



**T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

İsmail ÇOLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Recep Ercan

SİVAS

2020

**DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

İsmail ÇOLAK

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana
Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Recep ERCAN

SİVAS

Haziran 2020

KABUL ve ONAY

İsmail ÇOLAK'ın hazırlamış olduğu “sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimi dersine yönelik görüşleri” başlıklı bu çalışma, 05.06.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, “Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Eğitimi”nde Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice KARAKUŞ ÖZTÜRK (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Recep ERCAN (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Selman ABLAK (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.../.../2020

İsmail ÇOLAK

ÖZET

ÇOLAK, İsmail. Düşünme Eğitimi Dersine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2020.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul kademelerinde seçmeli olarak okutulan düşünme eğitimi dersine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan ve düşünme eğitimi dersini yürüten 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması esas alınarak yürütülen araştırmada, veriler, uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgular arasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersin seçmeli olması nedeniyle hedeflerine ulaşabilmesine dair kaygılarının olduğunu, sosyal bilgiler lisans öğrenimlerinde aldıkları eğitimin bu ders için tam manasıyla yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin bu ders sayesinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerileri elde ettiği, bu dersin öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da arttırdığı anlaşılmıştır. Bununla beraber ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu, aile, çevre gibi faktörlerin dersin hedeflerine ulaşılmasında olumsuz etki ettiği, okul idarelerinin düşünme eğitimine gereken önemi vermediği, bunların da dersin seçmeli olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: düşünme eğitimi, düşünme eğitimi programı, sosyal bilgiler öğretmeni

ABSTRACT

COLAK, İsmail. Opinions of Social Studies Teachers About Thinking Education Course. Master Thesis, Sivas, 2020.

The aim of this study is to determine the opinions of social studies teachers about thinking education course that is taught electively in secondary school levels.

The study group of the research consists of 10 social studies teachers working in Sivas city center and conducting thinking education course in 2019-2020 academic year. In the research carried out on the basis of case study, which is one of the qualitative research methods, the data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher in line with the expert opinion. The collected data were analyzed with descriptive analysis technique. Among the findings, it was revealed that the social studies teachers had anxiety about achieving their goals due to the elective of the course, and the education they received during their undergraduate studies in social studies was not sufficient for this course. In addition, it was understood that the students acquired skills such as creativity, critical thinking, problem solving, and this course increased their success in other courses. In addition, it was understood that lesson materials were insufficient, factors such as family and environment had negative effects on achieving the goals of the lesson, school administrations did not attach importance to thinking education, and this was due to the elective of the lesson.

Keywords: thinking education, thinking education program, social studies teacher

TEŞEKKÜR

Birinci sınıfı bitirdikten sonra 2 yıl ara vermek zorunda kaldığım Yüksek Lisans eğitimimi, bu tez ile nihayet tamamlamış bulunmaktayım.

Bu vesileyle;

Yüksek Lisans eğitimine başladığım günden itibaren, iyi yetişmiş bir akademisyen olabilmem için emek veren ders hocalarım Osman Kubilay GÜL, Erkan YEŞİLTAŞ ve Selçuk Beşir DEMİR'e; tez yazım sürecinde elinden geldiğince kolaylık sağlayan, öğrencisine her daim İNSAN nazarıyla yaklaşan, tez danışmanım Recep ERCAN'a;

Desteğini esirgemeyen arkadaşlarım, gönül insanı Mesut GEZİCİ'ye, kader arkadaşım Himmet ALMALI'ya, canım abim Sezgin SELVİ'ye, motivasyon kaynağım Ümran MUTLUGÜN'e ve sevgili Merve YÜCEYURT'a;

Meslektaşlarım Esra KARABÖRKLÜ, Büşra ŞİMŞEK, Kübra UYANIK, Esra KILIÇ ve Nuray PİŞMEK'e;

Ve de bu zorlu süreçte her türlü sıkıntıma katlanan, dualarıyla güç veren anneme ve babama;

SONSUZ TEŞEKKÜRLERİMİ SUNARIM.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
2. KAVRAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kavramsal Çerçeve	8
2.1.1. Düşünme Eğitimi Nedir?	8
2.1.2. Düşünme Eğitiminin Tarihi Gelişimi	9
2.1.3. Düşünme Eğitiminin Program Yapısı	13
2.1.3.1. Düşünme Eğitimi Programının Vizyonu	14
2.1.3.2. Düşünme Eğitimi Programının Genel Amaçları.....	14
2.1.3.3. Düşünme Eğitimi Programının Temel İlkeleri	14
2.1.3.4. Düşünme Eğitimi Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Beceriler	15
2.1.3.5. Düşünme Eğitimi Dersinin Kazanımları.....	15
2.1.4. Düşünme Eğitimi Sosyal Bilgiler İlişkisi	15
2.2. İlgili Araştırmalar	20
BÖLÜM III	27
3. YÖNTEM:	27
3.1. Araştırma Deseni.....	27
3.2. Çalışma Grubu	28
3.3. Veri Toplama Aracı.....	28
3.4. Verilerin Analizi.....	30
BÖLÜM IV	32
4. BULGULAR VE YORUM	32
4.1.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi Dersinin Tanımı ve Kapsamına Yönelik Görüşleri:.....	32
4.2.Düşünme Eğitimi Dersini Yürüten Öğretmenlerin Nitelikleri Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri:	39
4.3.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Düşünme Eğitiminin İçeriği ve Kazanımları Hakkında Görüşleri:	43

4.4.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Düşünme Eğitimi Dersine Karşı Okul İdaresi ve Öğrenci Velilerinin Tutumu Nedir?	52
4.5.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Düşünme Eğitimine Karşı Öğrencilerin Tutumları Hakkında Görüşleri:	58
4.6.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Düşünme Eğitimi İle Sosyal Bilgiler Arasındaki Etkileşim Hakkında Görüşleri:.....	66
BÖLÜM V	73
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	73
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.2. Öneriler	77
5.2.1. Araştırma Bulgu ve Sonuçlarına Yönelik Öneriler	77
5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER	85
ÖZGEÇMİŞ	88

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel veriler	28
Tablo 2. “Düşünme eğitimi dersi nasıl bir derstir?” sorusuna ilişkin bulgular	32
Tablo 3. “Düşünme eğitimi seçmeli mi olmalı zorunlu mu?” sorusuna ilişkin bulgular	34
Tablo 4. “Düşünme eğitiminin seçmeli ya da zorunlu olmasının eğitime nasıl bir katkısı olacak?” sorusuna ilişkin bulgular	35
Tablo 5. “Düşünme eğitiminin diğer derslere katkısı olabilir mi?” sorusuna yönelik bulgular	36
Tablo 6. “Hangi derslerle düşünme eğitimine katkı sağlanabilir?” sorusuna yönelik bulgular	38
Tablo 7. “Düşünme eğitimini alan dışı öğretmenlerin yürütmesini doğru buluyor musunuz?” sorusuna yönelik bulgular	39
Tablo 8. “Düşünme eğitimini yürüten öğretmenlerin iyi yetiştiğini düşünüyor musunuz? Niçin?” sorusuna yönelik bulgular	40
Tablo 9. “Düşünme eğitiminde öğretmen nitelikleri / yeterlilikleri neler olmalıdır?” sorusuna yönelik bulgular	42
Tablo 10. “Düşünme eğitimi dersinin içeriği, hedefleri ve kazanımları hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular	43
Tablo 11. “Düşünme eğitimi dersinin hedeflerine ulaşmasını engelleyen, derse olumsuz etki eden faktörler nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular	45
Tablo 12. “Düşünme eğitimi dersinin içeriği ülke sorunlarıyla örtüşüyor mu?” sorusuna yönelik bulgular	46
Tablo 13. “Düşünme eğitimi dersinin yapısı, öğrencilerin kendilerini geliştirmesini destekliyor mu?” sorusuna yönelik bulgular	48
Tablo 14. “MEB tarafından sunulan ders araç, gereçleri yeterli mi?” sorusuna yönelik bulgular	49
Tablo 15. “Öğrenciye kazandırılması gereken hedefler neler olmalı?” sorusuna yönelik bulgular	50
Tablo 16. “Düşünme eğitimi dersinde sosyal medya nasıl kullanılmalıdır?” sorusuna yönelik bulgular	51
Tablo 17. “Ailelerin düşünme eğitimi dersine karşı tepkisi nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular	53
Tablo 18. “Okul idaresi düşünme eğitimi dersine önem veriyor mu?” sorusuna yönelik bulgular	54
Tablo 19. “Okul idaresi, düşünme eğitimi dersine daha çok hangi branş öğretmenlerini görevlendirmeyi tercih ediyor?” sorusuna yönelik bulgular	55
Tablo 20. “Düşünme eğitimi dersi, öğrencilerin diğer derslere karşı ilgilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini artırıyor mu?” sorusuna yönelik bulgular	56
Tablo 21. “Öğrencilerin düşünme eğitimi dersine yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için önerileriniz neler olabilir?” sorusuna yönelik bulgular	57
Tablo 22. “Düşünme eğitimi dersinin katkısıyla, öğrencilerin özgün fikirler ürettiğine tanık oldunuz mu?” sorusuna yönelik bulgular	58

Tablo 23. “Düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin kendi öğrenme stillerini oluşturmalarına katkısı oluyor mu?” sorusuna yönelik bulgular	60
Tablo 24. “Öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitim, düşünme eğitimi dersi için gerekli altyapıyı sağlamış mıdır?” sorusuna yönelik bulgular.....	61
Tablo 25. “Öğrencilerin kitap okuma düzeyi düşünme eğitimi dersine ilişkin ilgi ve başarılarını artırmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular	62
Tablo 26. “Düşünme eğitimi programında yer alan içeriklerin öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümüne katkısının olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik bulgular	63
Tablo 27. “Düşünme eğitimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında ne gibi farklar var?” sorusuna yönelik bulgular	64
Tablo 28. “Öğrencilerin düşünme eğitimine yönelik ilgilerini artırmak için neler önerebilirsiniz?” sorusuna yönelik bulgular	65
Tablo 29. “Düşünme eğitimi ile sosyal bilgiler arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yönelik bulgular	67
Tablo 30. “Sosyal bilgiler lisans eğitiminde aldığınız eğitimin düşünme eğitimi için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik bulgular	68
Tablo 31. “Sosyal bilgiler ve düşünme eğitimindeki kazanımlar ve beceriler yönüyle aralarındaki benzerlikler ne gibi kolaylıklar sağlıyor?” sorusuna yönelik bulgular	69
Tablo 32. “Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısı düşünme eğitimi dersine nasıl yansıyor?” sorusuna yönelik bulgular	70

KISALTMALAR LİSTESİ

BM: Birleşmiş Milletler

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TFK: Türkiye Felsefe Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

f: Frekans Sıklığı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, araştırmaya ilişkin sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanın en önemli özelliklerinden biri düşünen bir varlık olmasıdır. Bu özellik, insanın doğmasıyla birlikte başlayan, yaş aldıkça da doğrudan ve dolaylı olarak geliştirilen bir niteliklerdir (TTKB, 2007, s. 5). Nitekim son yıllarda eğitim programlarında düşünme eğitimi dersine yer vermeye başlanmıştır. Düşünme; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumudur (TDK, 2020). Düşünme eğitimi ise “bireyi donanımlı kılacak eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme niteliklerini geliştirerek; yaşam boyu ihtiyaç duyulan temel becerilerin kazandırılmasında öncülük edecek ve ortak yaşama katkıda bulunacak bir perspektif sağlamayı” (TTKB, 2015, s. 1) amaçlamaktadır. Eş deyişle düşünme eğitimi, kavram ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen, bütün parça ilişkisi kurma, empati kurma, genelleme yapma, neden sonuç ilişkisi kurma, önem ve öncelik belirleme gibi amaçları bulunan bir eğitim programıdır (Söylemez, 2015, s. 26). Başka bir açıdan da düşünme eğitimi; düşünme aktivitesinin eğitim öğelerinden mahrum kaldığında ortaya çıkması muhtemel önyargı, çarpıtma, taraflı düşünme ve bağımlılık gibi birtakım etkileri bertaraf etmek için eğitimci bir bakış açısıyla düşünme etkinliğinin sistemleştirilmesidir (Gündoğdu, Eraydın, ve Kızılkaya, 2016, s. 49). Bu nedendir ki bugün hâlâ birçok ülkede öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirme hususuna büyük önem verilmektedir (Güneş, 2012, s. 127). Türkiye’de de geçmişten günümüze düşünme eğitiminin işlevi, önemi, uygulanışı ve ayrı bir ders olarak okutulup okutulmaması yönünde birçok tartışma yapılmıştır.

1980’li yılları takip eden süreçte öğretmenler ve akademisyenler arasında düşünme becerilerinin eğitime aktarılması konusunda yoğun çalışmalar başlamıştır (Yamaç ve Bakır, 2017, s. 970). İlerleyen süreçte ise düşünme becerileri çeşitlenmiş ve bunların öğretim programlarına dâhil edilmesi zorlaşmıştır (Dombaycı, Ülger, Gürbüz, ve Arıboyun, 2011, s. 3). Çünkü belirli bir konuya ilişkin alanı, bilgisi olan bu

programların, düşünme becerileriyle kaynaştırılması ve hepsinin uygulanabilmesi güçleşmiştir (Ülger, 2012, s. 67-68). Bu güçlük neticesinde düşünme eğitiminin dolaylı olarak verilmesi yerine ayrı bir ders olarak okutulması fikri ortaya atılmış ve bu yönde birtakım çalışmalar yapılmıştır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) öncülüğünde konuya ağırlık veren Türkiye Felsefe Kurumu (TFK), ilk olarak “Çocuklar İçin Felsefe Birimi”nde 1992 yılında düşünme eğitiminin ayrı bir ders olarak okutulması yönünde çalışmalar başlatmıştır ve bu çalışmalarını değişik organizasyonlarla halen sürdürmektedir (Çotuksöken, 2016). Bu girişimler neticesinde 2004 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ve TFK ortaklığında “Türkiye’de Felsefe Öğretimi Sempozyumu” düzenlenmiş ve Türkiye’de düşünme eğitimi dersinin temelleri atılmıştır. Bu sempozyumda “İlköğretimde Felsefe Öğretimi” konulu bir oturum sonrası, 6,7 ve 8. sınıflara “felsefi sorgulamayı geliştirecek bir dersin konulması” kararlaştırılmıştır (Ülger, 2012, s. 68). Bu karar sonrasında düşünme eğitimi dersinin felsefe odaklı ilerleme kaydedeceği, eleştirel düşünme ve zihinsel farklılıklara önem verileceği belirtilerek (Kefeli ve Kara, 2008, s. 343) ders çizelgesinde seçmeli ve haftada bir (1) ders saati olacak şekilde 2005-2006 eğitim öğretim döneminden başlamak üzere “Seçmeli Düşünme Eğitimi Dersi (6. Sınıf) Öğretim Programı” olarak sisteme dâhil edilmiştir (TTKB, 2006, s. 29). 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren de ders saati sayısı iki (2)’ye çıkarılmıştır (TTKB, 2017, s. 1). Düşünme eğitimi dersinin hangi branş öğretmenleri tarafından okutulacağı ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nce hazırlanan “öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları”nda; felsefe, sosyal bilgiler ve Türkçe branş öğretmenleri (TTKB, 2014, s. 12-30-33) olarak belirlenmiştir. O tarihten itibaren düşünme eğitimi dersi 6,7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmuş, Tebliğler Dergisinde yayımlanan 18 no’lu karar (TTKB, 2016b, s. 304) ile de 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren sadece 7 ve 8. sınıflarda okutulmaya devam edilmesine karar verilmiştir.

