school teachers' education level, class level taught, type of school they work and the settlement variables they work in. In spite of this, it is seen that teachers graduated from Teacher Education Schools were more dependent on the program and teacher work in city center represent the authority more. In addition, the findings show a strong positive relation between classroom teachers' curriculum design preferences and their classroom exercises to practise thinking skills.

**Keywords:** Classroom teachers, curriculum, thinking skills.



## İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	9
Eğitim Programı.....	9
Eğitim programının öğeleri.....	10
Eğitim programı tasarım yaklaşımları.....	12
<i>Konu merkezli program tasarımları.....</i>	14
<i>Öğrenen merkezli program tasarımları.....</i>	18
<i>Sorun merkezli program tasarımları.....</i>	21
Düşünme Becerileri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimi.....	23
Düşünme ve düşünme becerileri.....	23
<i>Yaratıcı düşünme.....</i>	25
<i>Eleştirel düşünme.....</i>	27

<i>Problem çözüme</i> .....	29
<i>Karar verme</i> .....	30
Düşünme becerileri öğretimi ve öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretimi.....	32
Bölüm III: Yöntem.....	35
Araştırmanın Modeli.....	35
Çalışma Evreni ve Örneklemi .....	35
Veri Toplama Araçları .....	37
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği.....	37
Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği.....	38
Verilerin Toplanması.....	39
Verilerin Analizi.....	39
Bölüm IV: Bulgular.....	40
Normallik Testinden Elde Edilen Bulgular.....	40
Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular .....	42
Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular.....	43
Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular.....	45

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine ait analiz sonuçları.....45

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....45*

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin hizmet yılı faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....46*

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mezun oldukları okul türü faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....48*

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğrenim düzeyi faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....49*

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin okutulan sınıf düzeyi faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....51*

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları okul türü faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....52*

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları yerleşim birimi faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....54*

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının analiz sonuçları.....55

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... 55*

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının hizmet yılı faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....57*

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının mezun oldukları okul türü faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....59*

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının öğrenim düzeyi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....61*

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının okutulan sınıf düzeyi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....62*

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının görev yaptıkları okul türü faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....64*

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.....65*

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Korelasyon Analizi.....	67
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	71
Tartışma ve Sonuç .....	71
Öneriler .....	78
Kaynakça .....	80
Ekler.....	93
Ek A. Araştırma İzni .....	93
Ek B. “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” Kullanım İzni .....	94
Ek C. “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” Kullanım İzni.....	95
Ek D. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği.....	96
Ek E. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği .....	97

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları.....	13
2	Konu Merkezli Program Tasarımının Esasları.....	15
3	Öğrenen Merkezli Program Tasarımının Esasları.....	19
4	Sorun Merkezli Program Tasarımının Esasları.....	21
5	Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Beceriler.....	29
6	Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	36
7	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Normallik Testi.....	41
8	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Normallik Testi.....	41
9	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analiz Sonuçları.....	42
10	Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	43
11	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	45
12	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Hizmet Yılı Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	47

13	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	48
14	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğrenim Düzeyi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....	50
15	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Okutulan Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	51
16	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	53
17	Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	54
18	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	56
19	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Hizmet Yılı Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	57



20	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Mezun Oldukları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	59
21	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Öğrenim Düzeyi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	61
22	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Okutulan Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	63
23	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....	64
24	Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	66
25	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Korelasyon Analizi.....	68
26	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarına Ait Faktörlerin Korelasyon Analizi.....	69

## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmadaki problem durumuna ve bu problemlere ait alt problemlere, varsayımlara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Programlar, eğitimde verimliliği arttırmada, toplumsal kalkınmada, eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere yol gösterici olmada, eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde gerçekleşmesinde ve nitelikli insan yetiştirmede önemli rol oynamaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Erden, 2011; Özdemir, 2012). Erden (2011) okullarda tüm eğitim faaliyetlerinin önceden hazırlanan program çerçevesinden yürütülmesinin eğitimde niteliği arttırdığını ifade etmektedir. Özdemir (2009) ise kaliteli bir eğitim sistemi için, nitelikli birey yetiştirmede, kültürel ve sosyal değerlerin korunmasında eğitim programlarının önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda program kavramının eğitim-öğretim süreci içinde önemli bir yere sahip olduğu düşüncesi ile birlikte eğitim programı tasarım kavramının da bu doğrultuda önem kazandığı söylenebilir.

Erden'e (2011) göre program geliştirme faaliyetlerinin odak noktasını program tasarımı kavramı oluşturmaktadır. Petrina (2004) eğitim-öğretim sürecinin şekillenmesinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin somut ve işlevsel olmasında eğitim program tasarımının katkısı olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, Ornstein ve Hunkins (2009) eğitim programı tasarımını, programda bulunan planların her bir parçasının düzenlenme biçimi olarak tanımlamaktadır.

Wiles ve Bondi'ye (1998) göre eğitim programı tasarımı, eğitim programının başarıyla tamamlanması için program döngüsünün sırasıyla uygulanmasını sağlamaktadır. Petrina (2004) eğitim programı tasarımının 'Neler öğrenilmeli?' ve 'Öğretmek için içerik nasıl organize edilmeli?' sorularına verilen yanıtlar ile eğitim içeriğinin ve eğitim biçimlerinin

oluşturulmasını içerdiğini dile getirmektedir. Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre eğitim programı tasarımı amaçların yorumlanması ve seçilmesini, içeriğin düzenlenmesini, içeriğin nasıl öğretileceğine dair kararları ve eğitim programının başarısının nasıl değerlendirileceğine ilişkin kararları içermektedir. Bu sebeple eğitim programı tasarımının, eğitimciler tarafından dikkate alınması ve kavramla ilgili çalışmaların yapılmasının önemli görülmesi gerektiği söylenebilir.

Korkmaz (2008) program tasarımında öncelikle programın temelini neye göre şekillenmesi gerektiğinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre, programın tasarlanmasında temel alınacak hususun belirleneceğini ifade eder. Eğitim programı tasarımlarını geliştirmede araştırmacılar genellikle sorun merkezli, öğrenen merkezli ve konu merkezli olarak üç eğitim programı yaklaşımı üzerinde durmaktadır (Alcı, 2012; Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Korkmaz, 2008; Ornstein & Hunkins, 2009; Sönmez, 2005).

Yapılan araştırmalarda, alanyazında daha çok, eğitim programı ile ilgili araştırmaların yoğunlukta olmasına rağmen (Bıkmaz, 2006; Ekici ve Gülay, 2010; Gültekin, 2013; Güner, 2018; Kandemirci, 2018; Özdemir, 2012;); eğitim programı tasarım yaklaşımı konusunda sınırlı sayıda çalışma yapıldığı (Baş, 2013; Baş ve Şentürk, 2016; Karaman ve Bakaç, 2018; Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Ünsal ve Korkmaz, 2017) görülmektedir. Sınırlı sayıdaki bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihlerinin birçok değişken açısından incelendiği (Karaman ve Bakaç, 2018), öğretmenlerin eğitim program tasarımlarına yönelik tercihlerine ait görüşlerinin belirlendiği (Ünsal ve Korkmaz, 2017), öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları ile eğitim felsefeleri ve eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelendiği (Baş ve Şentürk, 2016; Kozikoğlu ve Uygun, 2018) anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ayrıntılı olarak incelenmemiştir ve sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin bilinmemesi sınıf içinde yapılan uygulamaları etrafıca

anlamamızda sorun teşkil etmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin bu eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihlerinin öğrenilmesi sınıf içi eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili etraflıca bilgi verecektir.

Düşünme becerilerini öğretme ihtiyacı toplumun değiştiğine ve daha önceki nesil için uygun olan becerilerin artık öğrencileri okulun ötesindeki dünyaya hazırlayamayacağına dair artan bir farkındalıktan doğmuştur (Fisher, 2013). Demir vd. (2011)'ne göre eğitimin en önemli görevlerinden biri düşünmenin yollarını öğretmektir. Park ve Black (1997) öğretmenlerin, öğrencilerinin düşünme süreçlerini anlamalarını sağlamak ve düşünme becerilerini geliştirmek için bu becerileri tüm ders içeriklerine dâhil edilecek biçimde bütün yıl boyunca sistematik bir plan yapılması gerektiğini vurgular. Aynı zamanda, birçok araştırmacı, düşünme becerilerinin öğretiminde eğitim-öğretim ortamının önemine vurgu yapmaktadır (Berman, 1991; Duman, 2009; Eggen ve Kauchak, 2001; Güneş, 2012;). Duman (2009) öğrenme öğretme ortamında düşünme becerilerini etkin kullanan öğrencilerin daha iyi öğrendiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin düşünmesini kolaylaştırmak ve öğrencilerde düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat tanıyacak öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekir (Güneş, 2012). Berman (1991) düşünmeye dair öğrencilerin becerilerini aktif bir şekilde geliştirmesine imkan tanıyan bir öğrenme ortamının özelliklerini; işbirlikçi düşünmeyi destekleyen, farklı sorular için öğrencileri teşvik eden, öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendiren ve öğrencilerin hedefler koymasına olanak sağlayan güvenilir ortamlar olarak sıralamıştır. Benzer şekilde, Eggen ve Kauchak'a (2001) göre düşünme eğitiminde sınıf ortamı önemlidir ve eğitimin diğer yönlerinde olduğu gibi düşünmeyi öğretmek de destekleyici unsurlar gerektirir. Bu destekleyici unsurları, öğrencilere açık uçlu sorular yönelmek, rekabetten ziyade işbirliği ruhunu teşvik etmek, öğrencilerin fikirlerini rahatça dile getirebilmesini sağlamak ve öğrencilerin gelişimine odaklanmak şeklinde ifade etmektedirler.

Ekinci ve Tican (2017) nitelikli bir öğrenme ortamında öğrencilerin düşünmeye dair becerilere sahip olmasının ve bu becerileri kullanmasının beklenen bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler için öğrenme ortamının bu şekilde oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasında, öğretmenlerin öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirici sınıf içi etkinliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Fisher (2013) çocuklarda düşünme isteğini arttırarak ve çocuklara düşünme becerilerini öğreterek onların düşünmenin ne kadar faydalı birşey olduğuna inandırmakla ancak düşünme eğitiminin başarılı olacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda, düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi etkinliklerin önemi düşünülürse öğretmenlerin rolü yadsınmaz.

Yapılan araştırmalar alanyazında düşünme becerileri ile ilgili birçok çalışma olduğunu (Güven ve Kürüm, 2006; Güvenç, 2012; Korkmaz, 2018; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Türk, 2017; Yaman ve Yalçın, 2005; Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız, 2018) ve bu çalışmaların daha çok eleştirel düşünme (Güven ve Kürüm, 2006; Korkmaz, 2018), yansıtıcı düşünme (Güvenç, 2012; Türk, 2017), yaratıcı düşünme (Yaman ve Yalçın, 2005; Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız, 2018) üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Bununla beraber, alanyazında düşünme becerilerinin öğretimi konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016; Kalkan Ay, 2014; Karsantık, 2016; Kaya, 2008) anlaşılmaktadır. Sınırlı sayıdaki bu çalışmaların düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşler (Kalkan Ay, 2014; Karsantık, 2016) ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik farkındalıklar (Baysal, Çarıkçı, Yaşar, 2017) ve öz-yeterlikler (Kaya, 2008) konusunda olduğu tespit edilmiştir.

Bir öğrenme-öğretme sürecinin nitelikli olabilmesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının niteliğiyle ilgilidir ve öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları birçok faktöre bağlıdır (inançlar, eğitim durumu vb.). Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları da sınıf içindeki uygulamalarına yansımaktadır. Özellikle, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasından sonra düşünme becerilerinin öğretimi önem

kazanmıştır. Ancak, sınıf öğretmenleri açısından bakıldığında, eğitim programı tasarım yaklaşımının ne ölçüde düşünme becerilerinin öğretime yansıdığı incelenmediğini görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarının anlaşılmasında bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple, bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihleri ile düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde hangi eğitim programı tasarım yaklaşımını daha çok kullandığının anlaşılmasını sağlayarak; öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının aydınlatılmasına destek olacaktır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı aşağıda anlatıldığı şekilde belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretime yönelik yapmış oldukları uygulamalar arasındaki ilişkiyi öğrenmek amaçlanmıştır. Bu amaçla doğru orantılı olarak alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirlemek.
- 2.Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime ilgili sınıf içindeki uygulamalarını belirlemek.
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretime ilgili sınıf içi uygulamalarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.

4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamaların arasındaki ilişkiyi belirlemek.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim programı, okul içinde ve okul dışında öğrenene istendik davranış kazandırmayı amaçlayan eğitim öğretim faaliyetlerinin belli bir plan ve program dahilinde yürütülme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programı tasarımı ise bu eğitim programının hangi öğelerden oluşacağını ve bu öğelerin nasıl uygulanması gerektiğinin tasarlanmasıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim programlarına ait tasarım yaklaşımları ile düzenlenen eğitim programlarının sahip olduğu tasarım yaklaşımının bütünlük göstermesi öğretmenlerin sınıf içinde uygulamalarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi alanyazında eğitim programı ile ilgili araştırmaların yoğunlukta olduğu vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin bilinmemesi sınıf içinde yapılan uygulamaları etraflıca anlamamızda sorun teşkil etmektedir. Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihlerinin sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerine nasıl yansıdığı konusunda bilgi vermesi bakımından önemlidir.

Düşünme birçok araştırmacı tarafından bir beceri olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin karşılaştıkları problemler karşısında çözüm odaklı olabilme, yeni ve farklı fikirler ortaya koyabilme, analiz sentez yapabilme, bilgiye ulaşabilme ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu düşünme becerilerini öğretme ihtiyacı da toplumun değiştiğine ve daha önceki nesil için uygun olan becerilerin artık öğrencileri okulun ötesindeki dünyaya hazırlayamayacağına dair artan bir farkındalıktan doğmuştur (Fisher, 2013). Bu doğrultuda, öğretmenlere özellikle sınıf öğretmenlerine öğrencilerini geleceğe

hazırlamak adına onların düşünme becerilerini geliştirmesi için rehber olmaları ve sınıf içi uygulamalarda düşünme becerileri öğretimine önem vermelerini gerekli hale getirmektedir.

Problem durumu başlığı altında vurgulandığı gibi alanyazında düşünme becerileri ile ilgili birçok çalışma olduğu, özellikle de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla beraber, düşünme becerilerinin öğretimi konusunda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmaların düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşler ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik farkındalıklar ve öz-yeterlikler konusunda olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin tercih ettiği eğitim programı tasarım yaklaşımının öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını ve dolayısıyla, sınıf içindeki uygulamalarını etkileyeceği düşünülmektedir. Düşünme becerilerinin öğretiminin ise sınıf içinde her öğrencinin ihtiyacına yönelik uygulamalarla mümkün olacağı dikkate alındığında; öğretmenin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu sebeple, bu araştırma öğretmenlerin eğitim programı tasarımlarıyla ilgili yaklaşımları konusunda tercihleri ile öğrencilere düşünme becerilerini öğretme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek; öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımının sınıf içindeki uygulamalarındaki rolü hakkında bilgiler verecektir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Öğretmenler kendilerine verilen ölçekleri içtenlikle cevaplamış ve bu cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.



## **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem çerçevesinde Çanakkale ili ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerindeki ilkokullar ile,

2. Araştırmaya katılmaya gönüllü örneklem içerisinde yer alan Çanakkale ili ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile,

3. Eğitim öğretim yılı olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,

4. Birçok araştırmacı tarafından kabul edilen dört temel düşünme becerisi ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Eğitim Programı:** “Bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve öğretme öğrenme faaliyetlerini kapsayan kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleridir.” (Büyükalın Filiz, 2011, s. 2)

**Eğitim Program Tasarımı:** “Bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir.” (Demirel, 2012, s. 49)

**Düşünme Becerileri:** "Düşünme becerileri" terimi, bireylerin bilgiyi elde etmek, incelemek ve saklamak için kullandıkları tüm zihinsel süreçleri ve bu bilgiyi problemleri çözmek için bir temel olarak nasıl işlediklerini ve kullandıklarını ifade eder (Russell, Waters & Turner, 2017).

## Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

### Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Örneğin, Wiles (2009) eğitim programını birçok faaliyet arasından seçim yapmayı öneren; hedeflere bağlı ve amaçlı bir plan olarak tanımlamaktadır. Eisner (2002) eğitim programını belirlenen bir süreç dahilinde belirli bir öğrenci için planlanan belli bir eğitim etkinliği olarak gördüğünü; aynı zamanda, bu öğrencilerin okulun himayesindeki tüm deneyimlerinin de eğitim programına dâhil edildiğini ifade etmektedir. Buna ek olarak, Wiles ve Bondi (1998) eğitim programını başarılı öğrenci deneyimleriyle sonuçlanan bir gelişim süreci faaliyetinde istedik hedefler ve değerler kümesi olarak görmektedir. Benzer şekilde, Oliva (2005) eğitim programının kültürel mirasın aktarılması ve yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesi amacıyla öğretim içeriğinden ve öğrenme deneyimlerinden oluştuğunu söylemektedir. Print (1993) eğitim programını eğitim kurumu tarafından öğrencilere sunulan tüm planlanmış öğrenme fırsatları ve öğrenci deneyimleri olarak açıklarken; Pinar (2008) eğitim programını, geniş bir eğitim alanı içerisinde geçmişimiz hakkında hatırlamak istediklerimizi, şimdiki zamanda inandıklarımızı ve gelecek için olan ümitlerimizi yansıtan planlanmış disiplinler olarak görmektedir.