Düşünme eğitimi dersi hakkında halen “zorunlu ders” olup olmamasına yönelik görüşler (Felsefeciler Derneği, 2011; Yamaç ve Bakır, 2017, s. 971) ve hangi branş öğretmenleri tarafından okutulması gerektiğine dair tartışmalar (Direk, 2014; Oktay ve Şakar, 2014, s. 115; Akkocaoğlu Çayır, 2015, s. 232; Çotuksöken, 2016; Sönmez, 2016, s. 7;) sürmektedir. Düşünme eğitimi dersine yönelik tartışmalar, bu tez çalışması için bir gerekçe oluşturmuştur. Bu ders yeterince verimli işleniyor mu? Dersi yürüten

öğretmenler bu dersi yürütmeye yetkin mi? Seçmeli mi yoksa zorunlu bir ders mi olmalı? konusunda öğretmen görüşleri merak edilmiştir. Düşünme eğitimi dersi verimli işlendiğinde öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi becerilere ulaşması beklenmektedir ve ilgili araştırmalar bunu doğrulamaktadır. Yayımlanan üç farklı düşünme eğitimi program kitabında bu ders, etkili bir şekilde işlendiğinde öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, sorgulama ve problem çözme gibi becerileri kazanacağı belirtilmektedir (TTKB, 2007, s. 7; TTKB, 2015, s. 5; TKKB, 2016a, s.5). Sosyal bilgiler öğretimi inter-disipliner bir alan olması münasebetiyle düşünme eğitimi dersini okutması için sosyal bilgiler öğretmenleri görevlendirilmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe ve felsefe gibi farklı branşlardan öğretmenlerin de bu dersi vermek üzere görevlendirildiği görülmektedir.

Mevzuatta bu dersi sosyal bilgiler, Türkçe ve felsefe öğretmenlerinin yürütmesi öngörülmektedir. Bu da adı geçen derslerin öğretmenlerinin düşünme eğitimi konusundaki yeterliklerinin sorgulanmasını gerektirmektedir. Düşünme eğitimi, yapısı gereği dil gelişimine katkısı ve düşünme becerilerine etkisi bakımından Türkçe ve felsefe dersleri ile ilişkilendirilebilmektedir (Kanatlı ve Çekici, 2013, s. 227). Düşünme eğitiminin düşünen, aktif bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi, sosyal bilgilerin etkili vatandaş yetiştirmeyi amaçlaması ise bu iki ders arasında da hedefler bakımından bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tokmak, Yılmaz, ve Şeker, 2019, s. 176). Bununla beraber düşünme becerileri ile de sosyal bilgiler dersi bağlamında kazandırılmaya çalışılan beceriler arasında sarmal bir ilişki vardır (Gelen, 2011, s. 86) ve hiyerarşik olarak birbirlerini desteklemektedirler. Bu çerçevede sosyal bilgiler eğitimi ile düşünme eğitimi arasındaki eşgüdüm, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu dersi yürütmesini bu iki ders arasındaki etkileşim açısından önemli hale getirmektedir. Ancak dersin seçmeli olması, haliyle de seçilme olasılığının düşük olması ve de bu dersi verecek öğretmenlerin yeterliklerinin ne derece üst seviyede olduğunun net olarak tespit edilememiş olması (Arkan Sezgin ve Baysal, 2019, s. 23) tartışmayı derinleştirmekte ve dersin beceriler ve kazanımlar düzeyinde amacına ulaşamayacağına ilişkin endişelere sebep olmaktadır. Dolayısıyla düşünme eğitimi dersini okutan sosyal bilgiler öğretmenlerinin derse ilişkin görüşlerinin incelenmesi, tutumlarının değerlendirilmesi ve de bakış açılarının akademik olarak aydınlatılması düşünme eğitimi dersinin akıbeti açısından oldukça önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde düşünme eğitimi ile ilgili birtakım çalışmalara rastlanmış ancak bu çalışmaların sosyal bilgiler öğretmenleri özelinde olmadığı görülmüştür. Tokmak, Yılmaz ve Şeker (2019), düşünme eğitimi dersinin, beceriler bakımından sosyal bilgiler başarısına olumlu ya da olumsuz yönde bir etki yapıp yapmayacağını incelemiştir. Mutlu (2010), okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını incelemiştir. Keskin (2009), düşünme eğitimi dersi öğretim programının öğelerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşlerini incelemiştir. Sönmez (2016), düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Aycan ve Aycan (2016), düşünme eğitiminin kimya dersi için önemini araştırmışlardır.

Alan yazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimine yönelik görüşlerinin neler olduğunun bilinmemesi önemli bir eksikliklerdir. Bu nedenle düşünme eğitimi dersini yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin; bu derse ilişkin görüşlerine başvurulması, dersin içeriği ve hedefleriyle ilgili fikirlerinin alınması, öğrencilerin düşünme eğitimine yönelik hazır bulunuşluğunu etkileyen etmenlerin neler olduğu ile ilgili gözlemlerinin aktarılması, bu derse ilişkin düşünme becerileri bakımından nasıl bir öğretim metodu benimsediklerinin belirlenmesi, okul idarelerinin, dersin seçmeli olması nedeniyle bu derse karşı nasıl bir tutum sergilediklerinin ortaya konulması, düşünme eğitiminin diğer derslerle ilişkisi gibi konulardaki düşüncelerinin detaylı bir şekilde gün yüzüne çıkarılması; literatürdeki eksikliğin giderilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimi dersine yönelik görüşleri: bir durum çalışması.”

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimi dersinin tanımı ve kapsamına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, düşünme eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin nitelikleri ne olmalıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitiminin içeriği ve kazanımları hakkında görüşleri nelerdir?

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, düşünme eğitimi dersine karşı okul idaresi ve öğrenci velilerinin tutumu nedir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitimine karşı öğrencilerin tutumları hakkında görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitimi dersi ile sosyal bilgiler dersi arasındaki etkileşim hakkında görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; ortaokullarda seçmeli olarak okutulan düşünme eğitimi dersi hakkında, bu dersi yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir.

Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıftan başlamak üzere ortaokul (5, 6, 7, 8) kademelerinde okutulan sosyal bilgiler dersi, yapısı gereği birçok dersle ilişkilidir. Bu ilişki, sosyal bilgilerin sosyal bilimler tabanındaki tüm disiplinleri bünyesinde barındıran bir disiplin olmasından kaynaklanmaktadır (YÖK, 1988, s. 46). Bu disiplinlerarasılık gereği müfredata dâhil olan her yeni sosyal bilim dersi sosyal bilgilerin kapsamına girmektedir. Düşünme eğitimi dersi de eğitim programlarına sonradan dâhil olan ve sosyal bilgilerin kapsamına giren bir sosyal bilim dersidir. Bu kapsam, düşünme eğitiminin sosyal bilim kategorisinde bir ders olmasının yanı sıra TTKB (2014, s. 12-30-33)’nin dersi sosyal bilgiler öğretmenlerinin de okutabileceğine yönelik kararına dayanmaktadır. İlgili karar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenleri görevlendirilmeleri halinde bu dersi okutmaktadırlar.

Düşünme eğitimi de tıpkı sosyal bilgiler gibi yapısı gereği disiplinlerarası bir formata sahiptir. Düşünme eğitiminin geniş tabanlı bir program olarak tasarlanmasının en önemli sebebi, tüm alanlara katkı sağlayıp sorgulayabilen, yaratıcı, eleştirel düşünebilen nesiller yetiştirilmek istenmesidir (TTKB, 2007, s. 7). Dersi yürüten sosyal bilgiler öğretmenleri de hem iki ders arasındaki disiplinlerarası format hem de lisans eğitimlerinde aldıkları felsefe grubu derslerinin avantajıyla bu amaca hizmet etmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmenleri bu dersi yürütürken birikimleri sayesinde muhteva olarak dersin yeterliliğini, öğrencilerin, ailelerin ve okul idarelerinin tutumlarını gözleme şansı bulmakta ve dersle ilgili derinlikli fikir sahibi olmaktadır. Fakat alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu derse ilişkin görüşlerine başvuran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmalar genellikle

düşünme becerilerine yoğunlaştığı ancak düşünme eğitimi dersinin tanımı, işlenişi ve kazanımları konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmadığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimi dersine ilişkin görüşleri betimlenmiştir.

Bu bağlamda düşünme eğitimi programının uygulamada karşılaşılan sorunların tespiti, dersi kimlerin yürütmesi gerektiği, zorunlu bir ders olup olmaması yönündeki tartışmalara açıklık kazandırması açısından literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez okullarda görev yapan ve düşünme eğitimi dersini yürüten 16 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Ancak veri toplama aşamasında COVID-19 salgını nedeniyle eğitime ara verilmiş olması evrendeki bütün öğretmenlere ulaşmayı zorlaştırmış ve çalışma grubu 10 öğretmenle sınırlı kalmıştır.
2. Çalışma, görüşme sorularına verilen yanıtlarla meydana gelen yapısal çerçeve ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının (yarı yapılandırılmış görüşme formunun) araştırma amacına hizmet ettiği varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Düşünme eğitimi: Kavram ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen; bütün parça ilişkisi kurma, empati kurma, genelleme yapma, neden sonuç ilişkisi kurma, önem ve öncelik belirleme gibi amaçları bulunan bir eğitim programıdır (Söylemez, 2015, s. 26).

Sosyal bilgiler: Sosyal bilimler içerisinde bulunan farklı disiplinlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş, ilkökul ve ortaokullarda öğrencilere temel beceri ve

değerleri kazandırarak etkili vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim programıdır. (Bilgili, 2019, s. 4).

Zorunlu ders: MEB tarafından belirlenen, öğrencilerin tercih etmek gibi bir şansının olmadığı derslerdir (Özmen, 2015, s. 7).

Seçmeli ders: MEB'in sunduğu seçenekler doğrultusunda velileri ile birlikte öğrencilerin seçim yapma hakkına sahip olduğu derslerdir (Özmen, 2015, s. 7).



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal yapısını oluşturan kavramlara ve araştırma ile ilgili yapılmış bilimsel çalışma detaylarına yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu başlık altında araştırmanın temel kavramları olan düşünme eğitimi, düşünme eğitiminin tarihi gelişimi, düşünme eğitiminin program yapısı, sosyal bilgiler - düşünme eğitimi ilişkisi hakkında bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Düşünme Eğitimi Nedir?

İnsanın düşünebilen bir varlık olması onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. İnsan, düşünme mefhumunu sistemleştirebilmekte ve bu sistem sayesinde medeniyetler var edebilmektedir. Nitekim dil, düşünme, akıl yürütme, yorumlama, alet yapımı, kültür ürünü eserler verme, tarih ve sosyolojik gerçekliğe uygun fikirler ortaya koyma gibi varoluş kaynaklı unsurlar, insanı kıymetli kılan düşünme yetisi sayesinde ortaya çıkmıştır. Bundan dolayıdır ki eğitimciler düşünmeyi, insanda var olan doğal bir yetenek olarak bırakmamış, öğretilabilir, geliştirilebilir bir sistem haline getirmişler ve etkili düşünebilen bireyler yetiştirilmesine olanak sağlamışlardır (TTKB, 2016a, s. 1).

Düşünme eğitimi, hangi devirde olursa olsun insanın eğitilmesi söz konusu olduğunda eğitimciler için her zaman temel mesele olmuştur. Eğitimciler, öğrencilerin çocukluk çağından itibaren, bilgili ve bilgiyi pratiğe dönüştüren kişiler olarak yetişmesini hedeflemiş ve bu hedefe ulaşmak için de evvela çocukların zihinlerinin eğitilmesi gerektiğini, düşünmeye dayalı birtakım tutum ve davranışların kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir (Taşdelen, 2012, s. 20). Çünkü öğrenciler, ancak kendi akıllarını kullanarak düşünme, dili etkili kullanma, düşüncelerini temellendirme konularında eğitildiklerinde, çevrenin yönlendirmelerine tabi olmaktan çıkacak, irade ve akıllarını kimseye teslim etmeyerek özgür düşünebilen, bağımsız bireyler olabileceklerdir (Karakaya, 2006, s. 30). Bu sistemleşmiş düşünce eğitimi, ilk başlarda felsefe içerisinde gelişim kaydetmişse de günümüze yakın dönemlerde ayrı bir disipline dönüşmüş ve yeni bir kimlik kazanmıştır. Bundan dolayı felsefe teoriğinin birtakım düşünme becerilerininin sistemleştirilip pratiğe dökülmesiyle ortaya çıkan özgün biçimine

düşünme eğitimi denilebilmektedir. Bir diğer yorumla da felsefe; bir akıl yürütme biçimidir fakat düşünme eğitimi de bu akıl yürütme biçiminin sistemleştirilmiş arka planıdır (TTKB, 2016a, s. 2-22).

Taşdelen (2019, s. 2969)'e göre; düşünme eğitiminin kapsamını bilgi, değer, karakter donanımı, kritik edici, üretici düşünebilme yeteneği ve bunların birleşimiyle kazanılan özerklik kavramı oluşturmaktadır. Düşünmek, zihinsel varyasyonları hayata geçirip ayağını yere sağlam basmak demektir. Bu bağlamda da düşünme eğitiminin hedefi bireye özerklik kazandırmaktır. Zira özgün düşüncesi olmadığı takdirde birey, özgün bir şahsiyet kazanamaz ve kendini gerçekleştiremez. Zihinsel ilerleme kaydedebilmenin ve zihinsel özgürlüğe varabilmenin yolu düşünme eğitiminden geçmektedir. Bundan dolayıdır ki eğitimciler, düşünme eğitimini eğitimin en temel hedeflerinden biri olarak kabul etmişlerdir (TTKB, 2015, s. 1). Eğitimin entelektüel amaçlarından birinin bireye üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak (Yeniay Üsküplü, 2019, s. 11) olması da bu realiteyi doğrulamaktadır. Zira bilgiyi sorgulayacak, geliştirecek, dönüştürecek becerilere haiz olmayan kişiler günümüzde “iyi yetişmiş birey” olarak kabul görmemektedir. Düşünme eğitimi bu nedenle daha da önem kazanmış ve geleneksel eğilimlerle bilgilenen kişiler yerine doğru düşünen bireyler yetiştirmek kaçınılmaz hale gelmiştir (Bacanlı, 2012, s. 30).

Eski eğitim anlayışlarında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için özel bir derse, kursa gerek görülmemiştir ancak günümüz şartları düşünme eğitiminin ayrı bir ders olarak ele alınmasını zaruri hale getirmiştir (Güneş, 2012, s. 129-135). Bu zaruretin bir tezahürü olarak da düşünme eğitimi dersi, aşağıda belirtilen aşamalardan geçtikten sonra Türkiye’de eğitim programına ayrı bir ders olarak dâhil olmuştur.

2.1.2. Düşünme Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Yukarıda da değinildiği üzere düşünme eğitiminin kökleri çok eskiye dayanmaktadır. Bu kök, zaman içerisinde bilim insanlarının, aydınlanmacı filozofların ve eğitimcilerin elinde işlenerek günümüzde yaprakları tüm dünyayı kapsayan bir ağaç halini almıştır. Bu benzetmeden yola çıkılarak düşünme yeteneğinin, bir eğitim biçimi olarak ilk defa İlkçağ filozoflarından Sokrates’in öncülüğünde ortaya çıktığı söylenebilmektedir (Kantarıcı, 2013, s. 88). “Öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmek” gayesinde olan Sokrates (Demirci, 2007, s. 110)’in “kendini bil” öğretisi hem talebeleri tarafından hem de yüzyıllar içerisinde konuya ağırlık veren düşünürler tarafından geniş

çaplı kritiğe tabii tutulmuştur (Efil, 2016, s. 64). Bu kritik, üzerine yeni yeni düşüncelerin, bulguların eklenmesiyle birlikte modern anlamdaki düşünme eğitiminin temelini oluşturmuştur. Yine İlkçağ filozoflarından Platon, aklın eğitilebilirliğinden; Aristoteles de zihnin eğitilmesi sonucu ortaya çıkması muhtemel faziletlerden bahsetmiştir (Söylemez, 2015, s. 23).

Elbette ki İlkçağda düşünme etkinliği tam manasıyla sistemleştirilmiş ve adına “düşünme eğitimi” adı verilen bir ders haline gelmemiştir. Ancak dönemin şartlarına uygun olarak düşünürler meclisindeki felsefe dersleri içerisinde kendine yer bulan düşünme eğitimi, ilk ortaya çıkış sürecini, ilk kimliğini o dönemde kazanmıştır. Aydınlanmacı filozoflar devrine kadar da düşünme eğitimi alanında ayrıksı bir hamle görülmemiştir. Düşünme etkinliği yine felsefe dersleri içerisinde varlığını devam ettirmiş ve gelişimini felsefe uhdesinde muhafaza etmiştir (Aycan ve Aycan, 2016, s. 122).

Aydınlanmacı filozoflar, insanın, ancak aklın ilkelerine uygun şekilde aldığı eğitimle mükemmele ulaşabileceğini söylemişlerdir (Yayla, 2005, s. 73). Bu bakımdan düşünme eğitimi fikrinin gelişimine büyük katkı sağlamışlardır. Bu filozoflardan Kant, düşünme aktivitesini felsefeden bağımsız görmese bile düşünmenin tek başına bir disiplin olduğunu öngören ilk düşünürlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Kant’a göre felsefe nasıl ayrı disiplinse düşünmek de ayrı bir disiplindir ya da ayrı bir disiplin olmaya muktedir bir alandır. Çünkü Kant, çocukların düşünmek konusunda özgür bırakılmasını, sınırlanmamasını söyleyen bir filozoftur (Çilingir ve Küçükali, 2004, s. 85). Bu nedendir ki Kant, düşünme eğitiminin ayrı bir sistem olarak tartışılmasına zemin hazırlayan ilk filozoflardan biri olarak kabul edilmektedir.

Aydınlanmacı filozoflardan Rousseau ve Locke da düşünme eğitiminin gelişimine oldukça önemli katkılarda bulunmuşlardır. Rousseau ve Locke, tıpkı Kant gibi felsefeyi önceleseler de düşünme etkinliğinin sistemleştirilebilmesine dair öncü fikirler öne sürmüşler (Taşdelen, 2012, s. 21) ve düşünme eğitiminden yoksun bireylerin özerklik kazanamayacağına vurgu yapmışlardır (Söylemez, 2015, s. 23-24). Bu bakımdan düşünme eğitiminin asıl gelişmesini Locke, Rousseau ve Kant gibi aydınlanmacı filozofların fikirlerinde bulduğu söylenebilmektedir (Aycan ve Aycan, 2016, s. 122). Özellikle Rousseau’nun çocukların kendilerine has algılayış, düşünme yöntemleri ve hayal dünyaları olduğunu ve buna müdahale etmenin yanlış olacağını

dillendirmesi (Kabasakal Badamcı, 2016, s. 163-164) düşünme eğitiminin gelişimine oldukça önemli katkı sağlamıştır.

Gelişen ve dönüşen zaman içerisinde insanlık, evvelce karşılaşmadığı birçok sorunla yüz yüze gelmiş ve bu sorunlara karşı koyabilmek için de sürekli olarak çözüm odaklı bireyler yetiştirmek adına eğitime başvurmuştur. “Yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar alma, riskleri değerlendirme, girişimcilik ve yapılandırıcı duygu yönetimi” gibi olmazsa olmaz kazanımları bireylere aktarmak istemiştir (Yeniay Üsküplü, 2019, s. 90). Bundan dolayıdır ki düşünme eğitimi son yüzyıllarda daha da büyük önem kazanmıştır.

1933 yılında John Dewey, “düşünceyi eğitme problemi”ne ve “düşünce eğitimi”ne değinmişse de konuyu doğrudan düşünme eğitimi dersi bağlamında ele almamıştır. Dewey, hiç kimsenin herhangi bir düşünce kalıbına girmeye zorlanamayacağını belirtmiş fakat bazı düşünme metotlarının tavsiye edilebileceğini söylemiştir. Dewey, ayrıca “düşünce eğitimi” başlığı altında düşünmenin aşamalarından (somuttan soyuta, dilsel gelişim) bahsetmiş ve gözlem yoluyla da okullarda düşünce eğitiminin geliştirilebileceğini savunmuştur (Yürük, 2007, s. 186-187).

Bütün bu gelişim 1960’lı yıllara değin böyle sürmüştür. İlerleyen süreçte ise Batı dünyasında düşünme eğitimi alanında kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerden faydalanarak üretim, problem çözme, bir arada yaşama, hak ve özgürlük gibi konularda farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmalar olmakla beraber çağa uygun eğitimin de temel niteliğini oluşturmuştur (TTKB, 2016a, s. 4).

1960’lı yılların sonlarında Matthew Lipman, günümüzde çok tartışılan bir konuya çağının ötesinde sayılabilecek bir yaklaşım göstermiş ve “çocuklar için felsefe” fikrini ortaya atmıştır. Bu fikir, o günün atmosferinde çocuk seviyesine indirilmiş felsefe olarak algılansa da ortaya atılan fikir, bugünkü düşünme eğitiminin en sağlam temelini oluşturmuştur. Lipman’ın ortaya attığı fikre “düşünme eğitimi” dememiş olması onun bu fikirden uzak olduğu anlamına gelmeyecektir. Zira “çocuklar için felsefe” görüşü bugünkü manada düşünme eğitiminin temelini oluşturmuştur. Lipman’ın bu düşüncesinin temelinde öğrencilerin yaşantılarıyla alakalı akıl yürütme ve etkili bir şekilde karara varma kabiliyetlerinin yetersiz olduğunu keşfetmesi ve lisans düzeyine eriştikten sonra bu eğilimlerinin gelişmeye başlamasını beklemenin geç

olduğunu düşünmesi yatmaktadır. “Çocuklar için felsefe” (düşünme eğitimi) fikrinin öncülüğünü Lipman yapmış olsa da, G. Matthews, T. Wartenberg, T. Jackson, J. Haynes, C. Mccall gibi isimler de bu alana benzer katkılar sunmuşlar ve 90’lardan itibaren bugünkü şeklini almaya başlayan düşünme eğitimine temel oluşturmuşlardır (Erdoğan, 2018, s. 5-32).

Gelişimi göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de düşünme eğitimi alanında öncü sayılabilecek düzeyde çalışmalara rastlamak pek mümkün olmamıştır. Ancak atasözü, destan, türkü gibi sözlü kültür ürünlerinin birey eğitiminde bir araç olarak kullanılması düşünme eğitiminin Türkiye’deki gelişimine örnek olarak gösterilebilmektedir (TTKB, 2016, s. 4). Fakat bunlar felsefeyle doğrudan ilişkilendirilemeyeceğinden ya da doğrudan düşünme etkinliğini sistematik olarak geliştirmeye yönelik eserler olarak kabul edilemeyeceğinden düşünme eğitimi dersinin gelişimine akademik anlamda bir katkı olarak değerlendirilemeyecektir.

Türkiye’de bilimsel anlamdaki düşünme eğitimi faaliyetlerine bakıldığında konunun ilk olarak 1980’li yıllarda gündeme geldiği görülmektedir (Yamaç ve Bakır, 2017, s. 970). Bu dönemdeki tartışmaların odağını da yine doğrudan düşünme eğitimi değil, birtakım düşünme becerilerinin bazı derslere entegre edilmesi oluşturmuştur. İlerleyen yıllarda düşünme eğitiminin dünya çapında kabul görmesi ve ayrı bir ders olarak okutulması fikrinin yayılması Türkiye’de de konunun öneminin artmasına neden olmuştur. Nihayetinde düşünme eğitimi alanında ilk ve en önemli adım 1992 yılında TFK tarafından UNESCO destekli “Çocuklar İçin Felsefe Sempozyumu”nun düzenlenmesiyle atılmıştır. Sempozyumun içerik itibarıyla Türkiye’de ilk olması dikkatleri çekmiş olsa da gerekli desteği görememesi düşünme eğitimini yine atıl vaziyette bırakmıştır. Bu durum, düşünme eğitiminin gelişimini Türkiye’de dünyaya göre oldukça geride seyrettirmiştir.

2000’li yıllara doğru dünya genelinde hızlı bir gelişim gösteren düşünme eğitimi, birçok ülkede okutulmaya başlanmış, akademik çalışmalara konu olmuştur (Erdoğan, 2018, s. 35). Türkiye’de ise düşünme eğitimi konusu 2004 yılına kadar ciddi bir atılım gösterememiştir. 2004 yılında yine TFK’nın çabalarıyla kuruluşunun 30. yılı etkinlikleri kapsamında, 29 Haziran-1 Temmuz 2004 tarihleri arasında, TTKB ve TFK ortaklığında “Türkiye’de Felsefe Öğretimi Sempozyumu” adlı ikinci bir sempozyum gerçekleştirilmiştir. Bu sempozyum, Türkiye’de düşünme eğitimi dersinin temellerinin

atıldığı en ciddi adım (Ülger, 2012, s. 68) olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bu sempozyumda “İlköğretimde Felsefe Öğretimi” konulu bir oturumla 6,7 ve 8. sınıflara “felsefi sorgulamayı geliştirecek bir dersin konulması” kararlaştırılmıştır. Bu karar sonrasında da düşünme eğitimi dersinin felsefe odaklı ilerleme kaydedeceği, eleştirel düşünme ve zihinsel farklılıklara önem vereceği belirtilerek (Kefeci ve Kara, 2008, s. 343) ders çizelgesinde seçmeli olmak suretiyle haftada bir (1) ders saati olacak şekilde öğretim programına dâhil edilmiştir (TTKB, 2006, s. 29). 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren de dersin saat sayısı iki (2)’ye çıkarılmıştır (TTKB, 2017, s. 1). Düşünme eğitimi dersinin hangi branş öğretmenleri tarafından okutulacağı ise MEB’ce hazırlanan “öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları”nda (TTKB, 2014, s. 12-30-33); felsefe, sosyal bilgiler ve Türkçe branş öğretmenlerinin okutabileceğini belirtir şekilde düzenlenmiştir. O tarihten bugüne değin düşünme eğitimi dersi Türkiye’de 6,7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmuş ve hâlen daha “zorunlu ders” olup / olmamasına dair görüşler (Yamaç ve Bakır, 2017, s. 971) ve hangi branş öğretmenleri tarafından okutulacağına yönelik tartışmalar (Direk, 2014; Oktay ve Şakar, 2014, s. 115; Akkocaoğlu Çayır, 2015, s. 232; Çotuksöken, 2016; Sönmez, 2016, s. 7;) altında okutulmaya devam etmektedir.

Bugün itibariyle düşünme eğitimi dersini okutan ülkelere bakıldığında ise “ABD, Arjantin, Avustralya, Belçika, Brezilya, Bulgaristan, Kanada, Çin, Kolombiya, Finlandiya, İzlanda, İtalya, İsrail, Kenya, Malezya, Malta, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda, Paraguay, Filipinler, Polonya, Portekiz, Rusya, Singapur, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere, Uruguay, Venezüella” gibi ülkeler göze çarpmaktadır (Felsefeciler Derneği, 2011).

2.1.3. Düşünme Eğitiminin Program Yapısı

Düşünme eğitimi yukarıda anlatılan aşamalardan geçtikten sonra Türkiye’de 2007, 2015 ve 2016 yıllarında olmak üç kez program değişikliğine uğramıştır. Son yayımlanan programda, düşünme eğitimi dersinin örüntüsünün, program geliştiriciler tarafından “düşünme faaliyetinin insan yaşamındaki yeri, doğası, işlevi, adımları, boyutları, kazandırdıkları ve geleceği inşa etmedeki rolü göz önünde tutularak” (TTKB, 2016, s. 8) hazırlandığı belirtilmiştir. Düşünme eğitimi programının vizyonu, amaçları, ilkeleri ve becerileri ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.3.1. Düşünme Eğitimi Programının Vizyonu

Düşünme eğitiminin program vizyonu, 2007’de hazırlanan Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programında “Düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir” (TTKB 2007, s. 6) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım büyük bir değişikliğe uğramaksızın 2015 ve 2016 programlarında da geçerli olmuştur.