Ülkemizde eğitim programı kavramının öncülerinden biri olan Varış (1996) eğitim programının bireylerin yaşantılarını düzenlemek için bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin yürüttüğü, milli eğitim politikası ile uyumlu tüm etkinlikleri kapsadığını ifade etmektedir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999) programın Yunanca bir sözcük olduğunu belirterek, yapılması gereken bir işin süresini ve bu işin her bölümünün nasıl yapılacağını gösteren tasarı olarak tanımlarken; Duman (2008) bireyin sahip olduğu imkânları, ulaşmak istediği amaçları için düzenlemesi olarak tanımlamıştır. Eğitim programı, Erden (2011) tarafından bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek için yapılmak istenen etkinliklerin planlanması olarak tanımlanırken; benzer şekilde, Büyükalan Filiz (2011) tarafından eğitimde

istenen hedeflere ulaşmak için öğrenme-öğretme faaliyetlerini ve yöntemlerini, değerlendirme sürecini ve kullanılacak materyalleri kapsayan ayrıntılı plan olarak tanımlanmıştır. Aşılıoğlu (2007) ise eğitim durumunu okulda öğrenciye kazandırılmak istenen davranışları, bu davranışlardaki değişimi sağlayacak olan eğitim durumlarını ve bu davranışlardaki değişimin sonucunda sınıma durumlarını içeren bir tasarı olarak görmektedir. Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi; eğitim programı, okul içinde ve okul dışında istendik amaçlara ulaşmak için tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir plan ve program dâhilinde yürütülmesidir.

Eğitim programlarının öğretmenler açısından güvenilir ve yol gösterici bir görevi olduğu şüphesizdir. Bu kapsamda, Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999) göre eğitim programı; öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini daha bilinçli yapmaları ve eğitimin daha verimli olması, farklı eğitim kurumları arasında eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde gerçekleşmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi konusunda oldukça faydalıdır. Aynı zamanda, eğitim programı yine göre işlevsel ve esnek olmalı, toplumun isteklerine uygun ve ekonomik olmalı, öğretmenlere rehber olurken uygulanabilir ve bilimsel olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

**Eğitim programının öğeleri.** Alanyazın, birçok araştırmacının eğitim program tasarımında benzer öğeler üzerinde durduğunu göstermektedir (Baş, 2013; Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Erden, 2011; Tyler, 2013). Örneğin; Tyler (2013) eğitim program tasarımını okulun amaçlarının belirlenmesi, bu amaçları yerine getirmek için kullanılan yöntemlerin seçimi, bu yöntemlerin organizasyonu ve bu yöntemlerin okulun amaçlarını yerine getirip getirmediğinin değerlendirilmesi olmak üzere dört aşamada ele almaktadır. Bununla beraber, araştırmacılar, eğitim program tasarımlarının oluşmasını sağlayan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme olarak belirlenen temel öğelerden oluştuğunu ifade etmektedir (Baş, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2009). Benzer şekilde, Demirel (2012) eğitim program tasarımının, programı oluşturan öğeleri ortaya çıkarma süreci olduğunu ve bir

eğitim programını planlarken öncelikle programın nasıl olması gerektiğini tasarlamakla başlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim programının ana çerçevesi ortaya konulmaya çalışılırken řu sorulara cevap aranmaktadır (Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Erden, 2011; Korkmaz, 2008):

- Ne yapılması istenmektedir?
- Konu alanı içeriği nasıl olmalıdır?
- Hangi öğretim yöntemleri, kaynaklar ve etkinlikler kullanılmalıdır?
- Programın sonuçlarını değerlendirmek amacıyla hangi araç ve teknikler kullanılmalıdır?

Bu dört sorunun karşılığı da yine bu dört öğeyi içerir ve bu dört öğe birbiriyle sürekli ilişki içindedir.

Yakar'a (2016) göre eğitim programlarının temel öğeleri hedeflerdir. Hedefler içeriğe, öğrenme-öğretme süreçlerine, ölçme-değerlendirmeye yön verir. Eğitim programında hedefleri belirlemek için önce "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aranır (Demirel, 2012). Eğitim programın içerik öğesinde " ne öğretelim?" sorusuna yanıt aranır ve programa dahil edilecek konular belirlenir (Demirel, 2012; Varış,1996). Yakar'a (2016) göre öğrenme-öğretme süreci eğitim programında içeriğin uygulanma sürecini ifade eder. Programın bu öğesinde "nasıl öğretelim?" sorusuna yanıt aranır (Demirel, 2012). Eğitim programının son öğesi olan ölçme-değerlendirme kapsamında "ne kadar öğrenildi?" sorusuna cevap aranır ve hem eğitim öğretim sürecinin hem de ürünlerin değerlendirilmesi yapılır (Yakar, 2016). Eğitim programı tasarımları ise bu her bir öğeye farklı ağırlık verilerek oluşturulur (Çubukçu, 2013a).

Yukarıdaki araştırmacılardan farklı olarak, Özdemir (2007) bu dört temel ögeyi bir araya getirmenin yanı sıra; program tasarımında geliştirilecek programın yapısı, hangi tür davranışları kazandırması gerektiği ve bu program ile hangi bilgi, beceri ve tutumların kazanılacağına bir göstergesi olduğunu vurgular. Buna göre, iyi bir program tasarımı öğrencide var olması istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışları başarılı bir şekilde kazandırabilecek bir yapıya sahip olmalıdır.

Erden (2011) okullarda tüm eğitim faaliyetlerinin önceden hazırlanan program çerçevesinde yürütülmesinin eğitimde niteliği arttırdığını ifade etmektedir. Özdemir (2009) ise kaliteli bir eğitim sistemi için, nitelikli birey yetiştirmede, kültürel ve sosyal değerlerin korunmasında eğitim programlarının önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, program kavramının eğitim öğretim süreci içinde önemli bir yere sahip olduğu düşüncesi ile birlikte eğitim programı tasarım kavramının da bu doğrultuda önem kazandığı söylenebilir. Baş (2013) ve Demirel (2012) bu eğitim programı öğeleri arasındaki farklılıkların farklı eğitim program tasarımlarının ortaya çıkmasını sağladığını ifade etmektedir.

**Eğitim programı tasarım yaklaşımları.** Erden'e (2011) göre, program geliştirme faaliyetlerinin odak noktasını program tasarımı kavramı oluşturmaktadır. Petrina (2004) eğitim öğretim sürecinin şekillenmesinde ve eğitim öğretim faaliyetlerinin somut ve işlevsel olmasında eğitim program tasarımının katkısı olduğunu savunmaktadır. Ornstein ve Hunkins (2009) eğitim programı tasarımını, programda bulunan planların her bir parçasının düzenlenme biçimi olarak tanımlamaktadır. Wiles ve Bondi'ye (1998) göre eğitim programı tasarımı, eğitim programının başarıyla tamamlanması için program döngüsünün sırasıyla uygulanmasını sağlamaktır. Petrina (2004) eğitim programı tasarımının 'Neler öğrenilmeli?' ve 'Öğretmek için içerik nasıl organize edilmeli?' sorularına verilen yanıtlar ile eğitim içeriğinin ve eğitim biçimlerinin oluşturulmasını içerdiğini dile getirmektedir. Ornstein ve

Hunkins'e (2009) göre eğitim programı tasarımı amaçların yorumlanması ve seçilmesini, içeriğin düzenlenmesini, içeriğin nasıl öğretileceğine dair kararları ve eğitim programının başarısının nasıl değerlendirileceğine ilişkin kararları içermektedir.

Korkmaz (2008) program tasarımında öncelikle programın temelini neye göre şekillenmesi gerektiğinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre, programın tasarlanmasında temel alınacak hususun belirleneceğini ifade eder. Eğitim programı tasarımlarını geliştirmede araştırmacılar genellikle sorun merkezli, konu merkezli ve öğrenen merkezli olarak temelde üç yaklaşım üzerinde durmaktadır (Alcı, 2012; Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Korkmaz, 2008; Ornstein & Hunkins, 2009; Sönmez, 2005).

Bu program tasarım yaklaşımlarının dayanmış olduğu felsefi temeller, kaynakları ve öncüleri Tablo 1'de özetlenerek sunulmuştur:

Tablo 1

*Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları* (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 206).

Tasarım Yaklaşımı	Vurgu	Felsefi Temel	Kaynak	Öncüleri
<b>Konu Merkezli</b>				
Konu Tasarımı	Farklı konu alanları	Esasicilik, Daimicilik	Bilim, bilgi	Harris,Hutchins
Disiplin Tasarımı	Bilimsel Disiplinler	Esasicilik, Daimicilik	Bilim, bilgi	Bruner, Phenix,Schwab, Taba
Geniş Alan Tasarımı	Disiplinlerarası konular ve bilimsel disiplinler	Esasicilik, İlerlemecilik	Bilim, bilgi	Broudy, Dewey
Süreç Tasarımı	Disiplinlere ilişkin bilgiler, bilgi sürecinin yolları, düşünme	İlerlemecilik	Psikoloji, bilgi	Adams, Dewey, Papert

**Tablo 1'in devamı**

<b>Öğrenen Merkezli</b>				
Öğrenen Merkezli Tasarım	Öğrenen ilgi alanları ve ihtiyaçları	İlerlemecilik	Öğrenen	Dewey, Kilpatrick, Parker
Yaşantı Merkezli Tasarım	Öğrenenin deneyimleri ve ilgisi	İlerlemecilik	Öğrenen	Dewey, Rugg, Shumaker
Romantik (Radikal) Tasarım	Öğrenenin deneyimleri ve ilgisi	Yeniden Yapılandırıcılık	Öğrenen, toplum	Freire, Habermas, Holt, Illich
Hümanistik Tasarım	Deneyimler, İlgiler, Kişisel ve Grupsal İhtiyaçlar	Yeniden Yapılandırıcılık, Esasicilik	Psikoloji, Öğrenen, Toplum	Combs, Fantini, Maslow, Rogers
<b>Sorun Merkezli</b>				
Yaşam Şartları Tasarım	Sosyal Sorunlar	Yeniden Yapılandırıcılık	Toplum	Spencer
Yeniden Yapılandırıcı Tasarım	Toplum ve Toplumsal Sorunlara Odaklanmak	Yeniden Yapılandırıcılık	Toplum, Daimi Gerçekler	Apple, Brameld, Rugg, Counts

**Konu merkezli program tasarımları.** Konu merkezli program tasarımları, düzenlenen her dersin konuları arasında mantıksal bir bağ bulunur ve konuların öğrenilmesi hem araç hem de amaç olarak ele alınır (Çubukçu, 2013a). Bu yaklaşım en fazla kullanılan tasarım yaklaşımıdır. Bu tasarım, ön planda içeriğe önem veren ve kazanımların bu içerik dahilinde düzenlenmesini amaç edinen bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2005). Bu tasarımda öğretmenler konunun uzmanı olarak görülür, bilgiyi doğrudan iletir ve öğrenciler içerik seçiminden mahrum bırakılmış pasif alıcılardır (Vasuthavan & Kunaratnam, 2017). Konu merkezli program tasarım yaklaşımları, realist ve idealist felsefenin eğitimdeki yansıması olarak daimici ve esasici eğitim felsefelerine dayanmaktadır (Sönmez, 2005). Realist felsefeciler öğretmenleri çeşitli disiplinlerde uzman olarak görmektedirler ve böyle bir öğretmen onlara göre konuyu tam olarak bilir, içeriği öğrencilere tam olarak açıklar ve öğrencilerin anlamalarını değerlendirir (Tan, 2006).

Ornstein'a (1982) göre konu merkezli program tasarımı, öğrenmenin organize edilmesini, konuların gelecekteki kullanımlarında kolaylıkla hatırlanılmasını, öğretmenlerin konu alanı uzmanı olmasını ve ders kitaplarının konuya göre düzenlenmesi sonucu öğrenmenin kolaylaşmasını sağlamaktadır. Benzer şekilde, Henson (2015) konu merkezli tasarımın uygulanmasının kolay olduğunu ve öğrencilere kısa sürede çok fazla içeriğin verilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, konu merkezli tasarım öğretmenlere öğrenmeyi organize etmeleri ve yorumlamaları için mantıklı bir yol sağlar, öğrencilerin tümdengelimli içerik çözümlemesi ile öğrenilenleri kolaylıkla hatırlamalarına yardımcı olur (Vasuthavan & Kunaratnam, 2017).

Konu merkezli tasarımların savunulan yönleri yanı sıra birçok sınırlılıklarından söz edilmektedir. Henson'a (2015) göre konu merkezli programın sınırlılıkları arasında öğrencilerin özel ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemedeki eksikliği, dünyadaki güncel olaylardan kopukluğu, öğrencileri motive etmedeki yetersizliği olarak gösterilebilir. Buna ek olarak, Ornstein & Hunkins (2009) bu tasarımda programın bireyselleşmeyi önlediğini ve bu tasarımın öğrencileri önemsiz kıldığını, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve deneyimlerini ihmal ettiğini ifade etmektedir.

Ellis (2015) tarafından konu merkezli tasarımın esasları Tablo 2'deki şekilde özetlenmiştir.

Tablo 2

*Konu Merkezli Program Tasarımının Esasları* (Ellis, A. K. 2015, Çev. Ed. A.Arı, s. 89).

<b>Önem</b>	Akademik disiplinlerden gelen konu alanı Oluşturulmuş kapsam ve diziliş
<b>Öğretme</b>	Bilgin/öğrenci olarak öğretmen Öğretmenin yönlendirdiği program Öğretme stratejilerindeki çeşitlilik
<b>Öğrenme</b>	Konu alanına hâkim olma Acemi öğrenciler olarak öğrenciler



*Tablo 2'nin devamı*

<b>Ortam</b>	Açık akademik odak Geleneksel disiplin İşyeri olarak okul
<b>Değerlendirme</b>	Formel sınavlar Standart tabanlı değerlendirme

Konu merkezli program tasarımı; disiplin tasarımı, geniş alan tasarımı, konu tasarımı, ilişki tasarımı ve süreç tasarımı olarak beş ana şekilde görülmektedir (Ornstein & Hunkins, 2009; Demirel, 2012; Alcı, 2012; Baş, 2013).

*Konu tasarımı.* Demirel'e (2012) göre bu tasarımın dayanağı, bilginin elde edilmesinde insanı farklı kılan aklın gerekli olduğuna inanılmasıdır. Alcı (2012) ise bu tasarımın konunun uzmanı olarak kabul edilen öğretmenin hazırlamış olduğu etkinliklere ve tamamen ders kitabına dayandığını belirtmektedir. Ornstein ve Hunkins (2009) öğretmenin genellikle ders verme, doğrudan öğretim, okuma ve büyük grup tartışmalarında aktif rol aldığını ifade ederek sözel etkinliklere vurgu yapar. Ayrıca, bu tasarım kapsamında tamamlayıcı ders kitapları ve destek malzemeler kolay temin edilebilir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Konu tasarımını benimseyen öğretmenler ders kitaplarıyla daha fazla ilgilenirler, çünkü bilgilerin sözlü açıklama ile daha iyi öğrenilebileceğine savunurlar (Kozikoğlu & Uygun, 2018).

*Disiplin tasarımı.* Bu yaklaşımda akademik disiplinler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Alcı, 2012; Demirel, 2012; Özdemir, 2007). Bununla birlikte, konuların nasıl öğretildiği ve bilgilerin nasıl kullanıldığının önemli görülmektedir (Demirel, 2012). Bu tasarımın konu tasarımından farkı konuların temelini hangi akademik disiplin ile ilişkili olduğudur (Alcı, 2012; Özdemir, 2007). Örneğin, öğrenciler tarihe tarihçi olarak yaklaşırken, biyologlar tarafından kullanılan prosedürleri takip ederek biyolojik konuları araştırırlar (Ornstein ve

Hunkins; 2009). Bu tasarım disiplinlerin kavramsal yapısına odaklanmakta ve bireylerin çalışmalarlarıyla ilgili olarak bu disiplinler içerisinde bilgi vermektedir (O'Neil, 2010).

*Geniş alan tasarımı.* Bu yaklaşımın amacı konu merkezli tasarımın sebep olduğu parçalanmış konuları belli bir mantık çerçevesinde uygun bir şekilde bir araya getirmektir (Demirel, 2012, Korkmaz, 2008). Buna, Tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji konularının birleştirilerek Sosyal Bilgiler altında toplanması; biyoloji, fizik ve kimya konularının birleştirilerek Fen Bilimleri altında toplanması örnek olarak verilebilir. Bu tasarımın avantajını vurgulayan Henson (2006) okuma, yazma, konuşma gibi derslerin ayrı ayrı öğretilmesi yerine dil sanatları adı altında toplanarak daha bütüncül öğretilbileceğini savunmuştur. Bununla birlikte, Korkmaz (2008) bu tasarımda konuların yeterince derinliğe ve ayrıntıya girilmeden yüzeysel öğretilildiğini vurgulamaktadır.