2.1.3.2. Düşünme Eğitimi Programının Genel Amaçları

Düşünme eğitimi programının genel amaçları, Dombaycı, Ülger, Gürbüz, ve Arıboyun (2011, s. 4-5) tarafından hazırlanan Düşünme Eğitimi Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda şu şekilde düzenlenmiştir:

- “Düşünme eylemi üzerine düşünceleri,
- Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
- Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
- Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları,
- Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları
- Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları,
- Farklı düşüncelere saygı duymaları,
- Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak değerlendirmeler yapmaları,
- Düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
- Tartışma kültürü geliştirmeleri”

2.1.3.3 Düşünme Eğitimi Programının Temel İlkeleri

Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı hazırlanırken aşağıda gösterilen maddeler, programın temel ilkeleri (TTKB 2016, s. 6), olarak gözetilmiştir:

- “Düşünmenin insana özgü bir faaliyet oluşu.
- Düşünme ve eylem arasında ilişki olduğu.
- Yaşamın sürdürülebilmesi için düşünmenin gerekliliği.
- Düşünmenin sosyal ve kültürel ortamında gerçekleştiği.
- Düşünmenin geliştirilebilirliği.
- Düşünmenin öznel ve nesnel yönlerinin bulunduğu
- Düşünme becerisinin diğer öğrenmeleri desteklemesi.
- Düşünme tarzlarının farklı oluşu.
- Düşünmenin disiplinlerarası bir etkinlik olması.
- Düşünmenin canlı, sürekli ve ucu açık bir faaliyet oluşu.
- Düşünmenin bir kültür içinde ortaya çıkması ve ait olduğu ortamın karakterini taşıması.

2.1.3.4. Düşünme Eğitimi Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Beceriler

Düşünme eğitimi dersinde kazandırılması hedeflenen beceriler Düşünme Eğitimi Öğretim Programında (TTKB 2015, s. 6-7) aşağıda gösterildiği gibi sıralanmıştır:

- “Sorgulama becerisi
- Özgün fikir ve ürünler geliştirme becerisi
- Araştırma yapma becerisi
- Eleştirme becerisi
- Verilerden anlam çıkarma becerisi
- Yöntemli düşünme becerisi
- Veriler arasında ilişki kurma becerisi
- Kıyaslama yapma becerisi
- Problem çözme becerisi
- Kanıt kullanma becerisi
- Dili etkili kullanma becerisi
- Alternatif geliştirme becerisi
- Kurgulama / planlama becerisi
- Mevcut verileri anlamlı biçimde bütünleştirme becerisi”

2.1.3.5. Düşünme Eğitimi Dersinin Kazanımları

Düşünme eğitimi öğretim programında ünitelendirilmiş değer ve kazanımlara da yer verilmiştir. Her bir ünite özelinde ayrı ayrı sıralanan kazanımlar, bütünleştirici bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu yapı oluşturulurken de “düşünme faaliyetinin insan yaşamındaki yeri, doğası, işlevi, adımları, boyutları, kazandırdıkları ve geleceği inşa etmedeki rolü göz önünde tutularak mantıksal bir akış gözetilmiştir” (TTKB, 2015, s. 7). Düşünme Eğitimi Öğretim Programında 7 ve 8. sınıfları kapsayacak şekilde toplam 19 ünite ve konu başlığı altında 75 kazanıma yer verilmiştir. (TTKB, 2016, s. 8-18) Programın örüntüsünde genellikle aşağıdaki gibi kazanımların olduğu görülmektedir:

- “Düşünmenin insana özgü bir faaliyet olduğunu kavrar.
- Düşünmenin insan olma niteliğini geliştirdiğini kavrar.
- Merak ve hayret duygularını harekete geçirerek, araştırmaya istek duyar.
- Çevresindeki sorunlara ilgi ve duyarlılık gösterir.
- Karşılaştığı durumları anlamada sorgulayıcı davranır.
- Düşünmenin hayata bakışını zenginleştirdiğini fark eder.
- Sorunları çözmede düşünmenin gücünü kavrar.
- Eleştirinin düşünmeyi geliştirdiğini kavrar.
- Yaratıcılığın düşünme ile geliştiğini kavrar.”

2.1.4. Düşünme Eğitimi Sosyal Bilgiler İlişkisi

Düşünme eğitimi dersi, öğretim programı kılavuz kitabında şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Düşünme eğitimi dersi, belirli bir alan bilgisinin öğretilmesini amaçlamaz. Başka deyişle düşüncelerin, kavram ve kuramların öğretileceği bir felsefe, bir mantık veya bir düşünce tarihi dersi değil; birçok alanın bilgi ve deneyiminden yararlanarak, düşünme yetisinin eğitilmesini; bireye eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme beceri ve

tutumlarının kazandırılmasını amaçlayan bir derstir. Bu özelliği ile disiplinlerarası bir nitelik taşımaktadır.” (TTKB, 2016a, s. 5).

Bu tanımdan anlaşılacağı üzere düşünme eğitimi tek bir dersin, alanın uhdesinde küçültülmüş, çocuklar için uyarlanmış, revize edilmiş bir ders değil, disiplinlerarası bir kuruluşu olan kendi başına bir derstir. Bir diğer tanıma göre de düşünme eğitimi, “belirli bir ders değil, tüm derslerin kendisine katıldığı temel bir eğitim faaliyetidir” (Taşdelen, 2012, s. 28). Bu da düşünme eğitimi dersinin “liselerde okutulan felsefe dersinin ortaokul versiyonu” şeklindeki yaklaşımlardan farklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Zira dersin tanımdan da anlaşılacağı üzere düşünme eğitimi, belirli bir alanın, belirli bir programın çocuklara öğretilmesini amaçlayan bir ders değildir (TTKB, 2015, s. 5). Düşünme eğitimi, karma oluşumlu bir derstir ve bu dersi okutacak öğretmenlerin de dersin tanımındaki disiplinlerarası formata uygun eğitim almış kişiler olması gerekmektedir. Çünkü düşünebilen öğrenciler için düşünebilen, sorgulayabilen, realiteleri analiz edebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bunun için de düşünmeyi geliştirecek disiplin araçlarının etkili sistemli bir şekilde okutulması gerekmektedir (Kale, 1993, s. 277). Bu okutmanın yapılabilmesi adına da sosyal bilgiler öğretmenlerine görev düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, aldıkları eğitim nedeniyle düşünme eğitimi dersi için önemli bir konumdadırlar.

2018 yılında güncellenen programda, sosyal bilgiler dersi; “tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir” (MEB, 2018, s. 9) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım, sosyal bilgilerin disiplinlerarası yapısı gereği birçok ders ile ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar da sosyal bilgilerin de tıpkı düşünme eğitimi gibi disiplinlerarası bir oturumu olan, geniş kapsamlı bir branş olduğu görüşünde ittifak halindedirler (Özdemir, 2006, s. 4-5). Bununla beraber sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerine, lisans eğitimlerinde YÖK (2018, s. 3-5-9-12-15)’ün belirlediği kriterler doğrultusunda eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi gibi eğitim bilimleri dersleri verilmektedir. Yine bu derslere ek olarak iletişim, antropoloji, tarih, coğrafya, bilim teknoloji toplum, karakter eğitimi gibi düşünme eğitimi ile doğrudan veya dolaylı yönden ilgili zorunlu alan derslerinin okutulması da sosyal bilgileri düşünme eğitimine yakın bir hale getirmektedir. Ayrıca yine YÖK (1988, s. 55-56)

tarafından yayımlanan “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” kılavuzunda “sosyal bilimler” ve “sosyal bilgiler” kavramlarının, sosyal bilim disiplinlerinin temel kavramları ve birbirleriyle ilişkilerinin, -felsefe de dâhil olmak üzere- sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer aldığı belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler, toplum bilimlerini bünyesinde barındıran bir ders olarak 1910’ların başında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde ortaya çıkmıştır (Bilgili, 2019, s. 24). Türkiye’de bugün ilkokul ve ortaokullarda zorunlu olarak okutulan bu ders, tam manasıyla ilk olarak 1968 yılında eğitim programlarına dâhil olmuş ve zaman içerisinde çeşitli değişikliklere uğramıştır (Öner, 2018, s. 15). Geçmişten bugüne sosyal bilgiler dersi öğretim programının bu tür değişimleri incelendiğinde de düşünme eğitimi ile bağının güçlenerek arttığı görülmektedir. Sözer (1998, s. 19) tarafından 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları için belirlenen dört ana kümeden ikisi, düşünme eğitiminin ilke, beceri ve amaçlarıyla örtüşmekte ve sosyal bilgilerin geçmişten beri düşünme eğitiminin temellerini içerisinde barındırdığını göstermektedir. Sosyal bilgilerin amaçlarını içeren maddeler ile düşünme eğitiminin program yapısıyla örtüşen bazı özellikler şu şekildedir:

1998 programında sosyal bilgilerin amaçları:

- “Sosyal bilgiler derslerinde çocuğun eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme ve yetenekleri gelişir; sorun çözme ile ilgili becerileri kazanması sağlanır.”
- “Sosyal bilgiler öğretimiyle çocuk bireylerarası ilişkilerini geliştirir; işbirliği yapmasını öğrenir; sorumluluk bilinci kazanarak yetişir.”

Sosyal bilgilerin amaçlarıyla örtüşen düşünme eğitimi ilke, beceri ve amaçları:

- “Eleştirme becerisi”
- “Problem çözme becerisi”
- “Özgün fikir ve ürünler geliştirme becerisi”
- “Düşünmenin sosyal ve kültürel bir değer ortamında gerçekleştiği”
- “Düşünmenin bir kültür ve gelenek ortamı içinde ortaya çıkması ve ait olduğu ortamın karakterini taşıması”

Bu benzerlikler düşünme eğitimi ile sosyal bilgiler arasında ilişki olduğunu ve sosyal bilgilerin düşünme eğitime ait beceri, ilke ve amaçlar bakımından geçmişten gelen bir misyon taşıdığını göstermektedir. Zaman içerişindeki sosyal bilgiler dersi

program değişikliklerinde de bu amaçlar büyük bir değişikliğe uğramaksızın varlığını muhafaza etmiştir (atak, 2015, s. 83-85).

2004-2006 yılları arasında ise Türk eğitim sisteminin yapılandırmacı yaklaşıma geçmesiyle birlikte birçok dersin oğretim programı yeni baştan hazırlanmış ve yapılandırmacılığa uygun hale getirilmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgilerin ilk olarak tanımı genişletilmiş ve “sosyal bilim disiplinlerinden yararlanan, sosyal bilimlerin özüne ve mantığına uygun disiplinlerarası bir alan” şeklinde revize edilmiştir. Ayrıca konularda 4. sınıftan başlamak üzere tüm sınıf kademelerini bir bütün olarak kapsayacak şekilde sarmal ve ardışık bir şekilde yapılandırılmıştır. Kavram, beceri, değer, kazanım ve oğrenme alanı gibi birçok eğitsel konu da sosyal bilgilerin odağı haline getirilerek salt bilgi yerine beceri ve değerin öncelendiği bir program haline getirilmiştir (Kaymakçı, 2009, s. 1543). Programındaki bu yenilik de düşünme eğitimi dersi ile sosyal bilgiler arasındaki bağı gclendiren bir başka durum olmuştur. Düşünme eğitiminin disiplinlerarası bir ders olması ve bu değişiklikle birlikte sosyal bilgilerin disiplinlerarası formatının daha da geliştirilmiş olması beceri, değer, kazanım odaklı ilerleyerek diğer derslerle sarmal bir ilişkide olan programa dönüşmesi, bu iki ders arasındaki köprünün temellerini daha da sağlamlaştırmıştır.

Sosyal bilgiler ile düşünme eğitimi arasındaki en önemli ilişki ise her iki dersin ortak temel beceriler dışında birtakım benzer becerilere sahip olması ve sosyal bilgiler dersi oğretim programının düşünmenin boyutları ile ilgili birtakım becerileri içerisinde barındırmasıdır (Gelen, 2011, s. 86). Sosyal bilgilerin düşünme becerilerini kazandırma bakımından “etkili, uygun, ideal, malzemesi geniş bir ders” olması da bu noktada büyük önem taşımaktadır (zdemir, 2006, s. 3). Nitekim 2018 yılındaki program değişikliği ile hazırlanan Sosyal Bilgiler Oğretim Programı incelendiğinde düşünme eğitimi becerileri ile sosyal bilgiler becerileri (MEB 2018, s. 9) arasında birtakım benzerlikler olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersine ait kazandırılması hedeflenen beceriler aşağıda verilmiştir:

- “Araştırma
- Harita okuryazarlığı
- Mekânı algılama
- evre okuryazarlığı
- Hukuk okuryazarlığı
- z denetim
- Değişim ve sürekliliği algılama
- İletişim
- Politik okuryazarlık
- Dijital okuryazarlık
- İş birliği
- Problem özme
- Eleştirel düşünme
- Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
- Sosyal katılım
- Empati

- Kanıt kullanma
- Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
- Finansal okuryazarlık
- Karar verme
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Girişimcilik
- Konum analizi
- Yenilikçi düşünme
- Gözlem
- Medya okuryazarlığı
- Zaman ve kronolojiyi algılama”

2018 programında yer alan sosyal bilgiler dersine ait bu beceriler, düşünme eğitimi dersine ait beceriler ile karşılaştırıldığında temel ortak beceriler dışında birtakım benzerliklerin olduğu da görülmektedir. Bu ortak beceriler ile benzer beceriler şu şekildedir:

Düşünme eğitimi ve sosyal bilgilerde yer alan temel ortak beceriler:

Düşünme eğitimi:

- “Eleştirme”
- “Araştırma”
- “Problem çözme”
- “Kanıt kullanma”
- “Dili etkili kullanma”

Sosyal bilgiler:

- “Eleştirel düşünme”
- “Araştırma”
- “Problem çözme”
- “Kanıt kullanma”
- “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma”

Düşünme eğitimi ve sosyal bilgilere ait benzer beceriler:

Düşünme eğitimi:

- “Özgün fikir ve ürünler geliştirme becerisi”
- “Verilerden anlam çıkarma becerisi” / “Mevcut verileri anlamlı biçimde bütünleştirme becerisi”
- “Yöntemli düşünme becerisi”
- “Kurgulama / planlama becerisi”

Sosyal bilgiler:

- “Yenilikçi düşünme becerisi” / “Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerisi”
- “Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama”
- “Öz denetim”
- “Girişimcilik” / “Karar verme”

Bu ortaklık ve benzerlik sosyal bilgiler ile düşünme eğitimi arasında etkili bir ilişki olduğunu göstermektedir. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarından “... hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, ... yapıcı, yaratıcı, verimli kişiler olarak yetiştirmek” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973,

s. 1501) maddesi de bu ortak becerilerle örtüşerek sosyal bilgiler ile düşünme eğitimi arasındaki ilişkiyi perçinlemektedir. Bunun yanında düşünme eğitiminin “düşünmenin bir kültür ve gelenek ortamı içinde ortaya çıkması ve ait olduğu ortamın karakterini taşıması” ve “düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri” ilkeleri de sosyal bilgilerin milli bilincin oluşması, kültüre ait öğelerin korunması ve milli manevi değerlerin benimsenmesi amaçlarını taşıması (Gürel ve Çetin, 2018, s. 33) nedeniyle bu iki dersin ilişkilendirilmesine olanak sağlamaktadır.

2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında özel amaç olarak eklenen şu maddeler de sosyal bilgiler ile düşünme eğitimi arasındaki ortak zeminin bir başka göstergesi olmaktadır;

- “Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
- Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması,” (MEB, 2018, s. 7).

Sosyal bilgilerin özel amaçları arasında yer alan bu maddeler, düşünme eğitiminin ilkeleri, amaçları ve becerileri ile örtüşmektedir. Bunlara ek olarak Dombaycı ve arkadaşlarının (2011, s. 60) hazırladıkları düşünme eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda da bazı konuların sosyal bilgiler ders içeriği ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde düşünme eğitimi ile ilgili olarak ilköğretim, ortaöğretim ve de yükseköğretim kademelerinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İlgili alan yazın taraması sonucunda rastlanılan çalışmaların detayları aşağıda sunulmuştur.

Güneş (2012), “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme” adlı çalışmada; düşünme eğitiminin gelişimine, içeriğine ve düşünme çeşitlerine değinmiştir. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için düşünceyi geliştirici uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini, mevcut halinin istenen düzeyde başarıya ulaştırmasının mümkün olmadığını, bunun için de düşünme eğitimi programının yapılandırmacı anlayış ilkelerince yeniden güncellenmesi gerektiğini belirten

araştırmacı, düşünceyi geliştirici uygulamalar üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrencilerin sorgulayan, kritik eden, dil ve zihinsel yeteneklerini geliştiren, etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için de düşünme eğitimi dersinin şart olduğunu dile getirmiştir.

Yamaç ve Bakır (2017), “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Tuttukları Günlükler Yoluyla Yansıtıcı Düşünme Seviyelerinin İncelenmesi” adlı çalışmaları sonucunda öğretmen adaylarının, eleştirel yansıtıcı düşünme (EYD)’ye oranla daha çok tanımlayıcı yansıtıcı (TYD) düşündüklerini tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak düşünme eğitimi dersinin önemine dikkat çeken araştırmacılar, ölçmeye çalıştıkları düşünme becerilerinin düşünme eğitimi dersi içerisine dâhil olmasının oldukça önemli bir adım olduğunu vurgulamışlardır.

Kanatlı ve Çekici (2013), “Türkçe Öğretiminde Disiplinlerarası Olanaklar” isimli çalışmalarında, Türkçe öğretiminde disiplinlerarası etkileşimleri ve yararlanılabilecek disiplinlerarası olanakları incelemişler ve araştırmalarında temel kabul edilen okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil becerilerini geliştirmek için faydalı olabilecek disiplinlerarası ilişkilere değinmişlerdir. Türkçe eğitimi ile dayanışma içinde olabilecek dersleri belirleyen araştırmacılar düşünme eğitimi dersini bu kategoriye dâhil etmişlerdir. Dilin aynı zamanda bir düşünme eğitimi olduğunu belirten araştırmacılar düşünme eğitimi dersinin Türkçe öğrenimine bilinçli bir etkileşimle yaklaşıldığı vakit büyük katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

Alkın Şahin ve Tunca (2015), “Felsefe ve Eleştirel Düşünme” adlı araştırmalarında düşünme eğitiminin etkili bir programa dönüşebilmesi için felsefe yeterliliği ve algıları yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Bu düşüncelerinin kuramsal açıdan temellendirilmesi için de felsefenin uzamları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi tartışmaya açmışlardır. Bu doğrultuda önce “felsefe - eleştirel düşünme”, “bilge – eleştirel düşünür” konuları arasındaki bağı irdelemişler ardından da “felsefe” ve “eleştirel düşünme” kavramlarının alt detaylarına değinerek bu süreçte orta çıkması muhtemel birtakım kaygıları dile getirmişlerdir.

Seçer ve Sarı (2014) “Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stillere Etkisi” isimli çalışmalarında öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara verilen düşünme eğitiminin “impulsif” bilişsel stil üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda

düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin hata oranının azaldığı, düşünme sürelerinin gözlenebilir oranda uzadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2018), “Eğitim ve Bilim Düşüncesi” adlı çalışmasında eğitim ve bilim arasındaki ilişkiyi irdelemiş, otoriter toplumlardaki düşünmeyi engelleyici, dayatmacı eğitim anlayışlarına eleştiriler yönelmiş ve durağan eğitim sistemlerinin kişiyi gelişmekten alıkoyduğunu dile getirmiş ve bu anlayışların yenilikçi, atılımcı, akılcı gelişimlere engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Araştırmacı bu noktada düşünme eğitimi dersine değinerek düşünme eğitimine yönelik araştırmaların düşünme eğitimi dersinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koyduğunu belirtmiş ve düşünme eğitimi dersinin okutulmasının isabetli bir karar olduğunu, ilköğretim öğrencilerini düşünmeye teşvik etmek için iyi bir başlangıç olduğunu da araştırmasına sonuç olarak eklemiştir.

Alpars (2007), “Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Denetim Odağı Algılarına Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışması sonucunda öğrencilere düşünme eğitimi programı uygulanarak dıştan denetimli olan öğrencilerin içten denetimli kişiliğe evrilmesinin sağlanabileceğini tespit etmiştir. Araştırmacı, düşünme eğitimi programına tabi çocukların düşünme becerilerinin arttığını, dıştan denetimli çocukların ise olayları ve sonuçları “kader”, “şans” gibi faktörlerle açıkladığını saptamış ve düşünme eğitimi alan çocukların içten denetimli (kendi aklını kullanan) bireyler olabileceğini gözlemiştir.

Sönmez (2016), “Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında bir bağlantının olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı, çalışması sonucunda düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu tespit etmiştir.

Uluçınar (2017), düşünme eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilebilir olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı “Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Değerlendirilebilirliğinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada TTKB tarafından yayımlanan "düşünme eğitimi dersi öğretim programı"nın incelenmiştir. İnceleme sonucunda programın, standartlar doğrultusunda amaçlarının belirlenebilmesi, temel ihtiyaçlarının tanımlanabilmesi, değerlendirme verilerinin ulaşılabilirliği gibi standartları karşılayabildiği tespit edilmiştir. Araştırmacı, bu standartlar içinde

kullanıcıların istekliliği, değerlendirme verilerinin kullanılabilirliği gibi standartları karşılamadığını da tespit etmiş ve düşünme eğitimi programının değerlendirilebilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dombaycı (2014), vatandaşlık becerilerinin felsefi düşünme yöntemiyle nasıl öğretileceğine dair içerik ve metodoloji sunmayı amaçladığı “Philosophy For Children And Social Inquiry: An Example Of Education For Democratic Citizenship Through Political Philosophy” adlı tanımlayıcı yöntem çalışmasında öğrencilerin ihmal edildiğini, özgün, bağımsız tarafını geliştirmeyi amaçlamaktan uzak kaldığını, çağdaş bakış açısının bu durumun aksini gerektirdiğini ancak bu imkânı sunabilecek bir yaklaşımın mevcut olmadığını savunmuş ve demokratik vatandaşlık eğitimi ile felsefe eğitimi sayesinde bu soruna bir çözüm bulunabileceği düşüncesiyle konuyu tartışmaya açmıştır. Araştırmacı, çalışmasında düşünme eğitimi modellerini de incelemiş, düşünme eğitimi programına dâhil birbirinden farklı modeller olduğunu tespit etmiş ve bu modelleri açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır.

Eker ve Sak (2016), yaratıcı zıt düşünme tekniği (YAZID)’nin öğrenci algılarına göre etkililiğini ve sosyal geçerliğini belirlemeyi amaçladıkları “Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin (YAZID) Sosyal Geçerliği” adlı araştırmalarında YAZID’in düşünme eğitimi dersinde öğrenciler tarafından kabul gören ve etkili olduğu düşünülen bir teknik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınıfın seviyesi yükseldikçe öğrencilerin memnuniyet algılarının arttığı da gözlenmiştir.

Gür, Koçak, ve Sağlar (2017), “Çok Boyutlu Bakış Açılılarıyla Düşünme Eğitimi Programının 5 ve 6 Yaş Grubu Çocukların Okul Olgunluğu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında düşünme eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, uygulanan programın 5 yaş grubu öğrencilerin okul olgunluğu başarılarını arttırdığı sonucuna da ulaşmışlardır.

Oktay ve Şakar (2014), felsefe dersini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla “Ortaöğretim 11. Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Isparta Örneği” adlı çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretim programının öğelerine yönelik anketlere verdikleri cevaplar doğrultusunda görüş birliği içerisinde olmadıklarını, kararsız kaldıklarını tespit etmişler ve ilköğretim kademesinde felsefeye

zemin hazırlayacak düşünme eğitimi dersi gibi derslerin tanıtımlarının yapılarak bu derslere felsefe grubu öğretmenliği veya felsefe bölümü mezunlarının girmesinin sağlanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Arkan Sezgin ve Baysal (2019), “İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Geliştirilen Düşünme Becerileri Programının Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında “düşünme becerileri programı”nın yaratıcı düşünme becerisine etkisini ve geliştirilen programın niteliğini değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar çalışma sonucunda, “düşünme becerileri programı”nın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlar ve ortaokul 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersine daha iyi bir temel oluşturması için ilkokullarda derslere adapte edilmiş düşünme eğitimi yerine, doğrudan düşünme eğitimi dersi konulması önerisinde bulunmuşlardır.

Aycan ve Aycan (2016), düşünme ile düşüncenin açılımını; analitik felsefe ve yapı-bozucu felsefe temelinde tartışmak suretiyle düşünme eğitiminin kimya dersi için önemini araştırdıkları “Düşünme ve Düşünce Analizinden Deney Tasarımına” başlıklı çalışmalarında düşünme ve düşünce kavramları ile bunların ortaya çıkışlarına zemin hazırlayan kişisel, sosyokültürel faktörler ve kavramlar arasındaki farklılıkları ve nitelikleri değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, düşünme eğitiminin, kimya öğretiminde kullanılma gereklerini belirlemişler ve düşünme eğitiminin, öğrenciler ile öğretmenlere katkısını tespit etmişler ve düşünme eğitiminin, hem teorik olarak hem pratik olarak çözüm odaklı yaşamaya katkı sağladığı gibi iyi bir yaşamın ve birtakım değerlerin içselleştirilmesine de yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Aslan (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında çeşitli değişkenlere dayanarak sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmacı, çalışması sonucunda düşünme eğitimi dersi alan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının, bu dersi almamış öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Erdoğan (2018), 1960’lı yılların sonunda ortaya çıkan ve 70’li yıllarda “Çocuklar İçin Felsefe” adıyla ünlü olan düşünme eğitimi programını ve bu kapsamda çocuklara yönelik felsefe yaklaşımını incelemek amacıyla yürüttüğü “çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme” adlı yüksek

lisans tez çalışmasında çocuklara yönelik felsefe eğitiminin ortaya çıktığı günden beri gerçekleştirilen çalışmalara yönelik geniş bir literatür araştırması yapmış ve genel kabul gören “çocuklar felsefe yapamaz” düşüncesinin yanlış bir tutum olduğunu, çocukların felsefe yapmaya doğal bir yatkınlığının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Düşünme eğitimi dersinin yetkin öğretmenler tarafından verildiği takdirde çocukların felsefe yapmaya dair cesaretinin artacağını dile getiren araştırmacı, düşünme eğitimi dersinin seçmeli olarak ortaokul programına dâhil edilmesi dışında ciddi bir adım atılmadığı, bu nedenle de düşünme eğitimi alanında istenen sonucun elde edilemediği çıkarımında bulunmuştur.

Mutlu (2010), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi” öğretmenlerle beraber 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini de incelemiştir. Araştırmacı, düşünme becerileri üzerinde velilerin etkisinin fazla olduğunu, öğretmenlerin düşünme eğitiminin amaçları konusunda yeterli bilgiye ve birikime sahip olmadıklarını, gelenekçi görüşlerinin olumsuz düşüncelerine neden olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenlerinse meseleye alakalarının daha fazla olduğunu, tutumlarının devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu gözlemlemiştir.

Keskin (2009), “İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında bu dersi alan öğrencilerle, bu dersi veren öğretmenlerin, müfettişlerin, gözlemcilerin ve uzmanların düşüncelerini, programa dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek ve öğelere ilişkin fikirlerde bağımsız değişkenlerin ne oranda etkili olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin, gözlemcinin ve uzmanların düşünme eğitimi programının genel özellikleri ve unsurları ile ilgili olarak kararsız oldukları ortaya çıkarılmış ve programın bu görüşler doğrultusunda gözden geçirilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Tokmak, Yılmaz ve Şeker (2019), düşünme eğitimi dersinin, beceriler bakımından sosyal bilgiler başarısına olumlu ya da olumsuz yönde bir etki yapmayacağını ortaya çıkarmak amacıyla yürüttükleri “Düşünme Eğitimi Dersinin Sosyal Bilgiler Başarısına Etkisi” isimli çalışmalarında öğrencilerin düşünme eğitimi dersine yönelik algılarındaki değişimi incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular,

öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik ciddi bir farkındalık kazandıklarını, düşünme eğitimi dersinin sosyal bilgiler başarısına anlamlı etkisini ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde araştırmaların birçoğunun doğrudan düşünme eğitimi dersine yönelik değil, içerisinde düşünme eğitimi becerilerini barındıran dersler ve konular özelinde ele alındığı, düşünme eğitiminin başlı başına bir ders olarak değerlendirildiği çalışmaların çok az olduğu anlaşılmıştır. Kimi çalışmalar öğrenci özelinde yapılırken kimi çalışmalar öğretmen görüşleri üzerine bina edilmiş, kimi çalışmalarda karma bir araştırma metodu benimsemiş ve farklı grup katılımcılarının görüşlerini incelemiştir. Düşünme eğitimi dersi ile ilgili öğretmen görüşlerine yer veren çalışmalara rastlanmıyşsa da bu çalışmalar, genel bir değerlendirme şeklinde olmuş ve doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilgili derse ilişkin görüşlerini belirlemek yönünde olmamıştır. Dolayısıyla ortaokul düzeyindeki mevcut düşünme eğitimi dersine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM:

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada düşünme eğitimi dersine ilişkin bazı sorulara cevap aranmıştır. Bu kapsamda bu dersi yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Konunun derinlemesine incelenmesi için de nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, betimsel araştırma yöntemleri arasında yer alan sosyal bilimlerde ve özellikle de eğitim bilimleri çalışmalarında kullanılan bir desendir. Dil eğitimi, anadil eğitimi, ikinci dil eğitimi ve öğretmen eğitimi çalışmalarında durum çalışmalarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte karmaşıklığı söz konusu olan istatiki analiz ve bulguları içeren deneysel çalışmalar yerine bir kişiyi, bir olayı veya durumu derinlikli incelemek için de kullanılan bir araştırma desendir (Paker, 2015, s. 119). “Örnek olay çalışması” olarak da bilinmekle birlikte bir veya birden fazla olayın, durumun, programın, sosyal grubun ya da başkaca birbiriyle ilintili argümanların derinlikli olarak incelendiği bir araştırma deseni olarak da bilinmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016, s. 260). Bununla birlikte durum çalışması, güçlü veri arşivi ile birçok araştırmaya kaynaklık edebilmekte, istatistiki genellemeler yerine “analitik genellemeler” yaparak “kuramsal önermeler”de bulunmaya olanak sağlamaktadır (Aytaçlı, 2012, s. 2). Bir başka deyişle de durum çalışması; “nasıl ve niçin” sorularını gerekli kılan, çalışmacının müdahale edemediği bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 313).