*İlişkisel tasarım.* Bu program tasarımında birbirinden bağımsız olmayan konular ve derslerin arasında ilişki kurulması amaçlanmıştır; böylece konuların bütüncül şekilde öğretilmesine olanak verilmiştir (Çubukçu, 2013a). Ornstein ve Hunkins (2009) Bu açıklamaya örnek olarak edebiyat ile sanat arasındaki ilişkiyi göstermiş; benzer içeriklere sahip olmasından dolayı bu iki disiplin arasında ilişki kurulabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, bilgisayar derslerinin de sanat, müzik veya ekonomi dersleriyle ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Ancak, Çubukçu (2013a) bu tasarımda farklı derslere giren branş öğretmenlerinin birlikte plan hazırlaması gerektiğine dikkati çekmektedir.

*Süreç tasarımı.* Bu tasarıma göre hazırlanan programlar öğrencilere eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilme, nitelikli kararlar verebilme, öğrenmeyi öğrenme ve problemlere çözüm yolu bulma gibi becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Korkmaz, 2008). Ornstein ve Hunkins (2009) bu tasarımın savunucularının öğrencilerin süreci öğrenmeye çalıştığını belirtmiştir. Örneğin; bu tasarımda biyoloji okuyan öğrencilerin biyolojik bilgilerle başa çıkma yöntemlerini, tarih derslerinde okuyan öğrencilerin tarih yazmanın yollarını,

antropoloji araştıran öğrencilerin ise kültür ve toplumu incelemeye uygun etnografik prosedürleri öğrendiklerini belirtmiştir.

**Öğrenen merkezli program tasarımları.** Rodrigo (2017) öğrenen merkezli tasarımda öğretmenlerin rolünü, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesine imkân sağlayarak aktif ve derin öğrenme için öğrencilere fırsat tanımak olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmenler sadece öğrenmeyi kolaylaştırır; öğrenciler ise kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenirler. Öğrenen merkezli tasarımların genel amacı, öğrencilerin kendilerini bir bütün olarak algılamasını sağlamak; en önemli özelliği ise öğrenenin öğrenmeye katılımıyla öğrenmenin gerçekleşebileceği düşüncesidir (Çubukçu, 2013a). Ornstein (1982) öğrenmenin bilişsel yönlerine odaklanan konu merkezli program tasarımının aksine, öğrenen merkezli program tasarımının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklandığını ve böylece içsel motivasyonun ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

1900'lü yılların başında, eğitimciler öğrencilerin programın odak noktası olması gerektiğini yani öğrenci merkezli program tasarımını savundular. Bu doğrultuda, öğrenci merkezli tasarımın savunucuları, öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif olmaları gerektiğine ve konu merkezli tasarımlarda olduğu gibi öğrenmenin öğrencilerin yaşamlarından ayrı tutulmaması gerektiğine inanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Çünkü, öğrenen merkezli program tasarımında olumlu bir öğrenme süreci ile birlikte öğrencilerde saygının oluşturulması ve öğrenmeye hazır olma durumlarının dikkate alınması başarılı olma olasılığını arttırır. Aynı zamanda, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin çeşitlendirilmiş öğretim yoluyla öğrenmeye katılması bu tasarımın demokratik olduğunu göstermektedir. Böylece, hiçbir öğrenci bireysel farklılığı yüzünden öğrenmede deneyimlerinden kaçınmadığı için bu yaklaşımın eğitimde eşitliği sağladığı vurgulanmaktadır (Vasuthavan & Kunaratnam, 2017). İdeal bir öğrenen merkezli program öğrencinin öğrenme çıktılarına dayanır (Cullen,

Harris & Hill, 2012). Bu doğrultuda, öğrenen merkezli programın, öğrencilerin hangi bilgi, beceri ve yetenekleri göstermelerini istememize bağlı olarak şekilleneceği söylenebilir.

Öğrenen merkezli tasarımın özellikleri Ellis (2015) tarafından Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

*Öğrenen Merkezli Program Tasarımının Esasları* (Ellis, A. K. 2015, Çev. Ed. A.Arı, s. 30).

<b>Esasları</b>	
<b>Odak noktası</b>	Bireye odaklanma Bireysel gelişme ve ilerleme Öğrenendeki ilgi Duygulara verilen önem
<b>Öğretme</b>	Öğretmenin kolaylaştırması
<b>Öğrenme</b>	Eğitimin isteğe bağlı olması
<b>Çevre</b>	Yaratıcılığı geliştirme Teşvik etme Eğlenceli ortam Hareket özgürlüğü Güven ortamı
<b>Değerlendirme</b>	Öğrenci tarafından başlatılan Gelişmeye yönelten Biçimlendirmeye önem Anekdot halinde, tecrübeye dayanan Yarışmacı olmayan

Öğrenen merkezli program tasarımı dört ana şekilde görülmektedir (Demirel, 2012, Ornstein ve Hunkins, 2009; Kartal, 2014):

*Çocuk merkezli tasarımlar.* Korkmaz'a (2008) göre insanlar aktif olarak katıldıkları öğrenme yaşantılarında daha iyi öğrenirler. Bu yüzden, çocuk öğrenme ortamında aktif olmalı ve öğrenme ortamı da çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yaşantılarına göre tasarlanmalıdır. Demirel (2012) ise Çocuk Merkezli Tasarım kapsamında öğrencilerin en doğru şekilde öğrenebilmesi

için öğrencilerin sınıf içinde aktif olmalarını sağlamak gerektiğini öne sürmüştü; öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerinin öncelikli olması gerektiğini belirtmiştir.

*Yaşantı merkezli tasarımlar.* Çocuk merkezli tasarım ile benzer şekilde çocuklara farklı yaşantılar sunmayı ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişimlerine uygun öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır (Çubukçu, 2013a). Araştırmacılar (Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Korkmaz, 2008) çocuk merkezli yaklaşımdan farklı olarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının önceden belirlenemeyeceğini, bu yüzden eğitim programı çerçevesinin önceden tasarlanamayacağını düşünmektedirler. Çubukçu (2013a) ve Demirel (2012) bu tasarımda öğretmenin her öğrenciye uygun olanı öğrenme-öğretme sürecinde vermesi gerektiğini ifade etmektedir.

*Romantik (Radikal) tasarımlar.* Çubukçu'ya (2013a) göre bu tasarım çocuğun öğrenme ortamında oldukça özgür olmasını ve kendi eğitiminden sorumlu olmasını amaçlamaktadır. Demirel (2012) bu tasarımın savunucularının okulun işlevinin tamamen değiştirilip her öğrencinin kendi doğasında ele alınmasının uygun olduğunu vurguladıklarını belirtmektedir. Tüm eğitim sisteminde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının hâkim olması gerekliliğini savunan bu tasarım öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları açısından önemli görülmektedir (Carson, 2004).

*Hümanistik tasarımlar.* Bu tasarımın savunucuları, varoluşçu felsefeyi temel alarak öğrenme ortamında öğrenenlerin duygusal durumlarının öğrenmeyi etkilediğini savunmaktadır (Çubukçu, 2013a). Doğallığı ve insanın yarattığı güzelliği vurgulayan hümanistik tasarım, öğrencilerin duygu, hayal gücü ve merakla öğrenmelerini sağlar. Bu tasarımda öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde büyük beceri ve yetkinliğe sahip olmalarını gerektirir (Ornstein ve Hunkins, 2009).

**Sorun merkezli program tasarımları.** Demirel (2012) sorun merkezli tasarımın, toplumdaki kültürel ve geleneksel değerlerin artmasını sağlayarak toplumun var olan ihtiyaçlarını ortaya çıkarması amacıyla düzenlendiğini ifade etmektedir. Buna göre, bu tasarım ile öğrencilerin ilgileri, kabiliyetleri, ihtiyaçları ve toplumsal sorunları üzerinde durulur. Çubukçu (2013a) bu tasarımın toplumsal hayatta sürekliliğe, sosyal sorunlar, sosyal değerler ve yaşam alanları üzerine odaklandığını ve topluma önemli sorunların çözümünde yetenekli, bilgi, beceri ve fikir sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçladığını belirtir. Benzer şekilde, Rodrigo (2017) bu tasarım yaklaşımında öğrencilerin sorunların nedenlerini tanımlaması gerektiğini, çözüm yolları bulması ve bulduğu çözüm yolları arasından en uygulanabilir olanına karar vermeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Sorun merkezli tasarımın esasları Ellis (2015) tarafından Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4

*Sorun Merkezli Program Tasarımının Esasları* (Ellis, A. K. 2015, Çev. Ed. A. Arı, s. 59)

<b>Odak noktası</b>	Toplumdaki ilişkileri araştırma Vatandaşlık eğitimi
<b>Öğretim</b>	Problem çözme üniteleri Akademik disiplinlerin (fen, matematik vb.) araç olarak kullanılması Toplum kaynaklı insan Takım planlama/öğretimi öğretme/takım olarak öğrenme
<b>Öğrenme</b>	Grup projeleri Ortak çaba Liderlik fırsatları
<b>Öğrenme Ortamı</b>	Demokrasi olarak okul/sınıf Yaşa/düzeğe göre ayırma Öğrenme laboratuvarı olarak gerçek dünya

**Tablo 4'ün devamı**

<b>Değerlendirme</b>	Gerçek dünya verileri Yurttaşlık ve liderlik gelişimi Uygulanan bilgi ve beceriler Grubun derinlemesine düşünmesi Toplumsal gelişme
----------------------	---

Sorun merkezli program tasarımı üç ana şekilde görülmektedir (Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Korkmaz,2008; Ornstein ve Hunkins, 2009; Özdemir, 2007):

*Yaşam şartları tasarımı.* Bu tasarımda amaç, öğrencilerin gerçek dünya ile ilgili sorunları genelleyebilme becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda, Yaşam Şartları Tasarımı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları yerine toplumsal durum ve sorunları kapsamalıdır (Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Korkmaz, 2008). Ayrıca, bu tasarımda, öğrenenlerin deneyimlerine odaklanılarak problem çözme becerilerinin gelişimine ağırlık verilmektedir (Kartal, 2014).

*Çekirdek tasarımı.* Öğrencilerin toplumdaki sorunları belirlemesini ve bu konular üzerine düşmesini amaçlayan bu tasarım, öğrencinin toplumu uygulama alanı olarak görmesini sağlamaktadır (Demirel, 2012). Öğrenme yaşantıları başlamadan önce program sosyal bir problem veya konu üzerine tasarlanır ve öğrenciler bu sosyal konuyu blok ders planlamasına göre öğrenirler (Korkmaz, 2008). Çubukçu'ya (2013a) göre bu tasarımda başarıyı arttırmak için öğretmenin genel kültür, problem çözme, eğitimde sosyal temeller ve gelişim psikolojisi gibi konularda bilgi ve becerilerinin yüksek olması gerekir.

*Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı.* Baş'a (2013) göre toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımının temel amacı öğrencilerin toplumsal hayatta insanların karşılaştığı sorunları, ülkesindeki ve dünyadaki toplumları eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlamaktır. Yeniden kurmacı tasarımı tercih eden eğitimciler; programların toplumun sosyal, ekonomik ve siyasi gelişimine katkı sağlamasının yanında toplumu yeniden

inşa etmeyi amaçlayan sosyal eylemleri geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu yaklaşımda, zamanın sürekli toplumu değiştirdiği ve bu değişimin de en iyi şekilde okul ile düzenlenebileceği vurgulanmaktadır (Demirel, 2012). Toplumda karşılaşılan sorunları analiz etmeyi amaçlayan toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı öğrencilerin toplumu eleştirel olarak incelemeleri beklenmektedir (Kozikoğlu & Uygun, 2018).

Öğretmenlerin bu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri sınıf içindeki uygulamalarına ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasından sonra önemi artan düşünme becerilerinin öğretimine yansımaktadır. Bu doğrultuda aşağıda düşünme ve düşünme becerisi tanımlanarak birçok araştırmacı tarafından kabul edilen dört temel düşünme becerisi hakkında bilgi verilmektedir.

### **Düşünme Becerileri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimi**

**Düşünme ve düşünme becerileri.** Alanyazın birçok araştırmacının düşünmeyi zihinsel işlemler ile açıkladığını göstermektedir. Örneğin, Ekinci ve Tican (2017) düşünmeyi, bir problemi çözmeye veya karar almaya yardımcı olan her türlü zihinsel etkinlik olarak; Güneş (2012) ise zihinsel işlemlerin harekete geçirilmesi, problem çözme ve kavramlaştırma becerileri olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde, Nickerson (1988) düşünmeyi belli bir amaç dahilinde ve düzenli olarak yürütülen tüm zihinsel işlemler ve süreçler olarak tanımlarken; Presseisen (1984) akıl yürütmeyi vurgulayan, bilginin edinildiği zihinsel bir eylem ve bilişsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Ürkmez (2006) düşünmeyi beş duyu organıyla yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bilgi ve deneyimlerin akıl yürütme, analiz etme, bağlantılar kurma ve yeniden kavramlaştırma yollarıyla sonuçları uygulama etkinliği olarak vurgulamaktadır. Bu açıklamalar, düşünmenin zihinsel süreçleri kullanmak yoluyla bilgiyi sınıflandırmayı ve problem çözmeyi içerdiğini göstermektedir. Ayrıca, Fisher (2005)



düşünmenin zihinde yaratıcı ve eleştirel bakış açıları ile akıl yürütmeyi gerektirdiğini vurgulamıştır.

Güneş (2012) düşünmenin zihnimizde var olan işlemlere göre çeşitlere ayrıldığını ve düşünme türlerinin çeşitlenmesine bağlı olarak bu düşünme becerilerinin arttığını ifade etmektedir. Bu nedenle, eğitim programlarında daha çok tündengelim ve tümevarım düşünme, analogik düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme, altı şapkalı düşünme gibi temel düşünme becerilerine yer verilmektedir (Güneş, 2012).

Düşünme becerileri, bireylerin bilgiyi elde etmek, incelemek ve saklamak için kullandıkları tüm zihinsel süreçleri ifade etmenin yanında; bu bilgiyi problemleri çözmek için bir temel olarak nasıl işlediklerini ve kullandıklarını içerir (Russell, Waters & Turner, 2017). Benzer şekilde, Çubukçu (2013b) tarafından dünya üzerinde var olan düzeni farketmek ve problemleri çözmeye yönelik var olan bilgiyi kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Cotton'a (1991) göre düşünme becerileri bir kişinin zihinsel süreçlerini yöneten bilgi, eğilim, bilişsel ve üstbilişsel becerilerden oluşan temel ve üst düzey becerilerdir. Bununla beraber, Baysal, Çarıkçı ve Yaşar (2017) düşünme becerileri kavramını açıklamada bireyin amaçları doğrultusunda gerçekleştirdiği düşünme kapasitesinin önemini vurgulamaktadır. Marzano vd., (1991) temel düşünme becerilerini, bireyin problemi algıladığında ortaya çıkan odaklanma becerileri, bilginin işlenmesi için gereken içeriği toplama amaçlı bilgi toplama becerileri, uzun süre bellekte bilgiyi depolamayı sağlayan hatırlama becerileri, ilişkileri inceleyerek mevcut durumu netleştiren düzenleme becerileri, verilen bilginin ötesinde bilgi eklemek amaçlı çözümlenme becerileri, önceki bilgilerle bağlantılı yeni bilgiler üretme becerileri, çözüm yada bilgilerin bir araya getirilmesini amaçlayan bütünleştirme becerileri ve yeni bilgilerin doğruluğunu tartışan değerlendirme becerileri olarak sınıflamıştır.

Birçok araştırmacı, düşünme becerilerinin çeşitli boyutlarından bahsetmektedir (Ashman & Conway, 2002; Presseisen, 1984; Marzano vd., 1988). Örneğin, Presseisen (1984) insanların söylemek istediklerini düşünmesi için yapabileceği çeşitli düşünme düzeylerini dikkate almak gerektiğini ifade ederken üç düşünme düzeyinden bahseder: Bu düşünme düzeyleri, biliş yani temel beceriler ve süreçler, üstbiliş yani kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, epistemik biliş yani kişinin bilme eyleminin sınırlarını ve karşılaştığı problemin doğasını anlaması olarak açıklanmaktadır. Marzano vd. (1988) üstbiliş, yaratıcı ve eleştirel düşünme, düşünme süreçleri, düşünme becerileri, konu alanıyla ilgili bilginin düşünce ile ilişkisi olmak üzere beş düşünme boyutundan bahsetmektedir. Buna göre; bu boyutlar taksanomi oluşturmaz, fakat birbirleriyle farklı şekillerde ilişki kurabilirler. Ashman ve Conway (2002) düşünme becerileri programlarının, üstbiliş, problem çözme ve karar verme gibi becerileri kapsayan bilişsel süreçler, özetleme ve detaylandırma gibi becerileri kapsayan temel düşünme becerileri ile kritik düşünme, yaratıcı düşünme ve konu alanı bilgisini anlama olarak altı düşünme becerisini içerdikini ifade etmektedir.

Bir konunun öğretilmesinde öğrencinin o konuyu tanımlaması, konu hakkında sınıflama yapması, konuyu uygulaması, konu hakkında analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünsel etkinlikleri yapabilmesi amaçlanmalıdır (Özden, 2011). Bu amaç doğrultusunda öğrenci düşünmeyi öğrenmeden analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünsel etkinlikleri sadece ezberleme yoluyla yapamaz. Bununla birlikte, araştırmacılar düşünme becerisi kazandırmanın okulun temel işlevlerinden birisi olması gerektiğini belirtmişlerdir (Fisher, 2005; Beyer, 2010). Alanyazın incelendiğinde, düşünme becerilerinin temel olarak dört bileşenden oluştuğu anlaşılmaktadır (Alnesyan, 2012; Costa, 1985; Hashim, 2003; Presseisen, 1984; Tebbs, 2000). Bunlar; farklı bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlayan ‘yaratıcı düşünme’, akıl yürüterek bilgiye ulaşmayı sağlayan ‘eleştirel düşünme’, eldeki bilgilerin toplanması ve

bir sonuca varmayı amaçlayan ‘problem çözme’ ve seçenekler arasından amacımız için en doğru olanını seçmemize imkan veren ‘karar verme’ becerisidir (Dilekli, 2015).

**Yaratıcı düşünme.** Birçok araştırmacı yaratıcılığı yeni fikir ve ürün ortaya koymak olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin, Demirel (2012) yaratıcılığı farklı ve bilinmeyen ürünler ortaya çıkarma veya yeni çözüm metodları bulma olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Presseisen (1984) yaratıcı düşünme; yeni ve estetik fikirler üretmek, temel düşünce becerilerini kullanmak ve rasyonel olduğu kadar düşünmenin sezgisel yönlerini vurgulamak olarak açıklamıştır. Hashim (2003) yaratıcı düşünmenin, özgün ve etkili olan düşünme ile ilgili olduğunu ve yaratıcı düşünmeyi resim, şiir veya bilimsel bir teori gibi bir ürünün üretilmesi olarak ifade etmiştir. Güneş (2012) ise yaratıcı düşünmeyi problemlere karşı yeni ve farklı çözüm yolları üretebilen, özgün fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi şeklinde tanımlamıştır.

Bu açıklamaların dışında, Çubukçu (2013b, s.317) yaratıcı düşünmeyi “farkında olarak ve bilinçaltında gerçekleşen zihinsel işlemleri içeren dinamik bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Doğan (2011) ise yaratıcılığın özünü; problemin farkına varılması ve tanımlanması, problemle ilgili bilgilerin toplanması ve çözüm yollarının üretilmesi, bu çözüm yollarının denenerek farklı bir çözüme ulaşılması olarak görmektedir.

Yaratıcı düşünmek olaylar ve durumlar karşısında yeni ve farklı ilişkiler kurmaktır. Bu yönüyle yaratıcı düşünme gelecek odaklıdır. Çünkü yaratıcı düşünme öncesinden farklı olmayı gerektirir ve bir şeyin bileşenlerinden ayrılarak farklı olacak şekilde yeniden bu bileşenlerin birleştirilip yeni bir bütün oluşturma işlemidir (Ürkmez,2006). Bu doğrultuda, yaratıcı düşünenler sürekli sorgulayan, hayal gücü geniş ve özgüveni yüksek kişilerdir (Chan ve Chan, 1999).

Sternberg (2003) okullarda yaratıcı düşünmenin öğretilmesinin öğrencilerin akademik performansını geliştireceğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenme öğretme ortamlarının öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirebilecek biçimde düzenlenmesi, yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştireceği düşünülmektedir (Sternberg, 2003). Bunu sağlamak için araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ve beyin fırtınası, drama, tartışma, problem çözme gibi teknikler kullanılmalıdır (Demirel, 2012). Benzer şekilde, Duman (2009) öğrencilerin öğrenme sürecinde yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için uygun ortamın sağlanması gerektiğini ve bu ortam için temel koşulları, ortamın güvenilir olması, öğrencilerin kendilerini özgür hissetmeleri, ortamdaki tartışma metodları, hem eleştirel hem yaratıcı düşünmeyi uygulama, özgün bir değerlendirme olarak sıralamıştır.

**Eleştirel düşünme.** Birçok araştırmacının tanımında eleştirel düşünmenin zihinsel bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Presseisen (1984) eleştirel düşünme verilerini analiz etmek ve belirli anlam ve yorumlara içgörü kazandırmak için temel düşünme süreçlerini kullanılması gerektiğini; uyumlu, mantıksal akıl yürütme kalıpları geliştirerek varsayımları anlamak gerektiğini vurgulamaktadır. Ergen (2014) ise eleştirel düşünmeyi başkalarının düşüncelerini göz önünde bulundurarak kendi düşüncelerimizin farkında olmayı; çevremizi, olayları ve durumları anlamayı amaç edinen zihinsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünürler, duygu ve duyguların altında yatan düşünceyi keşfeder, yeterli kanıt bulunmadığında kararları askıya alır, değerlendirme için kriterler geliştirerek bunları adil ve doğru bir şekilde uygular ve kaynakların güvenilirliğini değerlendirir (Chabeli, 2006). Ayrıca, eleştirel düşünürler problemin içeriğine göre kendi düşüncelerini düzenler (Şahinel, 2011).

Bu tanımlardan farklı olarak, Hashim (2003) eleştirel düşünmenin, inançların ve eylem planlarının eleştirel incelenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olduğunu ve güvenilir gerçeklere, sağlam verilere dayalı eleştirel yargılarda bulunmayı gerektiğini vurgulamıştır.

Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır (Özden, 2011; Demirel, 2012). Buna göre, eleştirel düşünenler düşüncedeki çelişkileri ortadan kaldıracak şekilde, düşüncenin tüm boyutunu ele alabilmeli, anladıklarını bir modele uygulayabilmeli ve anladıklarını çevresindeki insanlara anlaşılır bir şekilde ifade edebilmelidir.

Eleştirel düşünen kişilerin özellikleri birçok araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bailin, Case, Coombs ve Daniels (1999) için eleştirel düşünür farklı bakış açılarına ve düşüncelere karşı saygılıdır, sorgulayıcı bir tutuma sahiptir, kaliteli ürünleri ve performansları takdir eder, açık görüşlüdür, kendi inanç ve eylemlerini kanıtlara dayandırma cesaretini gösterir. Thompson (2011) ise eleştirel düşünürlerin potansiyel engellerin ve zorlukların farkında olduklarını ve her zaman bu sorunların çözümlerini tanımlamaya hazır olduklarını belirtir. Ayrıca, kesin cevapları olmayan bazı sorular olduğunu fark ederler ve oldukça meraklıdırlar. Van Gelder (2005) eleştirel düşünen kişileri, kendi düşünce ve inançlarına aykırı olan kanıtları aramak için çaba harcayan ve bu kanıtlar düşüncelerine ters düştüğünde de fikirlerini değiştiren kişiler olarak ifade ederken; Facione (1990) eleştirel düşünürlerin özelliklerini sorgulayıcı, bilgili, güvenilir, adil görüşlü, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüst ve düşünme konusunda istekli olarak sıralamıştır.

Öğrenme ortamında aktif, bilimsel düşünen, yaratıcı, sorgulayıcı ve çözüm odaklı bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş günümüz eğitim sisteminde eleştirel düşünmenin önemi büyüktür. Bu doğrultuda, birçok araştırmacı gibi Özden (2011) eleştirel düşünmenin yararlarını; düşünce özgürlüğü kazandırmak, bilgi birikimini arttırmak, sorunların çözümünü kolaylaştırmak, farklı bakış açısı geliştirmek, sebep-sonuç ilişkisi kurmak olarak sıralamıştır. Benzer şekilde Eggen ve Kauchak (2001) eleştirel düşünmenin bireylere sonuçları gerçeklerle onaylama, önyargılarını tanımlama, varsayımları belirleme, genelleme ve içselleştirme yapabilme, birbiriyle alakalı-alakasız bilgileri ayırt etme gibi yetenekleri kazandırdığını dile getirmektedir. Bununla beraber, eleştirel düşünmenin kişinin kendi yaşamında çözümler

üretebilmesi ve karar verebilmesi, böylece yaşamında özgün ve özgür olabilmesi açısından oldukça önemlidir (Eggen ve Kauchak, 2001).

Eleştirel düşünmenin öğretmedeki rolü konusunda fikir birliği sağlamak üzere düzenlenen panel kapsamında eleştirel düşünme beverileri ve bu becerilere ait alt beceriler altı bilişsel beceri ve on altı alt beceri olarak belirlenmiştir (Facione, 1990). Bu beceri ve alt beceriler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

*Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Beceriler* (Facione, 1990, s. 15)

Beceri	Alt Beceri
<b>Yorumlama</b>	*Kategorize etme *Kod çözme önemi *Anlamaların açıklanması
<b>Analiz</b>	*Fikirleri inceleme *Dokümanları belirleme *Edinilen bilgilerin analizini yapma
<b>Değerlendirme</b>	*İddiaları belirlemek *Bilgileri değerlendirme
<b>Sonuç</b>	*Kanıt sorgulama *Alternatifleri kabul etme *Çizim sonuçları
<b>Açıklama</b>	*Sonuçların belirtilmesi *Yöntemleri savunma *Elde edilen bilgileri sunmak
<b>Kendini düzenleme</b>	*Kendini sorgulama *Kendini doğrulayabilme

**Problem çözme.** Bireye rahatsızlık veren her bir durum problem olarak ifade edilmektedir. Problem çözme ise bu varolan durumları istenen durumlara ulaştırmaktır (Karasar, 2007). Presseisen'e (1984) göre problem çözme tanımlanmış bir problemi çözmek için temel düşünme süreçlerini kullanmak, problemle ilgili gerçekleri bir araya getirmek ve gereken ek bilgileri belirlemek, alternatif çözüm yolları bulmak ve bunları sınamaktır. Korkut (2002) ise problem çözmeyi önceki yaşantılar vasıtasıyla öğrenilen kuralların

uygulanmasından ziyade farklı ve özgün çözüm yöntemleri bulabilme olarak da tanımlanmaktadır. John Dewey problemi, insanın belleğini kurcalayan her şey olarak tanımlarken, problem çözme sürecini altı aşamada formüle etmiştir (Çubukçu, 2013b). Bu aşamalar problemin farkına varılması, problemin tanımlanması, problemin çözümü için gereken bilgi ve bulguların toplanması, problemin çözümü için hipotezlerin belirlenmesi, belirlenen hipotezlerden en uygun olanının seçilmesi ve problemin çözülmesi olarak adlandırılmıştır.

Problem çözme becerileri, problemin tanımlanması, çözüm yolları bulma ve bunları değerlendirme becerileri olarak ifade edilmektedir (Halpern, 1997). Başarılı bir problem çözme sürecinde, bilgiyi işlemek için bilişsel beceriler, okuma yazma ve matematiğe dönük stratejileri içeren üstbilişsel beceriler ve kişinin öz yeterliliğiyle ilgili olan motivasyon önemlidir (Mayer, 1998). Problem çözme sürecinde, problemin gerçekte neyi gerektirdiği sorusu eleştirel düşünmeyi, problemin çözümüne dair yöntemlerin belirlenmesi yaratıcı düşünmeyi gerektirir (McGregor, 2007). Bu doğrultuda problem çözme becerileri ile birlikte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini hatta karar verme becerilerini çoğu zaman aynı sorunun çözümünde birlikte kullanılır.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler karşılaştıkları problemlere karşı çözüm yolları bulduka akademik benlik algılarını geliştirmektedir (Duman, 2009). Problem çözme sürecinde öğrenciler var olan bilgi ile eylem planı hazırlamayı ve uygulamayı, gerektiğinde bu eylem planına geri dönerek düzeltmeyi ve sonucu değerlendirmeyi öğrenirler (Özden, 2011). Bu sebeple, bireye problem çözme becerileri kazandırmak etkili bir öğrenmenin en önemli amaçlarından birisidir (Çubukçu, 2013b).

**Karar verme.** Araştırmacıların çoğu karar verme sürecini belli seçenekler arasından en doğru olanı seçme olarak ifade etmektedir. Örneğin Chabeli (2006) karar verme sürecini

istenen davranışın gerçekleştirilmesi için alternatif davranışlar arasından en iyisini seçme süreci olarak görülür. Benzer şekilde, Presseisen (1984) karar vermeyi birkaç seçenek arasından en iyisini seçmek için temel düşünme süreçlerini kullanmak, gereken bilgileri birleştirmek, alternatif yaklaşımların avantajlarını ve dezavantajlarını karşılaştırmak, hangi ek bilgilerin gerekli olduğunu belirlemek olarak tanımlamaktadır. Albrecht (1992) ise problem çözme sürecinin son aşaması olan karar vermenin, gerçekleştirilmek istenen bilinçli bir hedefe doğru bilinen seçenekler arasından bir eylem rotası seçmek olduğunu dile getirmiştir. Forman ve Selly (2001) karar vermeyi belirlenen hedef doğrultusunda varolan amaca ulaşmak için seçenekler arasından seçim yapmayı gerekli kılan bir süreç olarak açıklamaktadır. Karar verme davranışı birbirini izleyen evrelerden oluşur, önce karar verilmesi gereken durumun varlığının belirlenmesi ile başlanır ve kişinin nasıl karar vereceğini belirlemesi ile sonlanır (Alver, 2005).

Karar verme süreci altı aşamadan oluşmaktadır (Mettas, 2011). Bunlar:

- Problemin tanımlanması; kişinin ihtiyacına uygun bir problemi açık bir şekilde ifade etme sürecidir.
- Ölçütlerin belirlenmesi; kişinin zaman, işlevsellik ve güvenlik gibi ölçütleri belirleme sürecidir.
- Ölçütlerin değerlendirilmesi; mantıklı karar veren kişiler her bir ölçütü önemle değerlendirmelidir.
- Alternatiflerin üretilmesi; kişinin belirlediği ölçütler doğrultusunda olası çözümler üretme sürecidir.
- Alternatiflerin değerlendirilmesi; kişinin bulduğu alternatifleri ölçütler doğrultusunda değerlendirme sürecidir.



- Uygun karar verme; en uygun yolun seçildiği son adımdır.

Çubukçu (2013b) ise karar verme sürecini problem çözme süreci ile benzer şekilde karar gerektiren durumun belirlenmesi, karar vermeye yönelik birçok seçeneğin belirlenmesi, her bir seçenek için bilgi toplanması, bu bilgiler doğrultusunda akla uygun gelen seçeneğin tercih edilmesi ve karar sürecinin sonucunun değerlendirilmesi olarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda karar verme süreci öğrencilerin varolan amaca ulaşmak için eldeki seçenekler arasından en doğruyu bulmasını amaçlamaktadır ve öğrencinin doğru bilgiye, doğru davranışa kendisinin ulaşarak daha kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini sağlamaktadır.

### **Düşünme becerileri öğretimi ve öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretimi.**

Mutlu ve Aktan (2011) çağdaş eğitim sistemlerinde en önemli amacın, öğrencinin erken yaşlarda sorgulamaya başlamasıyla birlikte düşünen, kendi kendine öğrenmesini bilen, öğrendiğini günlük hayatında uygulayabilen ve bu öğrendiklerini diğer öğrenmelerine transfer edebilen bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, araştıran, sorgulayan, eleştiren ve bilgiye ulaşma yollarını bilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanan günümüz eğitim sisteminde, bilgiyi öğrenciye pasif olarak aktarmak yerine öğrencinin aktif rol aldığı ve düşünme becerilerini işe koştugu öğrenme ortamlarının oluşturulması önem kazanmıştır (Yeşil & Kıncal, 2019). Düşünme becerilerini öğretme ihtiyacı toplumun değiştiğine ve daha önceki nesil için uygun olan becerilerin artık öğrencileri okulun ötesindeki dünyaya hazırlayamayacağına dair artan bir farkındalıktan doğmuştur (Fisher, 2013). Demir vd. (2011)'ne göre eğitimin en önemli görevlerinden biri düşünmenin yollarını öğretmektir. Bu araştırmacılara göre tarih boyunca felsefe bu görevi yerine getirmeye çalışmış 20. yüzyılın başından itibaren ise eğitim bu görevi devralarak düşünmenin öğretimini amaçlamıştır.

Fisher (2013) çocuklarda düşünme isteğini arttırarak ve çocuklara düşünme becerilerini öğreterek onların düşünmenin ne kadar faydalı birşey olduğuna inandırmakla ancak düşünme

eğitiminin başarılı olacağını belirtmektedir. Ayrıca Fisher (2013) düşünmeyi öğretmenin sadece belli becerilerin kazandırılmasıyla mümkün olmayacağını; çünkü bu beceriler kullanılmazsa gereksiz olacağını vurgulamıştır. Parks ve Black (1997) öğretmenlerin, öğrencilerinin düşünme süreçlerini anlamalarını sağlamaları ve düşünmeye olan güvenlerini arttırmaları için düşünme becerilerinin tüm ders içeriklerine dâhil edilerek tüm yıl boyunca sistematik bir plan yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Birçok araştırmacı, düşünme becerilerinin öğretiminde eğitim öğretim ortamının önemine vurgu yapmaktadır. Duman (2009) öğrenme-öğretme ortamında düşünme becerilerini etkin kullanan öğrencilerin daha iyi öğrendiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Güneş (2012) öğrencilerin düşünme sürecini kolaylaştırmak ve düşünme sürecinde kolaylık sağlamak için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Berman (1991) ise öğrencilerin düşünme becerilerinin etkili bir şekilde geliştirildiği bir öğrenme ortamının özelliklerini; işbirlikçi düşünmeyi destekleyen, farklı sorular için öğrencileri teşvik eden, öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendiren ve öğrencilerin hedefler koymasına olanak sağlayan güvenilir ortamlar olarak sıralamıştır. Benzer şekilde, Eggen ve Kauchak (2001) düşünme eğitiminde sınıf ortamının önemli olduğunu ve eğitimin diğer yönlerinde olduğu gibi düşünmeyi öğretmenin destekleyici unsurlar gerektirdiğini belirtir. Bu destekleyici unsurları, öğrencilere açık uçlu sorular yöneltmek, rekabetten ziyade işbirliği ruhunu teşvik etmek, öğrencilerin fikirlerini rahatça dile getirebilmesini sağlamak ve öğrencilerin gelişimine odaklanmak şeklinde ifade etmektedir. Ekinci ve Tican (2017) nitelikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme becerilerine sahip olmasının ve bu becerileri kullanmasının beklenen bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler için böyle nitelikli bir öğrenme imkanının tanınması ve bu ortamın devamlılığının sürdürülmesinde öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde pekiştirici sınıf içindeki etkinlikleri önemli bir görev üstlenmektedir.