Durum çalışmasının bu tip yapısal özellikleri ve sağladığı imkanlar, düşünme eğitimi dersini yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini derinlikli bir şekilde tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmayla uyumluluk gösterdiğinden dolayı kullanılması gereklilik arz etmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır örnekleme, nitel araştırmalarda en çok kullanılan teknik olmasına karşın gerekliliği zaruri olmadığı müddetçe kullanılmaması tavsiye edilen bir tekniktir (Patton, 2018, s. 243). Ancak bu çalışmada hem görüşme tekniğinin kullanılması hem de veri toplama aşamasının COVID-19 salgını nedeniyle eğitime ara verilen zaman dilimine denk gelmiş olması kolay ulaşılabılır örneklemenin tercih edilmesini gerekli kılmıştır. Çünkü görüşmeler, yapısı gereği uzun sürebilmektedir. Bu uzun zaman diliminin dezavantajlarını ortadan kaldırmak adına da araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran, bunun için de yakın ve erişilmesi daha kolay olanın seçilmesine olanak sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 113), kolay ulaşılabılır durum örneklemesinin kullanılmasının gerekliliği artmıştır. Başka bir ifadeyle kolay ulaşılabılır örneklemede araştırmacı, mevcut şartlar içinde hazır bulunan unsurlar arasından yeterli miktarda ögeyi örneklem olarak seçebilmektedir (Baltacı, 2018, s. 259). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılında Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez okullarda görev yapan ve düşünme eğitimi dersini yürüten 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görev Yeri
K1	E	35	İl merkezi
K2	E	43	İl merkezi
K3	K	33	İl merkezi
K4	K	31	İl merkezi
K5	E	37	İl merkezi
K6	K	34	İl merkezi
K7	E	29	İl merkezi
K8	E	30	İl merkezi
K9	K	27	İl merkezi
K10	E	40	İl merkezi

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, konunun ek soruların da katkısıyla tüm boyutlarıyla ele alınabilmesi ve detaylı incelenebilmesi maksadıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin belirli oranda

standardize edilebilmesi ve buna bağlı olarak yeterli miktarda esneklik sağlaması, bununla da beraber sistematik ve de karşılaştırılabilir düzeyde bilgi sunabilmesi (Türnüklü, 2000, s. 547) gibi özellikleri bu araştırma için en uygun veri toplama tekniği olarak görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan, ne fazla esnek ne de fazla katı olan bir görüşme tekniğidir (Karasar, 2007, s. 168). Bu teknikte araştırmacı; konuyla ilgili önceden hazırladığı konu başlıkları yahut da sorularla mülakatı gerçekleştirmektedir. Görüşme esnasında soruların sırası, soruların sorulma biçimi vb. değişiklikler yapılabileceği gibi mülakat konusu kapsamında çalışmacı tarafından yeni sorular eklenebilmekte ve çıkarılabilmektedir (TÜBİTAK, 2020). Bu imkânlar, geniş kapsamlı veri toplamaya zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla bahsi geçen tekniğin bu tür özellikleri, konusu ve amaçları bakımından sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimine yönelik görüşlerini derinlemesine tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılması için gerekçe oluşturmaktadır.

Durum çalışmalarında da diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi araştırmacının rolü büyüktür. Çünkü bu çalışmalarda standart bir veri toplama yöntemi yoktur. Bu nedenle araştırmacı, kaliteli sorular sorabilmeli ve aldığı cevapları yorumlayabilmelidir. Araştırmacı bunu yaparken de fikri yahut önyargılı tavırlar takınmamalı aksine yeni karşılaştığı durumları esneklikle değerlendirebilmelidir (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 423). Formdaki sorular bu kriterler de göz önünde bulundurularak görüşme formu hazırlamanın; anlaşılır olma, odaklı olma, açık uçlu olma, yönlendirmelerden uzak olma ve çok boyutlu olmama; alternatif ve sonda sorularla desteklenmekle beraber mantıklı bir dizin şeklinde düzenlenme ilkeleri (Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 128) doğrultusunda; çalışmanın hedefine uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmış ve konunun uzmanı bir akademisyene sunularak görüşü istenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda bazı sorular birbirine yakın olduğu, bazı sorular amaca hizmet etmediği, bazıları da sonda soru olarak sorulmasının daha uygun olacağı gerekçesiyle çıkarılmış ve yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra devlet okulunda görevli, düşünme eğitimi dersine giren bir sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilerek pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda formdaki soruların tamamının araştırmanın amacına hizmet ettiği ancak iki sorunun algılanışı nedeniyle aynı cevaba yönelik olduğu görülmüştür. Durum, görüşü alınan akademisyene bildirilmış ve bu iki sorunun çıkarılması şartıyla onayı alınmıştır. Bunun

sonucunda çalışma grubuna dâhil öğretmenlerden randevu alınarak, uygun zamanda görüşmelere başlanmıştır; pilot uygulamaya dâhil edilen öğretmen ise çalışma grubu içerisine alınmamıştır.

Katılımcı öğretmenlere soruları yöneltmeden evvel, katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu, katılımcı bilgilerinin gizli kalacağı bildirilmiştir. Görüşme formunda katılımcı öğretmenlere dair yaş, cinsiyet, branş ve görev yeri gibi değişkenler belirlenmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimi dersine yönelik görüşlerinin derinlikli bir şekilde incelenebilmesi için 31 soru yöneltilmiştir. Katılımcıların rızasıyla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı vasıtasıyla ses dosyası olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların dikkatini dağıtmayacak ortamlarda gerçekleştirilmiş ve yekûnu 219 dakikayı bulan mülakatlar elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma için gerçekleştirilen görüşmeler katılımcı öğretmenlerin rızasıyla ses kayıt cihazı vasıtasıyla kayda alınmış, kayda alınan görüşmeler de Microsoft Office Word programında yazılı metin haline getirilerek transkribe edilmiştir. Çalışma soruları, düşünme eğitimi dersinin tanımı ve kapsamıyla ilgili öğretmen görüşleri; düşünme eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin yeterlilikleri; düşünme eğitiminin içeriği, hedef ve kazanımları hakkında öğretmen görüşleri; düşünme eğitimi dersine karşı okul idaresi ve öğrenci velilerinin tutumu; düşünme eğitimi konusunda öğrencilerin tutumları; düşünme eğitimi ve sosyal bilgiler ilişkisi olmak üzere altı alt başlıkta analiz edilmiştir. Olguların ve durumların çözümlenmesinde, elde edilen verilerin kısaca açıklanabilmesi ve yorumlanabilmesi için (Özdemir, 2010, s. 327) nitel veri analiz türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilen verilerin alt problemlere göre özetlenip yorumlanmasını sağlayan bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz yönteminde, katılımcı görüşlerinin dikkat çekici bir şekilde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Betimsel analizde amaç, bulguların düzenli ve yorum getirilmiş bir halde okuyuculara sunulmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Betimsel analiz yöntemi, farklı katılımcıların aynı sorulara verdikleri ayrı yanıtlar, değişikliğe uğratılmadan, elde edildiği gibi alıntılarla aktarıldığı bir analiz türüdür (Akbulut, 2016, s. 4-5). Betimsel analizde alıntıların işlevi, tek bir kişinin düşüncelerini ve tavsiyelerini sergilemek değil aksine benzer fikirleri paylaşan ve kendi içinde bir

grup oluşturan katılımcıların görüşlerini temsil etmektir. Elde edilen bulgular alıntılanarak ortaya konulduktan sonra ise çalışmacı bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarda bulunmaktadır (Altıntaş, 2016, s. 81). Bu noktadan yola çıkılarak; çalışmada katılımcıların verdiği yanıtlar, değişikliğe uğratılmadan her alt problem sorusuna uygun olarak tablolaştırılmış ve yine katılımcıların yanıtlarından yapılan alıntılarla özetlenmiş ve anlaşılır kılmak için yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin analiziyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; araştırma sorularına göre sıralanmış, frekans (f) ve yüzdelik (%) tablolar halinde gösterilmiştir. Tablolar, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi Dersinin Tanımı ve Kapsamına Yönelik Görüşleri:

4.1.1. “Düşünme eğitimi dersi nasıl bir derstir?”

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda katılımcılardan öncelikle düşünme eğitimi dersini nasıl tanımladıklarını açıklamaları istenmiştir. Katılımcılar, düşünme eğitimi dersini; bireyi geliştiren, bireye kimlik kazandıran, felsefi disiplinlerden meydana gelen, sorgulama, üretme ve yaratıcılık becerisi kazandıran bir ders olarak tanımlamışlardır. Soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Düşünme eğitimi dersi nasıl bir derstir?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Öğrenciyi geliştiren	2	9,09
Yaratıcılığı geliştiren	5	22,73
Felsefeye zemin hazırlayan	2	9,09
Anlama becerilerini geliştiren	4	18,18
Sosyal bilimlerin temelini oluşturan	2	9,09
Hayal gücünü geliştiren	2	9,09
Eleştirel bakış açısı kazandıran	3	13,63
Karar verme becerisi kazandıran	1	4,55
Gerçekçi düşündüren	1	4,55
Toplam	22	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi; “Düşünme eğitimi nasıl bir derstir?” sorusuna katılımcıların 22,73’ü “Yaratıcılığı geliştiren”, %18,18’i “Anlama becerilerini geliştiren”, %13,63’ü de “Eleştirel bakış açısı kazandıran” şeklinde yanıt vermişlerdir. Bunlar haricinde bazı katılımcılar da düşünme eğitimini “Hayal gücünü geliştiren”, “Öğrenciyi geliştiren”, “Felsefeye zemin hazırlayan”, “Sosyal bilimlerin temelini oluşturan”, “Karar verme becerisi kazandıran”, “Tartışma kültürü kazandıran” şeklinde

tanımlamışlardır. Katılımcılar düşünme eğitimi konusunda ifadelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“İnsanın kendisi üzerine düşünme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir derstir. Yaş grubu ne olursa olsun çocukların hayal etmelerini sağlamaya çalışan böylece bir taraftan özenli düşünme becerisi geliştirmelerine yardımcı olurken öte taraftan yaratıcı düşünme süreçlerini aktif etmeye yarayan, yaşadıkları dünyayı anlamasına yardımcı olan, yetenek kazandırmayı amaçlayan bir derstir.” (K1)

“Düşünme eğitimi, -bana göre tabi benim görüşüm bu- sosyal bilgilerin temelini oluşturan çok önemli bir yer tutan, sosyal bilgilerin çıkış noktası olan bir alan. Bu nedenle önemsenmesi gereken, şu andakinden daha fazla önemsenmesi gereken bir alan. Düşünme eğitimi deyince; çocukların zihninde, nasıl ki matematikte ya da Fen'in formal alanlarında bir sistematik varsa sosyal bilgilerin içerisinde de sistematik olduğunu düşünüyorum. Yani bu sistemi kazanmak için çocukların temelde alması gereken şeyin de düşünme eğitimi olduğunu düşünüyorum. Bir sosyal olayı veya olguyu ileriki safhalarda ele alırken onlara yardımcı olabilecek yegâne sistematik olarak düşünüyorum.”(K2)

“Öğrencilerin kafa dağıtabileceği bir ders. Bu ders için ders kitabı kitabından yararlanmak öğrenciye pek bir şey katmaz, tamamıyla mantığını harekete geçirerek gerçekleri bulabileceği bir ders.” (K4)

“Düşünme eğitimi dersi ilk olarak bireylerin düşünmesini, olayları benzer ve farklı yönlerinden incelemesini bunları akıl, mantık süzgecinden geçirerek karara varmasını sağlamaya yarayan bir ders.” (K8)

“Bence düşünme eğitimi anlama becerisine dayanır. İnsan dinlediğini ve okuduğunu düşünerek, tefekkür ederek anlamlandırabilir.” (K9)

Katılımcıların düşünme eğitimine ilişkin bu tanımlamaları, düşünme eğitimi program kitaplarındaki disiplinlerarası formatı vurgulayan tanımlamalarla benzerlik göstermektedir. Bu durum, katılımcıların düşünme eğitimi dersinin program yapısına vakıf olduklarını göstermektedir.

4.1.2. “Düşünme eğitimi dersi zorunlu mu olmalı, seçmeli mi?”

Yöneltelen ikinci soruya katılımcıların tamamına yakınından “Zorunlu olmalı” yanıtı alınmıştır. Katılımcılar, düşünme eğitimi dersinin içeriği, sosyolojik önemi ve öğrencilerin yaratıcılığının gelişebilmesi adına zorunlu olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ileri sürdükleri görüşlerde dersin zorunlu hale gelmesi durumunda eğitim sisteminin iyileşme kaydedeceği fikrindedirler. Konuya ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Düşünme eğitimi seçmeli mi olmalı zorunlu mu?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Seçmeli olmalı	1	10
Zorunlu olmalı	9	90
Toplam	10	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi 1 katılımcı (%10) haricinde bütün katılımcılar (%90) düşünme eğitimi dersinin zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların dersin neden zorunlu olması gerektiğine dair görüşleri şu şekildedir:

“Düşünme eğitimi, liselerde okutulan felsefe dersinin, küçük yaş gruplarına uyarlanmış, felsefeyi oluşturan temel prensipleri içeren bir ders, zorunlu olarak alt sınıf gruplarında da okutulmalı.” (K2)

“Bence zorunlu olmalı çünkü bütün öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren bir ders.” (K6)

“Özellikle günümüzde eğitim sistemlerinin değişmesi ve yenedünya düzeninde ezberciliğin yerine bireylerin düşünmesinin temele oturtulmasıyla birlikte ben bu dersin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum. (K8)”

Dersin seçmeli olması gerektiğini ifade eden tek katılımcı (K9) ise *“Seçmeli olmasını isterdim çünkü duyuşsal bir beceri olarak görüyorum bu dersi ve her şey gönüllülük esasına dayanır.” (K9)* görüşünde bulunmuştur.

Katılımcılar ağırlıklı olarak öğrencilerin ezberci eğitimden uzaklaşıp yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetişebilmeleri için düşünme eğitimi dersinin zorunlu olması gerektiği görüşündedirler. Dersin seçmeli olması gerektiğini savunan katılımcı (K9) ise bu tip becerilerin kazandırılabilmesi için öğrencilerin

gönüllük göstermesi gerektiği fikrindedir. Fakat bu düşünce, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin pedagojik gelişim düzeyi gereği geçerliliği düşük bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaş grubundaki öğrenciler, henüz gelişim çağındadırlar ve yönlendirme olmaksızın karar veremeyeceklerdir.

4.1.3. “Düşünme eğitiminin seçmeli ya da zorunlu olmasının eğitime nasıl bir katkısı olacak?”

Katılımcılara “Düşünme eğitimi seçmeli mi olmalı zorunlu mu?” sorusuna ek olarak meselenin derinliğine anlaşılabilmesi açısından ikinci bir soru daha yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu dersin zorunlu olması halinde öğrencilerin bir kısmının bu dersten mahrum kalmasının önüne geçileceği ve görmezden gelinmesinin önlenebileceği, bununla da beraber ders saati sayısı arttırıldığı takdirde dersin daha verimli bir hale geleceği ve düşünebilen, sorgulayabilen nesillerin yetişmesinde önemli rol oynayacağı görüşündedirler. Konuya ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. “Düşünme eğitiminin seçmeli ya da zorunlu olmasının eğitime nasıl bir katkısı olacak?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Bütün öğrenciler faydalanabilecek	4	25
Dersin önemi artacak	2	12,5
Daha yaratıcı öğrenciler yetişecek	4	25
Sosyal bilimlere katkı sağlayacak	2	12,5
Ezbercilik azalacak	4	25
Toplam	16	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların %25’i “Bütün öğrenciler faydalanabilecek”, %25’i “Daha yaratıcı öğrenciler yetişecek”, %25’i “Ezbercilik azalacak” görüşünü belirtmişlerdir. Bunlar haricinde “Sosyal bilimlere katkı sağlayacak”, “Dersin önemi artacak” şeklinde görüşler de belirtmişleridir. Katılımcıların düşünme eğitiminin zorunlu veya seçmeli olması halinde neler değişebileceğine dair ifadeleri genellikle şunlardır:

“Seçmeli olduğu için pek çok okulun tercihinde değil. Oysa düşünemeyen bir çocuğun problem çözme yeteneğine erişmesi ancak sanal kalabilir. Bu da problemi anlamak ve onu çözmek açısından bir tür ezberciliktir.” (K1)

“Bizim eğitim sistemimiz sayısal alan öğrencisi yetiştirmenin daha çok üstünde duruyor ama sosyal bilimlerle uğraşacak öğrenciler olduğunu gözden kaçırıyor. Zorunlu olursa bu sorun ortadan kalkabilir diye düşünüyorum.” (K2)

“Okullarda bu dersi zorunlu kılsak çocuklara düşünmeyi öğretiriz. Saati artırılırsa ezbercilikten kaçabiliriz, daha rahat hareket edebiliriz; bu da çok fazla şey katabilir.” (K3)

“Zorunlu olması durumunda sadece bu dersi seçen öğrencilerin alması gereken bir ders olmaktan çıkar, tüm öğrencilerin faydalanacağı bir ders olur.” (K10)

Katılımcıların bu görüşleri, eğitim sisteminin düşünme becerilerine yeterince önem vermediğini göstermektedir. Düşünme eğitimi dersinin müfredata geç dâhil olması ve seçmeli olarak kalması da bunu doğrulamaktadır. Katılımcıların verdiği yanıtlar bunun bilincinde olduklarını göstermektedir. Katılımcıların genelinde dersin zorunlu olması halinde düşünme becerilerini kazandırma anlamında mesafe kat edileceği görüşü hakimdir.

4.1.4. “Düşünme eğitiminin diğer derslere sarmal bir katkısı olabilir mi?”

Katılımcılar, yöneltilen bir başka soruda, düşünme eğitimi dersinin disiplinlerarası formatı nedeniyle diğer derslerle sarmal ilişki içinde olduğunu ve başta sosyal bilim dersleri olmak üzere tüm derslere katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Soruya ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Düşünme eğitiminin diğer derslere katkısı olabilir mi?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Olabilir	10	100
Olmaz	0	0
Toplam	10	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların tamamı (%100) “Olabilir” yanıtını vermiştir. Katılımcılara göre düşünme eğitimi dersiyle ilgili kavram ve yaklaşımlar diğer derslerin içine serpiştirilmiştir. Hem sözel hem de sayısal derslerde düşünme becerileri öğrencileri geliştirmektedir. Nitekim K7 bu konuda “Bilgiyi anlamlandırıldığı ve yorumladığı için sözel derslere, sentezleyip yeni yollar keşfettiği için problem çözme

becerisi gelişir bu da sayısal hem sözel derslere katkıda bulunur.” (K7) görüşünü dile getirmiştir.

Diğer katılımcıların konuya ilişkin görüşleri genellikle şunlardır:

“Elbette bir katkı, bir ilişki vardır. Çünkü neresinden bakarsanız bakın düşünme dediğimiz yeti hayatımızın merkezinde olduğu gibi öğretiminde merkezindedir.” (K1)

“Düşünme eğitimi dersi aslında 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki 1. ünite olan “İletişim ve İnsan İlişkileri” konularıyla çok paralellik gösteriyor. Araçlar-amaçlar konusunu anlatırken Türkçedeki “Cümlede Anlam” konusu içerisindeki amaç-sonuç cümleleri sorularını daha rahat yapabiliyor bu çocuklar mesela. Bu ders içerisinde doğruluk değeri açısından cümleleri yorumluyoruz mesela, bu etkinlik ilerde çocuğun Felsefe dersindeki p ve q önermelerini anlamasını sağlayacak.”(K4)

“Bilgiyi anlamlandırdığı ve yorumladığı için sözel derslere, sentezleyip yeni yollar keşfettiği için problem çözme becerisi gelişir bu da sayısal hem sözel derslere katkıda bulunur.” (K7)

“Her ne kadar sözel ders ve sözel derslere katkı sağlayacak gibi görülse de ben sayısal derslere daha çok etki edeceğini düşünüyorum. Bildiğiniz gibi icatlar, keşifler genelde kavrayış yoluyla öğrenme temellidir. Matematik ya da Fen Bilgisindeki bir problem uzun düşünme becerisine dayanır. Bu da kavrayış yoluyla öğrenmeye girer.” (K8)

Düşünme eğitimi dersi öğretim programı kitaplarında tüm derslerle ilişkisi, etkileşimi olan geniş kapsamlı bir ders olarak tanımlanmaktadır. Katılımcı görüşlerinin bu tanıma uygun olduğu görülmektedir. Katılımcılar, düşünme eğitiminin sosyal bilim disiplini olmasından dolayı sadece sözel derslere katkı sağlayacağına yönelik bir yanılgıya düşmemişler ve bu dersin sayısal derslere de katkı sağlayacağını bilincinde olduklarını göstermişlerdir.

4.1.5. “Hangi derslerle düşünme eğitimine katkı sağlanabilir?”

Katılımcılara “Düşünme eğitiminin diğer derslere sarmal bir katkısı olabilir mi?” sorusuna ek olarak yöneltilen bu soruda katılımcılar çoğunlukla Türkçe ve sosyal bilgiler ile düşünme eğitimine katkı sağlanabileceğini savunurken, matematik, fen

bilgisi gibi derslerle de katkı sağlanabileceğine dair görüşler beyan etmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. “Hangi derslerle düşünme eğitimine katkı sağlanabilir?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Sosyal bilgiler	8	40
Türkçe	8	40
Matematik	2	10
Fen bilgisi	2	10
Toplam	20	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların %40’ı Türkçe, %40’ı sosyal bilgiler dersleriyle düşünme eğitimine katkı sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Fen bilgisi ve matematik ile de katkı sağlanabileceği görüşünü belirten öğretmenler olmuştur.

Türkçe ve sosyal bilgiler ile düşünme eğitimine daha çok katkı sağlanabileceğini düşünen katılımcılardan bazıları, bu düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Bence Türkçe ve sosyal bilgiler. Sözel oldukları için bunları saymadım. Öyle olsaydı İngilizce ve Din Kültürü’nü de alırdım. Bu 2 dersi söylememin nedeni; Sanki bu iki ders düşünme eğitimi dersinin becerilerini daha çok destekliyor gibi.” (K4)

“Yaratıcılığını geliştirecek özgün ürünler, roman, hikâye vb. ortaya koymalıdır öğrenci. Bunlara ilham olacak ortam hazırlayıp düşünme yetisiyle hareket ederek öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat tanınmalıdır. Bu da Türkçe ile mümkün yani.” (K9)

Bu dersler haricinde fen bilgisi ve matematik ile de düşünme eğitimine katkı sağlanabileceği görüşünde olan katılımcıların görüşleri ise genellikle K2’nin değerlendirmesindeki gibidir: *“Öğrencilerin bu derste en bariz elde ettiği kazanım yargılama yeteneği, sorgulama yeteneği. Doğruya nasıl ulaşıldığını, doğrunun bekkgroundunu araştırmaya inanıyorlar. Öğrenmeyi öğrenmek kazanımların en büyüğü olsa gerektir. Bu bakımdan fen, matematik de katkı sağlar, sosyal de Türkçe de. Çünkü bu ders, anlattığım gibi çok yönlü.”*

Katılımcıların görüşleri bir önceki soruya verilen yanıtları desteklemektedir. Katılımcılara göre düşünme eğitimi dersi diğer derslere nasıl katkı sağlıyorsa diğer dersler de düşünme eğitimine öyle katkı sağlamaktadır. Bu görüşler, düşünme

eğitiminin gelişim misyonunu desteklemektedir. Çünkü düşünme eğitimi Türkiye’de ayrı bir ders olarak okutulmadan önce diğer derslere entegre edilmiş düşünme becerileri şeklinde var olmuştur. Daha sonra düşünme eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmış ancak diğer derslere entegre edilen beceriler, düşünme eğitimine katkı sağlaması açısından programdan çıkarılmamıştır. Bu nedenle bütün dersler düşünme eğitimine katkı sağlayabilmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar, bu konuya hakim olduklarını göstermektedir.

4.2. Düşünme Eğitimi Dersini Yürüten Öğretmenlerin Nitelikleri Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri:

4.2.1. “Düşünme eğitimi dersini alan dışı öğretmenlerin yürütmesini doğru buluyor musunuz? Neden?”

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, düşünme eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin nitelikleri neler olmalıdır?” kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soruya ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Düşünme eğitimini alan dışı öğretmenlerin yürütmesini doğru buluyor musunuz?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	4	40
Hayır	6	60
Toplam	10	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların %40’ı “Evet”, %60’ı ise “Hayır” yanıtı vermiştir. “Hayır” yanıtı veren katılımcılar, genellikle dersi sadece sosyal bilgiler öğretmenlerinin yürütmesi gerektiği görüşünü dile getirmişlerdir. K1 bu konuda; *“İsim itibariyle felsefeye yakın gibi dursa da ortaokul öğrencileri söz konusu olduğu için sosyal bilgiler öğretmenleri bu yaş grubundaki öğrencilere daha yakınlar. Felsefeciler bu açıdan çok teorik kalabilirler ve öğrenci seviyesini yakalayamayabilirler. Türkçe öğretmenleri de yine çok spesifik yaklaşabilirler meseleye. Sosyal bilgiler dersi geniş tabanlı olduğu ve sosyal bilimleri referans aldığı için en uygun branş sosyal bilgiler gibi duruyor. Bu sebeple felsefe ya da Türkçe öğretmenlerinin öğretimdeki başarısı sınırlı olacaktır diye düşünüyorum.”* (K1) demiştir.

Diğer bir katılımcı (K3) ise benzer bir görüş beyan etmiştir; *“Şimdi, daha çok sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesini tercih ederiz. Çünkü akademik yönden de o*

çocukların seviyesine inebilmek yönünden de çocuklarla ortaokulda, ilkokulda daha çok haşır neşir olduğumuz için, bu ders onların seviyesine indirmeyi de başarabildiğimiz için tabii ki sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesini tercih ederiz.” (K3)

“Evet” yanıtı veren katılımcılar ise TTKB’nin belirttiği gibi bu dersi sadece felsefe, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutabileceğini, haricindeki branşların okutmaması gerektiğini dile getirmişler ve düşünme eğitimi dersinin bireysel gelişimi desteklemesi, bu nedenle de öğretmenlerin branş yönüyle değil, kendini geliştirmişlik yönüyle öne çıkmaları gerektiğini belirtmişlerdir;

“Eğer bir Matematik öğretmeni kendini bu konuda yeterli buluyorsa gayet tabii ki o da verebilir.” (K9)

“Alan dışı öğretmenlerin bu dersi okutmasını doğru bulmuyorum üniversite eğitiminde hangi branş daha çok felsefe, sosyoloji ve psikoloji dersi gördüyse ve bunlara tam manasıyla hâkimse o branş vermelidir.” (K10)

Katılımcı görüşleri, TTKB’ce düşünme eğitimi dersini okutması öngörülen öğretmenlerin bu dersi okutmasının faydalı olacağı noktasında birleşmişse de bu karardan bağımsız olarak kendi branşlarının bu derse daha yatkın olduğu fikrinde olduklarını göstermektedir.

4.2.2. “Lisans eğitimi açısından, öğretmenlerin bu ders için iyi yetiştiğini düşünüyor musunuz? Niçin?”