Costa (1985) “Öğrenci Düşünmesini Destekleyen Öğretmen Davranışları” adlı çalışmasında düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını, öğrencilerin bilgi toplama ve hatırlamalarına yardımcı olarak bilgiyi anlamlı işlemlerden geçirmesini ve farklı durumlarda kullanmasını sağlama; zamanın, mekânın ve kaynakların doğru kullanmaları için yönetme; öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarına imkân tanıma; düşünme becerilerini kullanımı konusunda model olma olarak sıralamıştır. Karsantik (2016) ise öğretmenlerin her sınıf düzeyinde tüm konular aracılığıyla düşünme becerilerine yönelik alıştırma yapması gerektiğini, öğrencilerin ne öğreneceğinden ziyade nasıl öğreneceği konusunda destekleyici çalışmalar yapması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu sebeple, düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi etkinliklerin önemi de düşünülürse öğretmenlerin rolü yadsınamaz.

### **Bölüm III: Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya ait model, çalışma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2011) nicel araştırma yöntemini sayısal verilerin toplanmasına ve bu verilerin analiz edilip yargıya varılmasına dayalı araştırma yolu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bu araştırmada korelasyon türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyon türü ilişkisel tarama modeli iki veya fazla sayıda var olan değişkenler arasında birlikte bir değişimin olup olmadığını ve ilişki varsa ne derece bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamış bir araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Bu doğrultuda, bu araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları ile düşünme becerilerini öğretirken uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

#### **Çalışma Evreni ve Örnekleme**

Araştırmada evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Çanakkale ilindeki ilkokullarda görev yapan 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler Çanakkale il merkezi ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, öğrenim düzeyi, görev yaptıkları yerleşim yeri, görev yaptıkları okul türü ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

	Kadın		Erkek		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-5	30	9.2	2	1.1	32	6.2
	6-10	35	10.7	5	2.6	40	7.8
	11-15	95	29.1	42	22.2	137	26.6
	16-20	60	18.3	35	18.5	95	18.4
	21-üstü	107	32.7	105	55.6	212	41.1
<b>Mezun Olunan Okul</b>	Eğitim Fakültesi	260	79.5	117	61.9	377	73.1
	Eğitim Enstitüsü	4	1.2	15	7.9	19	3.7
	Eğitim Yüksekokulu	31	9.5	45	23.8	76	14.7
	Diğer	32	9.8	12	6.3	44	8.5
<b>Öğrenim Düzeyi</b>	Önlisans	8	2.4	18	9.5	26	5.00
	Lisans	302	92.4	154	81.5	456	88.4
	Yükseklisans	17	5.2	17	9.0	34	6.6
	Doktora	0	0	0	0	0	0
<b>Görev Yapılan Yerleşim Yeri</b>	Köy	46	14.1	23	12.2	69	13.4
	Kasaba	18	5.5	12	6.3	30	5.8
	İlçe Merkezi	194	59.3	120	63.5	314	60.9
	İl Merkezi	69	21.1	34	18	103	20.0
<b>Görev Yapılan Okul Türü</b>	Kamu	305	93.3	179	94.7	484	93.8
	Özel	22	6.7	10	5.3	32	6.2
<b>Okutulan Sınıf Düzeyi</b>	1. Sınıf	90	27.5	40	21.2	130	25.2
	2. Sınıf	82	25.1	44	23.3	126	24.4
	3. Sınıf	70	21.4	64	33.9	134	26.0
	4. Sınıf	85	26	41	21.7	126	24.4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 327'si (%63.4) kadın, 189'u (%36.6) erkektir.

Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından fazladır. Ayrıca

araştırmaya katılan öğretmenlerin 32'si (%6.2) 0-5 yıl, 40'ı (%7.8) 6-10 yıl, 137'si (%26.6) 11-15 yıl, 95'i (%18.4) 16-20 yıl, 212'si (%41.1) 21 ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin daha yüksek olması il ve ilçe merkezindeki okul sayılarının ve burada görev yapan öğretmen sayılarının daha fazla olmasına bağlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre il ve ilçe merkezlerinde çalışabilmek için yüksek puana sahip olmak gereklidir ve bu durum meslekte daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 377'si (%73.1) Eğitim Fakültesi, 19'u (%3.7) Eğitim Enstitüsü, 76'sı (%14.7) Eğitim Yüksekokulu, 44'ü (%8.5) Diğer fakültelerden mezun olmuştur ve 26'sı (%5) Önlisans, 456'sı (88.4) Lisans, 34'ü (%56.6) Yüksek lisans mezunudur, Doktora mezunu olan sınıf öğretmeni yoktur. Araştırmada Eğitim Yüksekokulu mezunu olup lisans tamamlayan 50 (%9.6) sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimine göre dağılımı 69 (%13.4) köy, 30 (%5.8) kasaba-belde, 314 (%60.9) ilçe merkezi ve 103 (%20) il merkezi şeklindedir ve 484'ü (%93.8) devlet okullarında, 32'si (%6.2) özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı ise 130 (%25.2) 1. Sınıf, 126 (%24.4) 2. Sınıf, 134 (%26) 3. Sınıf, 126 (%24.4) 4. Sınıf şeklindedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verileri, “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” (Baş, 2013) ile “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” (Dilekli ve Tezci, 2015) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği.** Bu çalışmada kullanılan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “Konu Merkezli Tasarım”, “Öğrenci Merkezli

Tasarım ve “Sorun Merkezli Tasarım” diye adlandırılan üç faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme cetveli kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir ve Spearman-Brown iki yarı testi sonucu 0.91, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır (Baş, 2013).

### **Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar**

**Ölçeği.** Araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yaptıkları sınıf içindeki uygulamaların yerindeliğini değerlendirme amacıyla Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçta 34 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri anlaşılabilirlik, madde ayırt ediciliği, yeterli faktör yük değerini taşımaması gibi nedenlerle 21 maddeye indirilmiştir. Analiz sonuçlarında ölçeğin dört faktörlü olduğu belirlenmiştir. Toplam 9 maddeden oluşan birinci faktör düşünme becerileri öğretimine yönelik yapılan sınıf içi etkinliklerle ilgili olduğundan “Öğretim Etkinlikleri”; 5 maddeden oluşan ikinci faktör eğitim programı ile ilgili olduğundan “Programa Bağlılık”; 4 maddeden oluşan üçüncü faktör düşünme becerisi öğretiminde öğretmen otoritesi ile ilgili olduğundan “Otoriteyi Temsil” ve 3 maddeden oluşan dördüncü faktör ise öğretmenin öğrencilerin düşünme becerilerini teşvik etmesi ile ilgili olduğundan “Düşünmeyi Destekleme” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek 5=Her zaman, 4=Genellikle, 3=Arasına, 2=Nadiren ve 1=Hiçbir zaman şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme cetveli kullanılarak yanıtlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Öğretim etkinliği alt boyutu 0.88, programa bağlılık alt boyutu 0.79, otoriteyi temsil alt boyutu 0.73 ve düşünmeyi destekleme alt boyutu 0.73, ve ölçeğin geneli 0.84’tür (Dilekli ve Tezci, 2015).

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada yukarıda belirtilen ölçekler öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretiminde yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarını belirlemek amacıyla; Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin (Ek 1) doğrultusunda 2018-2019 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Çanakkale il merkezi ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapmakta olan 516 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Uygulama sonrası ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, elde edilen verilerde normal dağılımın olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine; hizmet yılı, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis Testi var olan grupların arasındaki tek yönlü varyans analizinin non-parametrik seçeneğidir ve devamlı değişkenlere sahip üç veya fazla grup için karşılaştırma yapma imkanı tanır (Kalaycı,2010). Cinsiyet ve görev yaptıkları okul türünün nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla ise verilere Mann- Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi aralık verilmeden ölçülen birbirinden bağımsız iki grup arasındaki farklılıkları tespit etmek için yapılır ve t-testlerinin parametrik olmayan seçeneğidir (Kalaycı, 2010).

“Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan Spearman’s Rank Order Korelasyonu hesaplanmıştır.



## **Bölüm IV: Bulgular**

Bu bölümde Çanakkale ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 516 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Bu çerçevede analizlerden elde edilen bulgular aşağıda belirtilen başlıklar altında sunulmuştur:

1. Normallik Testinden Elde Edilen Bulgular

2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine ait betimsel analizlerden elde edilen bulgular

3. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarına ait betimsel analizlerden elde edilen bulgular

4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular

5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin korelasyon analizinden elde edilen bulgular

### **Normallik Testinden Elde Edilen Bulgular**

Bu araştırmada, öncelikle, öğretmenlerin “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği”ne verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerde normal dağılım olup olmadığı incelenmiştir. Normallik dağılımını incelerken araştırma örneklemini 29’dan büyük ise Kolmogrov-Smirnov testi, 29’dan küçük ise Shapiro-Wilks testi uygulanmaktadır (Kalaycı, 2010). Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 516 olduğu için verilere Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır ve veri sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Normallik Testi*

	<b>Kolmogorov-Simirnov İstatistik</b>	<b>p</b>
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	0.056	0.001

Veri analizi sonucunda verilerin normallik değerinin %5'ten büyük olduğu durumlar verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010). Tabloda yer alan veriler incelendiğinde, anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğu için verilerin dağılımının normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir ( $p=0.001$ ). Bu sebeple, bu araştırmada verilerin analizinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

“Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtların normal dağılımda olup olmadığını tespit etmek amacıyla verilere normallik testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen sayısı 516 olduğu için verilere Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*“Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”**Normallik Testi*

	<b>Kolmogorov-Simirnov İstatistik</b>	<b>p</b>
Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları	0.051	0.003

Veri analizi sonucunda verilerin normallik değerinin %5'ten büyük olduğu durumlarda verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010). Tabloda yer alan veriler

incelendiğinde anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğu için verilerin dağılımının normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir ( $p=0.003$ ). Böylece araştırmada verilerin analizinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirlemek amacıyla uygulanan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği”ne ait betimsel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

#### *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analiz Sonuçları*

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Konu Merkezli Tasarım	516	3.20	0.67	1.00	5.00
Öğrenci Merkezli Tasarım	516	4.47	0.37	2.20	5.00
Sorun Merkezli Tasarım	516	4.48	0.38	1.80	5.00
Ölçek Genel	516	4.05	0.35	2.43	5.00

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği”ne ilişkin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=4.05$  ve standart sapması ise  $S=0.35$  olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ölçek faktörlerine ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; Konu Merkezli Tasarım faktörüne vermiş oldukları cevapların ortalamasının  $\bar{X}=3.20$  ve standart sapmasının  $S=0.67$ , Öğrenci Merkezli Tasarım faktörüne vermiş oldukları cevapların ortalamasının  $\bar{X}=4.47$  ve standart sapmasının  $S=0.37$ , Sorun Merkezli Tasarım faktörüne vermiş oldukları cevapların ortalamasının ise  $\bar{X}=4.48$  ve standart sapmasının  $S=0.38$  olduğu anlaşılmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinin ( $\bar{X}=4.05$ ) ortalamasının yüksek olduğu ( $\bar{X}>3.40$ ) belirlenmiştir. Konu Merkezli Tasarım faktörünün ( $\bar{X}=3.20$ ) ortalamasının düşük ( $\bar{X}<3.40$ ), Öğrenci Merkezli Tasarım ( $\bar{X}=4.47$ ) ve Sorun Merkezli Tasarım ( $\bar{X}=4.48$ ) faktörlerinin ortalamalarının ise yüksek ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını benimsedikleri, sınıflarında bu tasarım yaklaşımlarına ilişkin faaliyetleri eğitim öğretim sürecine dâhil ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli tasarımların tam tersi yönde konu merkezli tasarımı daha az benimsedikleri görülmektedir. Yenilenen programların etkisiyle öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımına ilişkin uygulamalardan eğitim-öğretim sürecinde daha az yararlandığı söylenebilir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretiminde yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarını belirlemek amacıyla uygulanan “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne ilişkin betimsel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamaları'na Ait Betimsel Analiz Sonuçları*

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Öğretim Etkinlikleri	516	3.91	0.55	2.33	8.89
Programa Bağlılık	516	4.02	0.61	1.80	5.00
Otoriteyi Temsil	516	3.94	0.58	1.75	5.00
Düşünmeyi Destekleme	516	4.33	0.50	2.33	5.00
Ölçek Genel	516	4.01	0.40	2.81	6.19

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne ilişkin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=4.01$  ve standart sapması ise  $S=0.40$  olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ölçek faktörlerine ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; Öğretim Etkinlikleri faktörüne vermiş oldukları cevapların ortalamasının  $\bar{X}=3.91$  ve standart sapmasının  $S=0.55$ , Programa Bağlılık faktörüne vermiş oldukları cevapların ortalamasının  $\bar{X}=4.02$  ve standart sapmasının  $S=0.61$ , Otoriteyi Temsil faktörüne vermiş oldukları cevapların ortalamasının ise  $\bar{X}=4.33$  ve standart sapmasının  $S=0.58$ , Düşünmeyi Destekleme faktörüne vermiş oldukları cevapların ortalamasının  $\bar{X}=4.33$  ve standart sapmasının  $S=0.50$  olduğu anlaşılmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelini ( $\bar{X}=4.01$ ) ve tüm alt boyutların ortalamalarının yüksek olduğu ( $\bar{X}>3.40$ ) belirlenmiştir. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğe ilişkin faktörlerde öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu yani sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içinde çeşitli etkinliklerde bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretiminde yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamaya sahip faktörün ( $\bar{X}=4.33$ ) Düşünmeyi Destekleme faktörü olduğu, Öğretim Etkinlikleri faktörünün de en düşük ( $\bar{X}=3.91$ ) ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı hazırladıklarını ve yaptıkları etkinliklerle düşünme becerilerinin gelişmesini desteklediklerini ifade etmektedirler.

**Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular**

**Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine ait analiz sonuçları.**

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.* Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Kadın	327	248.07	81119.00	-2.093	0.036
	Erkek	189	276.54	52267.00		
Öğrenci Merkezli	Kadın	327	261.01	85351.00	-0.505	0.613
	Erkek	189	254.15	48035.00		
Sorun Merkezli	Kadın	327	264.74	86571.00	-1.256	0.209
	Erkek	189	247.70	46814.50		

**Tablo 11'in devamı**

Ölçek Genel	Kadın	327	254.01	83060.50	-0.901	0.368
	Erkek	189	266.27	50325.50		

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin genelinde z değeri ( $u=-0.901$ ) ve anlamlılık düzeyi değeri ( $p=0.368$ ) olarak belirlenmiştir. Olasılık değeri 0.05'e eşit ya da bundan büyük değilse sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (Kalaycı, 2010). Elde edilen bulgular ( $p=0.368$ ) öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $p>0.05$ ). Faktörlere ilişkin analizlerden elde edilen bulgular öğrenci merkezli tasarım faktöründe ( $p=0.613$ ) ve sorun merkezli tasarım faktöründe ( $p=0.209$ ) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını; bununla beraber, konu merkezli tasarım faktöründe ( $p=0.036$ ) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalaması incelendiğinde, erkek öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

***Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin hizmet yılı faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek verilere Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Hizmet Yılı Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	0-5	32	206.66	4	17.526	0.002
	6-10	40	184.88			
	11-15	137	255.37			
	16-20	95	271.10			
	21-üstü	212	276.59			
Öğrenci Merkezli	0-5	32	311.14	4	7.137	0.129
	6-10	40	223.91			
	11-15	137	267.82			
	16-20	95	250.73			
	21-üstü	212	254.54			
Sorun Merkezli	0-5	32	312.27	4	5.885	0.208
	6-10	40	240.11			
	11-15	137	266.64			
	16-20	95	253.28			
	21-üstü	212	250.93			
Ölçek Genel	0-5	32	261.13	4	9.860	0.043
	6-10	40	188.16			
	11-15	137	260.14			
	16-20	95	266.41			
	21-üstü	212	266.77			



Tablo 12'ye göre ölçeğin anlamlılık düzeyi ( $p=0.043$ ) olarak belirlenmiştir. Bu değere göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ( $p<0.05$ ). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde öğrenci merkezli tasarım faktörü ( $p=0.129$ ) ve sorun merkezli tasarım faktöründe ( $p=0.208$ ) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, konu merkezli tasarım faktöründe ( $p=0.002$ ) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamasına incelendiğinde, konu merkezli tasarım yaklaşımını en fazla 21 yıl ve daha fazla hizmet yılı çalışmakta olan öğretmenlerin kullandığı, 6-10 yıl arası hizmet yılı çalışmakta olan öğretmenlerin ise konu merkezli tasarım yaklaşımını en az kullandığı anlaşılmaktadır.

***Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mezun oldukları okul türü faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından fark olup olmadığını tespit etmek üzere verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

***Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular***

	<i>Mezun Olunan Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	Eğitim Fakültesi	377	250.45	3	4.654	0.199
	Eğitim Enstitüsü	19	302.71			
	Eğitim Yüksekokulu	76	274.14			
	Diğer	44	281.39			

**Tablo 13'ün devamı**

	Eğitim Fakültesi	377	260.98			
	Eğitim Enstitüsü	19	215.21			
Öğrenci Merkezli	Eğitim Yüksekokulu	76	266.01	3	2.394	0.495
	Diğer	44	242.97			
	Eğitim Fakültesi	377	259.70			
	Eğitim Enstitüsü	19	207.45			
Sorun Merkezli	Eğitim Yüksekokulu	76	262.99	3	2.371	0.499
	Diğer	44	262.50			
	Eğitim Fakültesi	377	254.04			
	Eğitim Enstitüsü	19	247.53			
Ölçek Genel	Eğitim Yüksekokulu	76	274.64	3	1.784	0.618
	Diğer	44	273.58			

Tablo 13 verilerine göre ölçeğin anlamlılık düzeyi ( $p=0.618$ ) olarak görülmektedir. Bu değere göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ). Aynı şekilde konu merkezli tasarım faktörü ( $p=0.199$ ), öğrenci merkezli tasarım faktörü ( $p=0.495$ ) ve sorun merkezli tasarım faktöründe öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

***Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğrenim düzeyi faktörü açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farkın olup olmadığını tespit etmek üzere Kruskal- Wallis testi uygulanarak

hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğrenim Düzeyi Faktörü Açısından Analiz Sonuçları*

	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	Önlisans	26	259.65	2	1.318	0.517
	Lisans	456	260.55			
	Yükseklisans	34	230.18			
	Doktora	0	0			
Öğrenci Merkezli	Önlisans	26	233.31	2	2.497	0.287
	Lisans	456	262.23			
	Yükseklisans	34	227.71			
	Doktora	0	0			
Sorun Merkezli	Önlisans	26	211.69	2	2.915	0.233
	Lisans	456	260.17			
	Yükseklisans	34	271.85			
	Doktora	0	0			
Ölçek Genel	Önlisans	26	236.48	2	1.057	0.590
	Lisans	456	260.91			
	Yükseklisans	34	242.97			
	Doktora	0	0			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının öğrenim düzeyleri açısından anlamlı bir

farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p=0.590$ ). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin alt faktörlerinin anlamlılık düzeylerine bakılırsa konu merkezli tasarım faktörü ( $p=0.517$ ), öğrenci merkezli tasarım faktörü ( $p=0.287$ ) ve sorun merkezli tasarım faktörü ( $p=0.233$ ) olarak belirlenmiştir ve bu alt faktörlerin de öğretmenlerin öğrenim düzeyleriyle arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

***Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin okutulan sınıf düzeyi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının okutulan sınıf düzeyi açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere Kruskal- Wallis testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Okutulan Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	1. Sınıf	130	245.92	3	1.834	0.608
	2. Sınıf	126	268.10			
	3. Sınıf	134	254.84			
	4. Sınıf	126	265.77			
Öğrenci Merkezli	1. Sınıf	130	251.75	3	0.560	0.906
	2. Sınıf	126	258.58			
	3. Sınıf	134	265.41			
	4. Sınıf	126	258.04			

**Tablo 15'in devamı**

Sorun Merkezli	1. Sınıf	130	256.24	3	0.251	0.969
	2. Sınıf	126	258.51			
	3. Sınıf	134	255.57			
	4. Sınıf	126	263.94			
Ölçek Genel	1. Sınıf	130	248.28	3	1.063	0.786
	2. Sınıf	126	266.40			
	3. Sınıf	134	257.26			
	4. Sınıf	126	262.45			

Tablo 15 verilerine göre öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının ve bu tasarım yaklaşımlarının alt faktörlerinin anlamlılık düzeyi ( $p>0.05$ ) olduğundan dolayı okutulan sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin anlamlılık düzeyi ( $p=0.786$ ) ve konu merkezli tasarım faktörü anlamlılık düzeyi ( $p=0.608$ ), öğrenci merkezli tasarım faktörü anlamlılık düzeyi ( $p=0.906$ ), sorun merkezli tasarım faktörü anlamlılık düzeyi ( $p=0.969$ ) olarak tespit edilmiştir.

***Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları okul türü faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının okutulan sınıf düzeyi açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<b>Görev Yaptıkları Okul Türü</b>	<b>N</b>	<b>S.O</b>	<b>S.T</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Konu Merkezli	Kamu	484	262.51	127055.50		
	Özel	32	197.83	6330.50	-2.380	0.017
Öğrenci Merkezli	Kamu	484	258.45	125089.00		
	Özel	32	259.28	8297.00	-0.031	0.975
Sorun Merkezli	Kamu	484	259.47	125584.50		
	Özel	32	243.80	7801.50	-0.578	0.563
Ölçek Genel	Kamu	484	261.42	126529.00		
	Özel	32	214.28	6857.00	-1.733	0.083

Tablo 16'dan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p=0.083$ ). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin öğrenci merkezli tasarım faktörü ( $p=0.975$ ) ve sorun merkezli tasarım faktörünün görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılığı yoktur. Bununla beraber konu merkezli tasarım faktörü ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık söz konusudur ( $p=0.017$ ). Sıra ortalamasına bakılacak olursa devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin konu merkezli tasarım yaklaşımını özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha fazla kullandıkları görülmektedir.

*Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları yerleşim birimi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.* Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının görev yaptıkları yerleşim birimi açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	Köy	69	244.29	3	3.183	0.364
	Kasaba	30	244.48			
	İlçe Merkezi	314	255.84			
	İl Merkezi	103	280.21			
Öğrenci Merkezli	Köy	69	253.04	3	1.620	0.655
	Kasaba	30	282.88			
	İlçe Merkezi	314	261.15			
	İl Merkezi	103	246.99			
Sorun Merkezli	Köy	69	234.53	3	4.063	0.255
	Kasaba	30	280.52			
	İlçe Merkezi	314	265.98			
	İl Merkezi	103	245.33			

**Tablo 17'nin devamı**

	Köy	69	238.35			
Ölçek Genel	Kasaba	30	259.97	3	1.985	0.575
	İlçe Merkezi	314	258.70			
	İl Merkezi	103	270.96			

Tablo 17 sonucunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p=0.575$ ). Ölçeğin alt faktörleri olan konu merkezli tasarım faktörü ( $p=0.364$ ), öğrenci merkezli tasarım faktörü ( $p=0.655$ ) ve sorun merkezli tasarım faktörü ( $p=0.255$ ) öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### **Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının analiz sonuçları.**

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.* Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.



Tablo 18

*Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Kadın	327	251.39	82204.50	-1.428	0.153
	Erkek	189	270.80	51158.50		
Programa Bağlılık	Kadın	327	245.70	80342.50	-2.580	0.010
	Erkek	189	280.65	53043.50		
Otoriteyi Temsil	Kadın	327	249.96	81737.00	-1.729	0.084
	Erkek	189	273.28	51649.00		
Düşünmeyi Destekleme	Kadın	327	257.37	84161.00	-0.231	0.818
	Erkek	189	260.45	49225.00		
Ölçek Genel	Kadın	327	247.87	81053.50	-2.132	0.033
	Erkek	189	276.89	52332.50		

Tablo 18 incelendiğinde ölçeğin genelinde z değeri ( $u=-2.132$ ) ve anlamlılık düzeyi değeri ( $p=0.033$ ) olarak belirlenmiştir. Olasılık değeri 0.05'e eşit ya da bundan büyük değilse sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (Kalaycı, 2010). Elde edilen bulgular sonucunda ( $p=0.033$ ) öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki göstermiş oldukları uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığının olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Sıra ortalamasına bakılırsa erkek öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içinde kadın öğretmenlere göre daha fazla etkinlik yaptığı söylenebilir. Faktörlere ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında öğretim etkinlikleri faktöründe ( $p=0.153$ ), otoriteyi temsil faktöründe ( $p=0.084$ ) ve düşünmeyi destekleme faktöründe ( $p=0.818$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı ölçüde bir farkın olmadığı; fakat programa bağlılık faktöründe ( $p=0.010$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sıra

ortalamasına bakılacak olursa erkek öğretmenlerin (SO=280.65) kadın öğretmenlerden (SO=245.70) daha fazla programa bağlı kaldığı söylenebilir.

***Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içindeki uygulamalarının hizmet yılı faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.***

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

***Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Hizmet Yılı Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular***

	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	0-5	32	265.20	4	9.053	0.060
	6-10	40	228.45			
	11-15	137	259.21			
	16-20	95	227.28			
	21-üstü	212	276.69			
Programa Bağlılık	0-5	32	250,17	4	13.820	0.008
	6-10	40	215,63			
	11-15	137	246,20			
	16-20	95	235,96			
	21-üstü	212	285,89			

**Tablo 19'un devamı**

	0-5	32	233,97			
	6-10	40	216,59			
Otoriteyi Temsil	11-15	137	262,81	4	7.765	0.101
	16-20	95	242,75			
	21-üstü	212	274,39			
	0-5	32	248,56			
	6-10	40	217,09			
Düşünmeyi Destekleme	11-15	137	258,65	4	7.283	0.122
	16-20	95	242,16			
	21-üstü	212	275,04			
	0-5	32	254,36			
	6-10	40	212,04			
Ölçek Genel	11-15	137	258,19	4	14.525	0.006
	16-20	95	224,95			
	21-üstü	212	283,13			

Tablo 19'a göre ölçeğin anlamlılık düzeyi ( $p=0.006$ ) olarak belirlenmiştir. Bu değere göre öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki uygulamalarının hizmet yılına göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği tespit edilmektedir ( $p<0.05$ ). Sıra ortalamasına bakılırsa 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki uygulamaların gerekliliğini daha fazla benimsediği, 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha az benimsedikleri görülmektedir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin analiz sonuçlarına bakacak olursak öğretim etkinlikleri faktöründe ( $p=0.060$ ), otoriteyi temsil faktöründe ( $p=0.101$ ) ve düşünmeyi destekleme faktöründe ( $p=0.122$ ) hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı; fakat programa bağlılık

faktöründe ( $p=0.008$ ) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamasına bakılırsa 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin programa daha fazla bağlı olduğu ( $SO=285.89$ ), 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin ise programa daha az bağlı olduğu ( $SO=215.63$ ) anlaşılmaktadır.

**Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içindeki uygulamalarının mezun oldukları okul türü faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.** Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

*Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Mezun Oldukları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Mezun Olunan Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Eğitim Fakültesi	377	254,73	3	4.731	0.193
	Eğitim Enstitüsü	19	303,76			
	Eğitim Yüksekokulu	76	279,86			
	Diğer	44	234,32			
Programa Bağlılık	Eğitim Fakültesi	377	245,74	3	10.575	0.014
	Eğitim Enstitüsü	19	304,00			
	Eğitim Yüksekokulu	76	288,16			
	Diğer	44	296,91			

**Tablo 20'nin devamı**

	Eğitim Fakóltesi	377	260,36			
	Eğitim Enstitüsü	19	284,32			
Otoriteyi Temsil	Eğitim Yüksekokulu	76	257,05	3	1.868	0.600
	Diğer	44	233,93			
	Eğitim Fakóltesi	377	249,80			
	Eğitim Enstitüsü	19	284,84			
Düşünmeyi Destekleme	Eğitim Yüksekokulu	76	281,04	3	4.982	0.173
	Diğer	44	282,70			
	Eğitim Fakóltesi	377	252,59			
	Eğitim Enstitüsü	19	302,39			
Ölçek Genel	Eğitim Yüksekokulu	76	279,13	3	3.730	0.292
	Diğer	44	254,52			

Tablo 20 verilerine göre ölçeğin anlamlılık düzeyi ( $p=0.292$ ) olarak görölmektedir. Bu değere göre öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarında mezun oldukları okul türü açısından anlamlı düzeyde farklılık yoktur ( $p>0.005$ ). Benzer şekilde, öğretim etkinlikleri faktöründe ( $p=0.193$ ), otoriteyi temsil faktöründe ( $p=0.600$ ) ve düşünmeyi destekleme faktöründe ( $p=0.173$ ) öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark olmadığı; fakat programa bağlılık faktöründe ( $p=0.014$ ) öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Sıra ortalamasına göre Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları anlaşılmaktadır (SO=304.00).

*Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının öğrenim düzeyi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.* Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının öğrenim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

*Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Öğrenim Düzeyi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Önlisans	26	262,33	2	1.127	0.569
	Lisans	456	260,23			
	Yükseklisans	34	232,38			
	Doktora	0	0			
Programa Bağlılık	Önlisans	26	282,60	2	2.439	0.295
	Lisans	456	259,62			
	Yükseklisans	34	225,09			
	Doktora	0	0			
Otoriteyi Temsil	Önlisans	26	252,00	2	2.580	0.275
	Lisans	456	261,74			
	Yükseklisans	34	220,03			
	Doktora	0	0			

**Tablo 21'in devamı**

	Önlisans	26	265,37			
	Lisans	456	262,32			
Düşünmeyi Destekleme	Yükseklisans	34	202,01	2	5.464	0.065
	Doktora	0	0			
	Önlisans	26	259,27			
	Lisans	456	261,37			
Ölçek Genel	Yükseklisans	34	219,47	2	2.503	0.286
	Doktora	0	0			

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içinde yapmış oldukları uygulamalarının öğrenim düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p=0.286$ ). Ölçeğin alt faktörlerinin anlamlılık düzeylerine bakılırsa öğretim etkinlikleri faktörü ( $p=0.569$ ), programa bağlılık faktörü ( $p=0.295$ ), otoriteyi temsil faktörü ( $p=0.275$ ) ve düşünmeyi destekleme faktörü ( $p=0.065$ ) olarak belirlenmiştir ve bu alt faktörlerin de öğretmenlerin öğrenim düzeyleriyle arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir.

***Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının okutulan sınıf düzeyi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

*Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Okutulan Sınıf Düzeyi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	1. Sınıf	130	248,63	3	0.989	0.804
	2. Sınıf	126	259,29			
	3. Sınıf	134	259,36			
	4. Sınıf	126	266,97			
Programa Bağlılık	1. Sınıf	130	243,82	3	1.805	0.614
	2. Sınıf	126	266,65			
	3. Sınıf	134	262,94			
	4. Sınıf	126	260,78			
Otoriteyi Temsil	1. Sınıf	130	271,53	3	2.775	0.428
	2. Sınıf	126	266,97			
	3. Sınıf	134	248,04			
	4. Sınıf	126	247,71			
Düşünmeyi Destekleme	1. Sınıf	130	256,50	3	0.157	0.984
	2. Sınıf	126	256,76			
	3. Sınıf	134	257,96			
	4. Sınıf	126	262,88			
Ölçek Genel	1. Sınıf	130	252,42	3	0.442	0.931
	2. Sınıf	126	261,15			
	3. Sınıf	134	256,79			
	4. Sınıf	126	263,94			



Tablo 22 incelendiğinde, elde edilen bulgular öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının okutulan sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ( $p=0.931$ ). Ölçeğin alt faktörlerinin anlamlılık düzeylerine bakılırsa öğretim etkinlikleri faktörü ( $p=0.804$ ), programa bağlılık faktörü ( $p=0.614$ ), otoriteyi temsil faktörü ( $p=0.428$ ) ve düşünmeyi destekleme faktörü ( $p=0.984$ ) olarak belirlenmiştir ve bu alt faktörlerin de öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir.

***Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içindeki uygulamalarının görev yaptıkları okul türü faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

*Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Okul Türü Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<i>Görev Yaptıkları Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Kamu	484	258.62	125172,50		
	Özel	32	256.67	8213,50	-0.072	0.943
Programa Bağlılık	Kamu	484	259.37	125534,50		
	Özel	32	245.36	7851,50	-0.518	0.605

**Tablo 23'ün devamı**

	Kamu	484	260.48	126070,00		
Otoriteyi Temsil	Özel	32	228.63	7316,00	-1.182	0.237
	Kamu	484	259.45	125571,50		
Düşünmeyi Destekleme	Özel	32	244.20	7814,50	-0.572	0.567
	Kamu	484	259.75	125718,00		
Ölçek Genel	Özel	32	239.63	7668,00	-0.740	0.459

Tablo 23 verilerine göre öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları okul türü açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p=0.459$ ). Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeği alt faktörlerinin anlamlılık düzeylerine bakılırsa öğretim etkinlikleri faktörü ( $p=0.943$ ), programa bağlılık faktörü ( $p=0.605$ ), otoriteyi temsil faktörü ( $p=0.237$ ) ve düşünmeyi destekleme faktörü ( $p=0.567$ ) olarak belirlenmiştir ve bu alt faktörlere göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir.

***Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimi faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.*** Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanarak hem ölçeğin genel ortalaması açısından hem de alt faktörlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

*Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi Faktörüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

	<b>Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi</b>	<b>N</b>	<b>S.O</b>	<b>df</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Öğretim Etkinlikleri	Köy	69	232,65	3	6.043	0.110
	Kasaba	30	241,55			
	İlçe Merkezi	314	256,77			
	İl Merkezi	103	286,03			
Programa Bağlılık	Köy	69	252,47	3	3.882	0.275
	Kasaba	30	209,83			
	İlçe Merkezi	314	264,62			
	İl Merkezi	103	258,06			
Otoriteyi Temsil	Köy	69	276,41	3	13.128	0.004
	Kasaba	30	182,30			
	İlçe Merkezi	314	252,75			
	İl Merkezi	103	286,24			
Düşünmeyi Destekleme	Köy	69	243,67	3	2.473	0.480
	Kasaba	30	254,33			
	İlçe Merkezi	314	266,41			
	İl Merkezi	103	245,53			
Ölçek Genel	Köy	69	248,45	3	3.802	0.284
	Kasaba	30	223,28			
	İlçe Merkezi	314	257,61			
	İl Merkezi	103	278,20			

Tablo 24 verilerine göre öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p=0.284$ ). Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarına ait ölçeğin alt faktörlerinin anlamlılık düzeylerine bakılırsa öğretim etkinlikleri faktörü ( $p=0.110$ ), programa bağlılık faktörü ( $p=0.275$ ) ve düşünmeyi destekleme faktörü ( $p=0.480$ ) olarak belirlenmiştir ve bu alt faktörlere göre öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat otoriteyi temsil faktöründe ( $p=0.004$ ) öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ( $p<0.05$ ). Sıra ortalamasına bakılırsa il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla otoriteyi temsil ettiği söylenebilir ( $SO=286.24$ ).

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Korelasyon Analizi**

Araştırmanın üçüncü amacı “Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçinde Uygulamalar Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan Spearman’s Rank Order Korelasyonu hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25 ve Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 25

*Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Korelasyon Analizi*

	N	Korelasyon Katsayısı rho	Anlamlılık (2 Yönlü) p
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri	516		
Öğretmenlerin Düşünme Becerilerini Öğretirken Yapmış Oldukları Sınıf İçi Uygulamaları	516	0.586**	0.000

Spearman's Rank Order korelasyonu iki devamlı değişken arasındaki ilişkinin derecesini hesaplamak amacıyla kullanılır ve korelasyon katsayısı 0.50 ile 1.00 aralığı yüksek ilişki olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010). Tablo 25'e göre, "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" ile "Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği"ne verdikleri yanıtlar arasındaki Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi sonrasında öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.586^{**}$ ,  $p<0.05$ ).

Tablo 26

*Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarına Ait Faktörlerin Korelasyon Analizi*

		Konu Merkezli Tasarım	Öğrenci Merkezli Tasarım	Sorun Merkezli Tasarım	Öğretim Etkinlikleri	Programa Bağlılık	Otoriteyi Temsil	Düşünmeyi Destekleme
<b>Konu Merkezli Tasarım</b>	N	516	516	516	516	516	516	516
	r	1.00	0.130**	0.147**	0.283**	0.414**	0.334**	0.225**
	p	.	0.003	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
<b>Öğrenci Merkezli Tasarım</b>	N	516	516	<b>516</b>	516	516	516	516
	r	0.130**	1.00	<b>0.747**</b>	0.439**	0.307**	0.230**	0.459**
	p	0.003	.	<b>0.000</b>	0.000	0.000	0.000	0.000
<b>Sorun Merkezli Tasarım</b>	N	516	<b>516</b>	516	516	516	516	516
	r	0.147**	<b>0.747**</b>	1.00	0.356**	0.236**	0.204**	0.412**
	p	0.001	<b>0.000</b>	.	0.000	0.000	0.000	0.000
<b>Öğretim Etkinlikleri</b>	N	516	516	516	516	516	516	516
	r	0.283**	0.439**	0.356**	1.00	0.337**	0.389**	0.421**
	p	0.000	0.000	0.000	.	0.000	0.000	0.000
<b>Programa Bağlılık</b>	N	516	516	516	516	516	516	<b>516</b>
	r	0.414**	0.307**	0.236**	0.337**	1.00	0.433**	<b>0.626**</b>
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000	<b>0.000</b>
<b>Otoriteyi Temsil</b>	N	516	516	516	516	516	516	516
	r	0.334**	0.230**	0.204**	0.389**	0.433**	1.00	0.308**
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	.	0.000
<b>Düşünmeyi Destekleme</b>	N	516	516	516	516	<b>516</b>	516	516
	r	0.225**	0.459**	0.412**	0.421**	<b>0.626**</b>	0.308**	1.00
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	<b>0.000</b>	0.000	.

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarına ait faktörlerin Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi sonrasında Öğrenci Merkezli Tasarım faktörü ile Sorun Merkezli Tasarım faktörü ( $r=0.747^{**}$ ,  $p<0.05$ ) ve Programa Bağlılık faktörü ile Düşünmeyi Destekleme faktörü ( $r=0.626^{**}$ ,  $p<0.05$ ) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.



## **Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığını öğrenmek amacıyla yapılan araştırma sonuçları verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

### **Tartışma ve Sonuç**

Çanakkale il merkezi ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapan 516 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” (Baş, 2013) ve öğretmenlerin düşünme becerisini öğretirken yaptıkları sınıf içi uygulamaların yerindeliğini değerlendirme amacıyla “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği” (Dilekli ve Tezci, 2015) kullanılmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımına ilişkin genel ortalamalarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Konu merkezli tasarım yaklaşımında ise öğretmenlerin genel ortalamasının düşük olduğu ve bu tasarım yaklaşımını daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı ve Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı'nı benimsedikleri, sınıflarında bu tasarım yaklaşımlarına ilişkin faaliyetleri eğitim öğretim sürecine dâhil ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve sorun merkezli tasarımların tam tersi yönde konu merkezli tasarımı daha az benimsedikleri ve bu yaklaşıma ilişkin uygulamalardan eğitim-öğretim sürecinde daha az yararlandığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçları Burul (2018), Karaman ve Bakaç (2018) ile Ünsal ve



Korkmaz'ın (2017) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Burul (2018) tarafından öğretmenlerin eğitim program tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelendiği çalışmada öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsedikleri ifade edilmektedir. Karaman ve Bakaç (2018) öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmalarında en yüksek ortalamayı sorun merkezli tasarım yaklaşımında elde ederken, ikinci olarak öğrenci merkezli tasarım yaklaşımının tercih edildiği ortaya konulmuştur. Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından eğitim program tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada sorun merkezli tasarım yaklaşımı ve öğrenci merkezli tasarım yaklaşımının daha fazla tercih edildiği ortaya konulmuştur. Her üç çalışmada da konu merkezli tasarım yaklaşımının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği görülmektedir. Yapılan bu araştırma ve incelenen diğer çalışmalar ülkemizde programlara yönelik yapılan öğrenciyi merkeze alan değişimlerin öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği” kullanılarak elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğe ilişkin faktörlerde öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu yani sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinliklerde bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin düşünme becerisini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamaya sahip faktörün Düşünmeyi Destekleme olduğu, Öğretim Etkinlikleri faktörünün ise en düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, sınıf

öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı hazırladıklarını ve yaptıkları etkinliklerle düşünme becerilerinin gelişmesini desteklediklerini ifade etmektedirler. Yapılandırmacılık felsefesinin düşünme becerilerinin öğretimi sürecini temel aldığı düşünülürse, 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan program değişikliği sonucunda öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi yönünde etkinliklere daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılması aynı zamanda öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uyum sağladığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç Hashim'in (2004) yaptığı araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde, bazı araştırmalar da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını göstermektedir (Burul, 2018; Cheung ve Wong, 2002; Ünsal ve Korkmaz, 2018;). Cheung ve Wong (2002) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Ünsal ve Korkmaz (2017) öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Ancak faktörlere ilişkin analizlerden elde edilen verilere göre konu merkezli tasarım yaklaşımını erkek öğretmenlerin kadın

öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bu araştırmaların bulgularından farklı olarak, Karaman ve Bakaç (2018) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu farklılık ve benzerliklerin daha iyi anlaşılması için cinsiyet değişkeni açısından eğitim programı tasarım yaklaşımını ele alan çalışmaların daha fazla olması gerektiği söylenebilir.

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre hizmet yılı değişkenine göre, öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımında anlamlı bir fark olmadığı; konu merkezli tasarım yaklaşımını ise en fazla 21 yıl ve daha fazla hizmet yılı görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandığı, 6-10 yıl arası hizmet yılı görev yapmakta olan öğretmenlerin ise konu merkezli tasarım yaklaşımını en az kullandığı anlaşılmaktadır. Bu durum mesleki kıdem açısından öğretmenlikte daha az kıdemli öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını tercih ettiklerini göstermektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan programlarda öğrenci merkezli uygulamaları hayata geçirecek çalışmaların planlanması bu sonucu etkilemektedir. Ünsal ve Korkmaz (2017) benzer şekilde, yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının mesleki kıdemlerine göre konu merkezli tasarım yaklaşımı faktöründe farklılaştığını, mesleki kıdem arttıkça konu merkezli tasarım yaklaşımının daha fazla tercih edildiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça daha fazla konu merkezli tasarım yaklaşımını benimsemeleri, bu tasarım doğrultusunda eğitim almış olmaları ve bu anlayış doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiş olmaları ile açıklanabilir.

Görev yaptıkları okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımı tercihlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı; konu merkezli tasarım yaklaşımını devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf

öğretmenlerinin özel okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları konusundaki tercihlerinde anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Mezun olunan okul türü değişkenine göre bu bulgular bazı araştırmalarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Geçitli, 2011; Karaman ve Bakaç, 2018).

Yapılan analizlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı ölçüde farklılık olduğunu göstermektedir. Bulgular, erkek öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi etkinliklerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğunu belirtmektedir. Ayrıntılı olarak incelendiğinde, “Otoriteyi Temsil” faktöründe ve “Düşünmeyi Destekleme” faktöründe cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı; fakat “Programa Bağlılık” faktöründe cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla programa bağlı kaldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunduğunu göstermektedir. 21 yıl ve üstünde hizmet yılı görev yapmakta olan öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde daha fazla sınıf içi etkilere yer verdiği tespit edilmiştir. Dilekli (2015) öğretmenlerin düşünmeyi öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, bu bulguyu destekler şekilde, mesleki açıdan tecrübeli öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki etkinliklere daha fazla yer verdiğini belirtmiştir. Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin

deneyimlerinin yüksek olması da bu sonucu etkilemektedir. Benzer şekilde, “Otoriteyi Temsil” faktöründe ve “Düşünmeyi Destekleme” faktöründe hizmet yılı açısından anlamlı düzeyde fark olmadığı; fakat “Programa Bağlılık” faktöründe hizmet yılı açısından anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre 21 yıl ve üzerinde hizmet yılı görev yapmakta olan öğretmenlerin programa daha fazla bağlı olduğu, 6-10 yıl arası hizmet yılı görev yapan öğretmenlerin ise programa daha az bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarında mezun oldukları okul türü açısından anlamlı ölçüde farklılık yoktur. Benzer şekilde, “Öğretim Etkinlikleri” faktöründe, “Otoriteyi Temsil” faktöründe ve “Düşünmeyi Destekleme” faktöründe öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark olmadığı; fakat “Programa Bağlılık” faktöründe öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarının ve “Öğretim Etkinlikleri”, “Otoriteyi Temsil”, “Düşünmeyi Destekleme”, “Programa Bağlılık” alt faktörlerin öğretmenlerin öğrenim düzeyleriyle arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, okutulan sınıf düzeyi değişkenine ve görev yaptıkları okul türü değişkenine göre de öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamaları ile “Öğretim Etkinlikleri”, “Otoriteyi Temsil”, “Düşünmeyi Destekleme”, “Programa Bağlılık” alt faktörleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarının ve “Öğretim Etkinlikleri”, “Düşünmeyi Destekleme”, “Programa Bağlılık” faktörleri arasında görev yaptıkları yerleşim birimi açısından anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Fakat “Otoriteyi Temsil” faktörü öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir

farklılık göstermektedir ve il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin daha fazla otoriteyi temsil ettiği söylenebilir. Aynı şekilde Dilekli (2015)'nin araştırmasında da il merkezindeki öğretmenlerin daha fazla otoriteyi temsil ettikleri görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre il merkezlerinde çalışabilmek için yüksek puana sahip olmak gereklidir ve bu durum meslekte daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Bu sebeple hizmet yılı fazla olan il merkezindeki öğretmenlerin daha fazla otoriteyi temsil etmeleri, öğrencileri için gereken bilgilerin çoğunu derste kendilerinin verdiğini düşünmelerinin sonucudur.

Araştırmada son olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamaları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca “Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı” ile “Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı” ve “Programa Bağlılık” ile “Düşünmeyi Destekleme” arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin aynı zamanda sorun merkezli tasarım yaklaşımını da kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin hem programa bağlı oldukları hem de düşünmeyi destekleyen sınıf içi etkinlikleri benimsedikleri düşünülebilir. Yani sınıf öğretmenleri sınıf içi etkinliklerde öğrencilerinin farklı düşüncelerini ortaya koymasını sağlarken, aynı zamanda eğitim öğretim döneminde programın tamamlanmasına da önem vermektedir. Benzer şekilde Ekinci ve Tican (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünmeyi destekleyici etkinlikler yaptıklarını, fakat aynı zamanda da programa bağlı kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin düşünme becerilerini destekleyici uygulamaları tam anlamıyla gerçekleştiremediğini, çünkü Türk eğitim sisteminde merkezden geliştirilen programların

öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırdığını ve öğretmenlerin içeriğin yetiştirilmesine ilişkin algılarının yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına dair tercihleri dikkate alındığında; Öğrenci ve Sorun Merkezli Tasarım yaklaşımlarını daha fazla tercih ettikleri ve düşünme becerilerini öğretirken sınıf içinde uyguladıkları etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına göre yapılan öneriler iki kısma ayrılarak verilmiştir. Birinci kısımda araştırmanın sonuçlarına göre geliştirilmiş olan öneriler verilirken, ikinci kısımda ise yapılabilecek çalışmaları gösteren öneriler ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.**

- Görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri için düşünme becerilerini öğretirken yapılması gereken uygulamalara dair hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yaptıkları çalışmaların niteliğinde artış sağlayabilir.
- Düşünme becerilerinin önemi hakkında veli eğitim programları hazırlanması velilerin düşünme becerilerinin öğretimine önem vermesini sağlayabilir.
- Uygulanmakta olan öğretim programlarının içerik olarak yoğunluğunun azaltılması programı zamanında yetiştirme kaygısı taşıyan öğretmenlerin daha fazla düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirmesine imkan sağlayabilir.

- Kullanılan ders kitaplarında düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinlik sayısının artırılması, düşünme becerilerinin öğretimine katkı sağlayabilir.

### **Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.**

- Bu araştırma, Çanakkale il merkezi ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bununla beraber, bu araştırmanın, Türkiyede farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin dahil edilerek tekrarlanması, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri konusunda kapsamlı bir bakış açısı elde edilmesini sağlayabilir.
- Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının gözlemler yoluyla incelenmesi düşünme becerilerinin öğretimine yönelik düşünceleri ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymada yardımcı olacak; konunun etraflıca anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
- Cinsiyet değişkeni açısından, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarını nitel araştırmalar yoluyla incelemek cinsiyet değişkeninin uygulamadaki yeri bakımından ayrıntılı sonuçlar verecektir.



### Kaynakça

- Albrecht, K.G. (1992). *Brain Power: Learn to improve your thinking skills*. (3rd Ed.). America: Simon & Schuster.
- Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (s.71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alnesyan, A. (2012). *Teaching and Learning Thinking Skills in The Kingdom of Saudi Arabia: Case Studies from Seven Primary Schools*. Unpublished PhD. Dissertation. University of Exeter, UK.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 19-34.
- Ashman, A. F., & Conway, R. B. F. (2002). *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. New York, NY: Routledge.
- Aşlıoğlu, B. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 1-29). Ankara: Anı Yayıncılık
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2016). Eğitim felsefesi inançları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları: İlişkisel bir araştırma. 4. Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 328-330.

- Baysal Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7-28. [Online]  
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/368900> adresinden alındı.
- Berman, S. (1991). Thinking in context: Teaching for openmindedness and critical understanding. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Rev. ed. Vol 1, 10-16). Alexandria, VA: ASCD.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332166.pdf> adresinden alındı.
- Beyer, B.K. (2010). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyükalan Filiz. (2011). Eğitim bilimine giriş. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar* (ss. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: öğretimde planlama uygulama*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Carson, R. N. (2004). A taxonomy of knowledge types for use in curriculum design. *Interchange* (March 2004), 35(1), 59-79.

- Chabeli, M. M. (2006). Higher Order Thinking Skills Competencies Required by Outcomes-Based Education From Learners. *Curationis*, 29(3), 78-86.
- Chan, D. W., & Chan, L. K. (1999) Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12 (3), 185-195.
- Cheung, D. & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Costa A. L. (1985). Teacher behaviours that enable student thinking. A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A recourse book for teaching thinking* (pp. 130-142).
- Cotton, K. (1991). Teaching thinking skills. Portland, Oregon: *Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series*.
- Cullen, R., Harris, M. & Hill, R. (2012). *The learner-centered curriculum: design and implementation*. (1st Ed.). San Francisco: John Waley and Sons Inc.  
[https://books.google.com.tr/books?id=Teux\\_wYgEzEC&printsec=copyright&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=Teux_wYgEzEC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) adresinden alındı.
- Çubukçu, Z. (2013a). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 132-174). Ankara: Maya Akademi
- Çubukçu, Z. (2013b). Düşünme becerileri. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (ss.281-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple thinking: Critical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426–435.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (18 .baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *NWSA Education Sciences*, 10(4), 276-290.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 167-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (2001). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. (4th Ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Eisner, E.W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. (3rd. Ed.). New York: Macmillan.
- Ekici, G. ve Gülay, H. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1, 74-84.
- Ekinci, N. & Tican, C. (2017). Sınıf Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1747-1773.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi

Ergen, G. (2014). Öğretimde yeni yönelimler ve düşünme becerileri. Ç. Şahin & S.Z. Genç (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (ss. 247-289). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. California State University, Fullerton. ERIC Document Reproduction Service No: ED315423.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. UK: Nelson Thornes (Publishers) Ltd.

[https://books.google.com.tr/books?id=0az0JYM\\_pHMC&printsec=frontcover&dq=robert+fisher&hl=tr&sa=X&ei=IR2ZVZraJYWisgHxspLIDQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=robert%20fisher&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=0az0JYM_pHMC&printsec=frontcover&dq=robert+fisher&hl=tr&sa=X&ei=IR2ZVZraJYWisgHxspLIDQ&redir_esc=y#v=onepage&q=robert%20fisher&f=false) adresinden alındı.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. (4th Ed.) London: Continuum.

[https://books.google.com.tr/books?id=te56AAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Teaching+thinking:+Philosophical+enquiry+in+the+classroom&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjApq7snLPgAhWHY1AKHRC\\_BycQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Teaching%20thinking%3A%20Philosophical%20enquiry%20in%20the%20classroom&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=te56AAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Teaching+thinking:+Philosophical+enquiry+in+the+classroom&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjApq7snLPgAhWHY1AKHRC_BycQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Teaching%20thinking%3A%20Philosophical%20enquiry%20in%20the%20classroom&f=false) adresinden alındı.

Forman, E. H., & Selly, M. A. (2001). Decision by objectives (how to convince others that you are right). *World Scientific Pub. Co.*, USA, Petersburg.

Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güner, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin alguları ile eğitim programı, öğretmen-öğrenci rolleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*,(32), 127-146.
- Güven, M. Ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75,90.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.  
<https://www.questia.com/read/96983616/critical-thinking-across-the-curriculum-a-brief-edition> adresinden alındı.
- Hashim, H. (2003). Malisain Teachers' Attitudes, Competancy and Practices in Teaching Thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism and education reform* (fifth edition). Illinois: Waveland Press.

- Kalkan Ay, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),304-320.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kartal, O.Y. (2014). Eğitim ve öğretimde program. Ç. Şahin & S.Z. Genç (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 21-40). İstanbul : Paradigma Akademi Yayınları.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2008). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 2-34). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Marzano, R. J., Brandt, R.S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B.Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Brandth, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. & Suhor, C. (1991). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Rev. ed. Vol 1, 89-93). Alexandria, VA: ASCD.
- Mayer, R.E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49–63.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking, developing learning: A guide to thinking skills in education*. Berkshire, England: Open Universit Press, McGraw-Hill Education.
- Mettas, A. (2011). The development of decision-making skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(1), 63-73.



Mutlu, E. & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile ilgili Tutumlarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.

Nickerson, R. S. (1988), "On Improving Thinking Through Instruction", *Review of Research in Education*, vol. 15, 1988, p. 3-57

[https://www.researchgate.net/publication/240801950\\_Chapter\\_1\\_On\\_Improving\\_Thinking\\_Through\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/240801950_Chapter_1_On_Improving_Thinking_Through_Instruction) adresinden alındı.

O'Neill, G. (2010). Program design: Overview of curriculum models. *UCD Teaching and Learning/ Resources*.

Ornstein, A.C. (1982). Curriculum contrasts: a historical overview. *Phi Delta Kappa International*. 2(1), 404-408.

Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) Curriculum Design. *In Curriculum: Foundations, Principles and Issues (5th Ed.)*, pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Olivia, P.F. (2005). Developing the curriculum. (6th Ed.). Boston

Özdemir, S.M. (2007). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme sürecinin unsurları. G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 59-94). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 369-393.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Parks, S. & Black, H. (1997). *Building Thinking Skills*. (2nd. Ed.). America: The Critical Thinking Co.

Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.

Pinar, W.F. (2008). *What is curriculum theory?*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Presseisen, B. Z. (1984). Thinking skills: meanings and models revisited. (Ed. Costa, A.L). *Developing minds: A resource book for teaching thinking (Chaper: 9) (52-57)*. Alexandria, VA: ASCD.

Print, M. (1993). *Curriculum Development and Design*. (2th Ed.). Australia

<https://books.google.com.tr/books?id=0AaeaqKoEIEC&printsec=frontcover&dq=curriculum+development&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjy3KnOzLXgAhUImYsKHUiuC3sQ6AEIKTAA#v=onepage&q=education%20curriculumcurriculum%20development&f=false> adresinden alındı.

Rodrigo, R.T. (2017). Reflections and Insights on the Models of Learning: Subject-centered, Learner-Centered and Problem-Centered Design Models. Stamford International University.

Russell W.B., Waters, S. & Turner, T.N. (2017). *Essentials of Elementary Social Studies*. (5th Ed.). Routledge.

<https://books.google.com.tr/books?id=zNNBDwAAQBAJ&pg=PT1&dq=Essentials+of+Elementary+Social+Studies.&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwia8biT173gAhUE86YKHTSMBOUQ6AEIRzAE#v=snippet&q=Thinking%20skills&f=false> adresinden alındı.

- Seferoğlu, S.S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (12.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sternberg, R. J. (2003). *Creative Thinking in The Classroom*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Şahinel, S. (2011). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 123-136).Ankara: Pegem Akademi
- Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical Perspectives on Education: An Introduction* (pp. 21-40). Singapore: Prentice Hall.
- Tebbs, J. (2000). *Assesing Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking*. Phd Dissertation. University of Connecticut, Connecticut.
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Studies*, 1(9), 1-7.
- Türk, N. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. (3th Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

<https://books.google.com.tr/books?id=5MpKR2czCUQC&printsec=frontcover&dq=basic+principles+of+curriculum+and+instruction&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwi06s-lhrbgAhVkwMQBHR4jDYYQ6AEIKTAA#v=onepage&q=basic%20principles%20of%20curriculum%20and%20instruction&f=false> adresinden alındı.

Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289.

Ürkmez, İ. (2006). *Düşünmeyi öğrenmek öğrenmeyi düşünmek*. (1. Baskı). İstanbul: Bilge Matbaacılık.

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53 (1), 41-48

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "Teori ve Teknikler"*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık

Vasuthavan, E.S. & Kunaratnam, S. J. (2017). Problem centered curriculum (PCC) for a knowledge society. *ResearchGate*

Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.

Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 1-15.

Yaşar, M.C. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kavramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

Yeşil, S. & Kınca, R.Y. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini ölçmedeki uygunluğu, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-26.

Yıldız, Y. (2018). *Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. ABD: Corwin Press.

[https://books.google.com.tr/books?id=rX--P1YUgI0C&printsec=frontcover&dq=Wiles,+J.+\(2009\).+Leading+curriculum+development.+AND:+Corwin+Press.&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwigrPK3x\\_rgAhWr34MKHVL7DpQQ6AEIKzAA#v=onepage&q=Wiles%2C%20J.%20\(2009\).%20Leading%20curriculum%20development.%20AND%3A%20Corwin%20Press.&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=rX--P1YUgI0C&printsec=frontcover&dq=Wiles,+J.+(2009).+Leading+curriculum+development.+AND:+Corwin+Press.&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwigrPK3x_rgAhWr34MKHVL7DpQQ6AEIKzAA#v=onepage&q=Wiles%2C%20J.%20(2009).%20Leading%20curriculum%20development.%20AND%3A%20Corwin%20Press.&f=false)

adresinden alındı.

Wiles, J. & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. (5th Ed.). New Jersey: United States of America.

## Ekler

## EK A. Araştırma İzni



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.6148187  
Konu: Anket Çalışması

25.03.2019

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının  
18/03/2019 tarihli ve 1900043171 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Müge PEHLİVAN tarafından "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları" konulu anket çalışması kapsamında, 2019 Mart- Nisan ayları arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik ölçek araştırma çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

İşıl KORKMAZ  
Şube Müdürü

OLUR  
25.03.2019

Ferhat YILMAZ  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1-Komisyon Raporu (1sayfa)  
2-Okul Listesi (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza ile

Azali İla Aynıcı  
2019.03.25.19.17

Leyla GÜLEÇ

Sef

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat  
Elektronik Ağ: tefbis17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK-GÜNEŞ  
Tel: 0286 217 11 33-117

## EK B. “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” Kullanım İzni

Ölçek İzni Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📧

**Müge Pehlivan** 6 Şubat Çar 11:58 ☆  
Değerli Hocam, Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Gökhan BAŞ Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi ABD Yüksekisans öğren...

**Gokhan Bas** <gokhanbas51@gmail.com> 6 Şubat Çar 12:24 ☆ 📧 ⋮  
Alıcı: ben ▾

Merhaba,  
Tarafımda geliştirilmiş olan "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği"ni yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Gökhan BAŞ

Müge Pehlivan <mugepehlivan17@gmail.com>, 6 Şub 2019 Çar, 09:59 tarihinde şunu yazdı:  
...



## EK C. “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi

### Uygulamalar Ölçeği” Kullanım İzni

ölçek izni Gelen Kutusu x

**Müge Pehlivan** <mugepehlivan17@gmail.com> 5 Şubat Sal 16:34

Alıcı: etezci

Değerli Hocam,  
Sayın Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ  
Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi ABD Yüksekisans öğrencisiyim ve tez danışmanım Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN ile çalışıyorum. Tezimde sınıf öğretmenlerine uygulamak üzere siz değerli hocalarımın geliştirmiş olduğu “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ni kullanmak için izninizi istiyorum.  
Saygılarımla...

**ERDOĞAN TEZCİ** <etezci@balikesir.edu.tr> 7 Şubat Per 00:51

Alıcı: ben

Sayın Müge Pehlivan  
Ölçeği referans vermek koşulu ile kullanmanızda, değişiklik yapmanızda, bir kısmını veya tamamını değiştirmenizde hiçbir sakınca yoktur.  
İyi çalışmalar  
Prof. Dr. Erdoğan Tezci

Ölçek İzni Gelen Kutusu x

**Müge Pehlivan** <mugepehlivan17@gmail.com> 5 Şubat Sal 16:30

Alıcı: dilekilyalçin

Değerli Hocam,  
Sayın Yalçın DİLEKLİ  
Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi ABD Yüksekisans öğrencisiyim ve tez danışmanım Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN ile çalışıyorum. Tezimde sınıf öğretmenlerine uygulamak üzere siz değerli hocamın geliştirmiş olduğu “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ni kullanmak için izninizi istiyorum.  
Saygılarımla...

**yalçın dilekli** <dilekilyalçin@gmail.com> 5 Şubat Sal 15:32

Alıcı: ben

Kolay gelsin.  
Tabiki ölçeği kullanabilirsiniz.  
Başarılar dilerim.



## Ek D. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI TERCİH ÖLÇEĞİ**

No	Maddeler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır.					
2	Derste öğretmenden daha ziyade öğrenciler aktif olmalıdır.					
3	Derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır.					
4	Okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır.					
5	Okul, günün önemli bir bölümünü çok yönlü çalışmayı ve disiplinlerarası bağlantılar kurmayı gerçekleştirecek şekilde problematik çalışmalara ayırmalıdır.					
6	Programlarda, eğitim durumları ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					
7	Derste, önemli olan şey öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları ve yaşam durumlarına transfer etmeleridir.					
8	Öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir.					
9	Derste bireysel çalışmalardan daha ziyade işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
10	Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temele alınmalıdır.					
11	Programlar, bireysel farklılıkları gözeten bir şekilde düzenlenmelidir.					
12	Okul, hataya hazırlık yeri olmaktan öte, hayatın bizzat kendisi olmalıdır.					
13	Derslerde, toplum gereksinim ve sorunları ele alınmalıdır.					
14	Derste, konuların öğrenilmesi önemli bir yer tutmalıdır.					
15	Programlar, değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmelidir.					
16	Programlarda, yaşama ilişkin gerçek sorunlar yer almalıdır.					
17	Derste önemli olan şey bilginin aktarılmasıdır.					
18	Derste, grup çalışmalarından daha ziyade bireysel çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
19	Derslerde öğrenciler sorun çözme sürecini kullanmaya özendirilmelidir.					
20	Derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkarılmalıdır.					
21	Derse öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmamanın gereği yoktur.					
22	Okulda, öğrencilerin işbirliği yaparak toplumsal sorunlara çözümler bulması özendirilmelidir.					
23	Öğrenciler bilgileri alıcı ve ezberleyicidirler.					
24	Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, baskı ve zorlamanın olmadığı eğitim ortamları önemlidir.					
25	Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir.					
26	Okullarda, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması çok önemlidir.					
27	Toplumsal değişimde okullar ve eğitim kritik bir role sahip bulunmaktadır.					
28	Derste, öğrencilerden daha ziyade öğretmen aktif olmalıdır.					
29	Okulda öğrenciler, gerçek yaşam problemlerine yönelik genelleme becerisi kazandırılmalıdır.					
30	Programlarda, içerik ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					

## Ek E. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği

### ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK SINIF İÇİ UYGULAMALAR ÖLÇEĞİ

#### **Değerli Meslektaşım,**

Bu araştırma, sizin **düşünmeyi öğretme sürecindeki sınıf içi uygulamalarınızı** belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve saklı tutulacaktır.

Araştırma için sizlere 6 maddelik kişisel bilgi formu ve 21 maddelik bir ölçek verilmiştir. **Ölçekte verilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur.** Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Vereceğiniz cevaplar yapılan araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi bakımından çok önemlidir. Bu nedenle **lütfen** her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve **boş bırakmadan** size en uygun olan seçeneğe (x) işaretini koyunuz. İlginiz ve sabrınız için şimdiden teşekkür ederiz.

#### **1) KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1) Cinsiyet: Bay ( ) Bayan ( )

2) Mesleki kıdem: 0-5 Yıl( ) 6-10 Yıl( ) 11-15 Yıl( ) 16-20 Yıl( ) 21ve üstü ( )

3) Mezun olunan okul: Eğitim Fakültesi ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Eğitim Yüksekokulu ( )  
Fen-Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer ( ) Lütfen Belirtiniz.....

4) Yaş: 20-25( ) 26-30( ) 31-40( ) 41-50( ) 51 ve üstü ( )

5) Görev yaptığınız Yerleşim Yeri: Köy ( ) Kasaba( ) İlçe Merkezi ( ) İl Merkezi( )

6) Kurum Türü: Kamu ( ) Özel ( )

<b>DBÖ MADDELERİ</b>		<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Genellikle</b>	<b>Her zaman</b>
<b>1</b>	Ders süresince kazanımlara bağlı kalmak birinci önceliğimdir.	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Öğrencilere araştırma ödevi verdiğimde güvendiğim kaynakları belirterek onlardan yararlanmalarını isterim.	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Öğrenciler için gereken bilgilerin çoğunluğunu derse kendim veririm.	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Sınıf içi etkinliklerde bir olay ya da olguya dair sonuçları öğrencilere kendim açıklarım.	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Bir problem için verilen örnek bir çözüm yolunu eleştirel gözle incelemelerini isterim.	1	2	3	4	5
<b>6</b>	Bir problem için grup çalışması yaparak çözüm yolları üretmelerini isterim.	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Bir hikaye ya da olayda gerçek problem yada problemlerin ne olduğunu bulmalarına yönelik aktivite düzenlerim.	1	2	3	4	5
<b>8</b>	Parça bütün gibi ayrıntılar arasındaki ilişkilerden öte, olayın genelinin anlaşılmasına yönelik çalışmalar yaparım.	1	2	3	4	5
<b>9</b>	İki farklı olay için zaman alıcı bile olsa benzerlikler ve farklılar şeklinde tablolar yaptırırım.	1	2	3	4	5
<b>10</b>	Aynı nesne ya da kavramları farklı kriterlere sınıflandırmalarını isterim(Öm: aynı şekilleri köşe sayılarına göre, renklerine göre yada büyüklüklerine göre sınıflamak gibi).	1	2	3	4	5
<b>11</b>	Bir alet yada eşyanın bilinen kullanımları dışında farklı amaçlar için kullanılmasını düşündürecek etkinlikler yaparım.	1	2	3	4	5
<b>12</b>	Öğrencilerin sordukları sorulara kesin ve net cevaplar veririm.	1	2	3	4	5
<b>13</b>	Öğrencilere bir konu ya da olayla ilgili karşısındakini ikna etmeyi amaçlayan konuşmalar/sunular vb. hazırlama şeklinde ödevler veririm.	1	2	3	4	5
<b>14</b>	Kompozisyon/yazma konusu olarak güncel ve toplumda tartışılan konuları tercih ederim.	1	2	3	4	5

15	Eğitim ğretim döneminde programın tamamlanması en çok önem verdiğim konudur.	1	2	3	4	5
16	Bilgi birikimi, benim için her Şeyin başında geldiğinden sınıf içi aktivitelerde ağırlıklı olarak bilgi kazanılmasına önem veririm.	1	2	3	4	5
17	Doğru olmasa bile farklı fikirlerin ifade edilmesini önemserim/yer veririm.	1	2	3	4	5
18	Programın genel hedeflerine ulaşmak asıl amacımdır.	1	2	3	4	5
19	Daha planlı olabilmek için öncelikle ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
20	Bir alıŐma yaptırdığımda neden? Niçin? (5N 1K) etkinlikleri yaptırırım.	1	2	3	4	5
21	öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim.	1	2	3	4	5