Katılımcılar, bu soruda düşünme eğitimini yürüten öğretmenlerin hem lisans eğitimlerinde gördükleri öğrenim bakımından, hem de sonrasında ki mesleki gelişim aşamaları bakımından zayıf kaldıklarını dile getirmişlerdir. Lisans eğitiminde bu ders için yeterli eğitim verildiğini düşünen katılımcılar da olmuştur. Konuya ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. “Düşünme eğitimini yürüten öğretmenlerin iyi yetiştiğini düşünüyor musunuz? Niçin?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet, yeterli eğitim veriliyor	4	40
Hayır, öğretmenlere bu dersin eğitimi verilmiyor	2	20
Hayır, lisansta bu ders önemsenmiyor	2	20
Hayır, öğretmenler de kendini geliştirmiyor	2	20
Toplam	10	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere bu soruya öğretmenlerin %40’ı “Evet, yeterli eğitim veriliyor”, %20’lik oranlarla “Hayır, öğretmenlere bu dersin eğitimi verilmiyor”, “Hayır, lisansta bu ders önemsenmiyor”, “Hayır, öğretmenler de kendini geliştirmiyor” yanıtını vermişlerdir. Katılımcılar, bu görüşlerini genellikle lisans eğitimlerinde verilen derslerin içeriğine dayandırmışlardır.

Düşünme eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin iyi yetişmediğini düşünen katılımcıların görüşleri genellikle şu şekildedir;

“Kesinlikle hayır. Fakültelerde verilen eğitim teorik ağırlıklı. Gerçek öğretim durumlarıyla ilgisi yok. Düşünme eğitimi dersinin kavramlarını teorik olarak ezberlemek dersi amaçlarına ulaştıracak becerileri kazandırmaktan çok uzak bana göre.”(K1)

“Hayır. Çünkü bu ders aslında çok yeni ders. Üniversitelerde doğrudan bu derse yönelik eğitim verildiğini düşünmüyorum çok açıkçası.”(K3)

“Hayır. Çünkü lisans eğitiminde bu alana yönelik derslerin çok önemsenmediğini düşünüyorum.”(K5)

“Biraz daha, lisans eğitiminde bu derse özgün programlar eklenmeli. Öğretmenlerin sadece tek dönemlik dersler alması ve bu derse yönelik derslerin olmaması eksiklik olarak ortaya çıkıyor.” (K8)

Düşünme eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin iyi yetiştiğini düşünen katılımcıların ifadeleri ise genellikle K10’un ifade ettiği gibi *“Evet. Çünkü lisans eğitiminde son yıllarda bu alana yönelik derslerin daha içselleştirildiğini düşünüyorum.”(K10)* biçimindedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun düşünme eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin iyi yetişmediğini düşünme sebebi lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin bu derse yönelik olmamasıdır. Üniversitelerde bu derse yönelik bir okutma yapılmaması veya önemsenmemesi öğretmenlerin bu ders için kendilerini yetersiz görmelerine neden olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu ders için yeterli eğitimi aldığını düşünen katılımcılar ise lisans eğitimlerinde aldıkları dersleri felsefe odaklı olması nedeniyle

yeterli bulmaktadır. Bu görüşler, MEB'in düşünme eğitiminin felsefe odaklı ilerleme kaydedeceği yönündeki kararını desteklemektedir.

4.2.3. “Düşünme eğitimi konusunda öğretmen nitelikleri / yeterlilikleri neler olmalıdır?”

Bu soruda katılımcılar, bu derse giren öğretmenlerin gelişime, değişime açık, öğrenciyi merkeze koyması gereken, çağdaş eğitim kuramlarından haberdar olan, nitelikli kişiler olması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. “Düşünme eğitiminde öğretmen nitelikleri / yeterlilikleri neler olmalıdır?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Öğrenciyi merkeze koymalı	4	19,05
Ders içinde aktif olmalı	4	19,05
Kendini geliştirmeli	4	19,05
Kitap okumalı	3	14,28
Çağdaş eğitimden haberdar olmalı	6	28,57
Toplam	21	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların %28,57’si “Çağdaş eğitimden haberdar olmalı”, %19,05’i “Öğrenciyi merkeze koymalı”, %19,05’i “Ders içinde aktif olmalı” %19,05’i “Kendini geliştirmeli” ve %14,28 oranında “Kitap okumalı” cevabını vermişlerdir. Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen sınıf ortamını sorgulama topluluğuna dönüştürebilmeli. Böyle bir ortamda tıpkı ortamı rahat olan bir yönetmen oyuncuya nasıl fırsat verirse aynı şekilde öğrencilere fırsat vermeli. Programda yer alan etkinlikleri kendi imkânlarına göre değiştirebilecek kadar yetenekli olmalı.” (K1)

“En azından kitap okuyabilen, makale okuyabilen, bunları yorumlayabilen, yaşadığı topluma bakabilen, onu anlayabilen niteliklere sahip olması gerekiyor.”(K2)

“Öğretmenlerin rol model olmaları gerek çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmen rehber konumunda olması gerek.” (K5)

“Düşünce yapısı olarak özgürlükçü ve esnek bir yapıya sahip olmalı öncelikle. Kendini sürekli geliştirebilen, gelişmeleri yakalayabilen bir öğretmen olmalı.” (K6)

“Öncelikle çağdaş eğitim anlayışına benimsemiş olmalı. Öğrenciye rehberlik etmeli neyi nasıl araştırması, sorgulaması ve akıl yürütmesi gerektiğini bildirmeli.”(K10) görüşündedirler.

Kendini mesleki olarak geliştiren öğretmenlerin dersinde daha başarılı olacağı, bununla beraber düşünme eğitiminde öğretmene oldukça fazla iş düşmekte olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bunun da öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına sahip, okuyan, araştıran kişiler olması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenler kendini geliştiren bir öğretmenin daha demokratik eğitim ortamı inşa etmekte hiç zorlanmayacağını düşünmektedirler.

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Düşünme Eğitiminin İçeriği ve Kazanımları Hakkında Görüşleri:

4.3.1. “Düşünme eğitimi dersinin içeriği, hedefleri ve kazanımları hakkında görüşleriniz nelerdir?”

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitiminin içeriği ve kazanımları hakkında görüşleri nelerdir?” kapsamında yöneltilen ilk sorunda katılımcılar, genel anlamda düşünme eğitimi dersinin hedeflerini yeterli, ulaşılabilir ve öğrenci seviyesine uygun bulmuşlardır. Düşünme eğitiminin içeriğini karmaşık, yetersiz gören öğretmenler de olmuştur. Konuya ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. “Düşünme eğitimi dersinin içeriği, hedefleri ve kazanımları hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
İçerik karmaşık	1	4,76
İçerik yetersiz	2	9,53
İçerik geliştirilebilir	6	28,57
Hedefler yeterli	6	28,57
Hedefler ulaşılabilir	6	28,57
Toplam	21	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcıların %28,57’si “İçerik geliştirilebilir”, %28,57’si “Hedefler yeterli”, %28,57’si “Hedefler ulaşılabilir” olarak değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmelerin temelini öğretmenlerin uygun eğitim metodu benimsediği takdirde dersin amaca ulaşacağı düşüncesi oluşturmaktadır. Düşünme eğitiminin içeriğini “İçerik karmaşık”, ve “İçerik yetersiz” olarak gören

katılımcı görüşleri ise programın pedagojik açıdan somutlaştırması gerektiği esasına dayanmaktadır. Katılımcıların konuyla ilgili ifadeleri genellikle şu şekildedir:

“Şu anki içerik, evrensel kazanımlar ve değerlerle sınırlı kalmış. Ben, eğitim sosyologlarının sahaya inip veri toplamasını, programcıların bu verilere bakarak program oluşturmalarını ve müfredatların buna göre yeniden şekillenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K1)

“Felsefenin bazı disiplinlerinden, sorularından kavramlarından oluşan bir ders düşünme eğitimi. Geliştirilebilir mi? Evet. Öğrenci seviyesine uygun. Düşünme eğitimini farklı şehirlerde okutan öğretmenlerle dönem dönem bir araya geldiğim çalıştaylarda aldığımız ortak kararlarla ortaya çıkan kazanımlar da var. Dolayısıyla buralarda yaş grupları gözetliyor, kazanımlar oluşturulurken.” (K2)

“Daha yeni yeni sınıflarımıza girmeye başladı bu ders. Yeni yeni öğrenciler ile tanıyor. O yüzden zaman içinde hem öğretmenin hem öğrencinin üzerine koyarak içeriğin de kazanımlarla geliştirilebileceğini düşünüyorum. Yeterli bulmuyorum.” (K3)

“Öğrenciler hedeflere ulaşabilir. Öğretmen yapılandırmacı yaklaşımı benimseyip öğrencilere yol göstererek onların yansıtıcı düşünme, araştırma, analitik düşünme vb. becerilerini geliştirebilir.” (K7)

“Düşünme eğitimi daha yeni bir ders. Kazanımlar öğrenci seviyesine göre hazırlanmış durumda ama tabii ki eksikleri ve geliştirilmesi gereken yerler var.” (K8)

İçeriği yetersiz gören katılımcılar, programın gerçek yaşamdan kopuk olduğu, öğrencilerin gelişimine gerektiği katkıyı yapamadığı görüşündedir. İçeriği karmaşık bulan katılımcılar ise konuların soyut olduğu ve somutlaştırmaya elverişli olmadığı için anlaşılabilirliğinin düşük olduğu kanaatinde olduklarıdır. Dersin hedeflerini, içeriğini yeterli ve ulaşılabilir bulan katılımcılar ise bu noktada öğretmen faktörünün önemine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların ortak kanaati ise programın geliştirilebilir olduğu yönündedir.

4.3.2. “Düşünme eğitimi dersinin hedeflerine ulaşmasını engelleyen, derse olumsuz etki eden faktörler nelerdir?”

Katılımcılar, bu soruda aile, inanç, toplum gibi faktörlerin düşünme eğitiminin hedeflerine ulaşmasını engellediğine dair görüşler beyan etmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. “Düşünme eğitimi dersinin hedeflerine ulaşmasını engelleyen, derse olumsuz etki eden faktörler nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Aile	2	20
Çevre	1	10
Öğretmen	2	20
Öğrencinin tutumu	2	20
Okul idaresi	2	20
Müfredat yapısı	1	10
Toplam	10	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi katılımcıların %20 “Aile”, %20 “Öğretmen”, %20 “Okul idaresi”, %20 “Öğrencinin tutumu” gibi faktörlerin düşünme eğitimine olumsuz etki ettiğini ifade etmişlerdir. “Çevre”, “Müfredat yapısı” gibi faktörlerin derse olumsuz etki ettiğine dair görüşler de olmuştur. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri genellikle şunlardır:

“Dediğim gibi ben müfredatı kabul edilebilir nitelikte görmekle birlikte biraz yetersiz buluyorum. Evrensel kalıplar arasında sıkışılıp kalmış. Bizzat sahaya inerek ‘bu insanlar nasıl düşünür’ üzerinde sorgulama yapılmalı, veri toplanmalı. Buradan sağlanacak veri bütün eğitim sistemine de fayda sağlar. Şimdiki haliyle taklit bir müfredat olarak kalmış sanki. Oysa biz, dersin hedefleri içerisinde özgün düşünen öğrencilerin peşindeyiz. Bu nedenle dersin hedeflerine ulaşmayı engelleyici faktörler falan havada kalan şeyler.” (K1)

“Eğer uç noktalara kaçarsanız engel teşkil eder. Bu kaçınılmaz olur. Çünkü özü kaçırdığınız zaman çocuk illaki bundan ailesine bahsediyor, çevresindekilere de bahsediyor ve yanlış anlamalara sebebiyet veriyor. Ama önemli olan burada çocuğa ne düşünmesi gerektiğini değil de nasıl düşünmesi gerektiğini öğretmek.” (K2)

“Özellikle aile, okul, çevre ve öğretmen niteliği bu hedeflere ulaşılmasında en önemli etkenler. Biz bir kazanım veriyoruz fakat çocuk ailede ve çevrede buna yönelik

yaşantı geliştirmezse havada kalıyor çocuk bunu içselleştirmekte zorluk yaşayabiliyor. Öğretmen de yetersiz olursa zaten hedeflere çocuğu yönlendirmede eksik kalıyor.” (K8)

Bu görüşlerden farklı olarak, derse olumsuz etki eden faktörler olmadığını ifade eden katılımcılar da olmuştur: *“Bizim seviyemiz daha çok ortaokul, ilkokul öğrencilerine hitap ettiği için felsefe yönünden çok fazla bir şey veremiyoruz. Ama belki lise düzeylerinde ilerleyen dönemlerde felsefi inanç falan ya da farklı düşünceler engel teşkil edebilir diye düşünüyorum.” (K3),*

Katılımcılara göre öğrenci yaş durumu gereği okulda karşılaştığı her yeni durumu ve duyduğu her yeni şeyi ailesine aktarmaktadır. Düşünme eğitimi dersi de içerik ve yapı olarak diğer derslerden farklı bir yapı ve içeriğe sahip olduğu için buna müsaittir. Öğretmenler bu derste dikkatli davranmadığı takdirde aileler, çocuklarının aktarımına bağlı olarak derse karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedir. Bununla beraber öğrencinin yetiştiği çevrenin ekonomik düzeyi de derse etki etmektedir. Katılımcılar, ekonomik durumu zayıf ailelerin derse karşı ilgisiz olduğunu belirtmektedirler. Bu dersi okutan öğretmenler kendini geliştirmeyen, dersi farklı yaklaşımlarla anlaşılır kılmayan bir öğretmense yine derse karşı olumsuz bir faktör olacağı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Katılımcılar, dersin seçmeli ve saat sayısının az olması nedeniyle müfredatın bu derse yeterince önem vermeyerek dersin amaca ulaşmasında olumsuz bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler.

4.3.3. “Düşünme eğitimi dersinin içeriği, ülke sorunlarıyla örtüşüyor mu?”

Katılımcılar, dersin içeriği ile ilgili olarak genel manada düşünme eğitiminin öğrencilerin problemleri çözebilmesi için okutulan bir ders olduğunu, bu nedenle de dolaylı da olsa ülke gerçekleriyle uyumlu olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Dersin soyut bir ders olduğunu, bu nedenle konuları itibarıyla ülke sorunlarıyla ilgilenmediğini belirten katılımcılar da olmuştur. Konuya ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. “Düşünme eğitimi dersinin içeriği ülke sorunlarıyla örtüşüyor mu?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	6	60
Hayır	4	40
Toplam	10	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların %60’ı içeriğin ülke sorunlarıyla örtüşmesini %40’ı örtüşmediğini söylemişlerdir. “Evet” diyen katılımcıların görüşleri genellikle şu şekildedir:

“Verilen kalıplara birebir uymazsanız içeriği aktüelle bağdaştırabiliyorsunuz. Ama bu da öğretmenin dünya görüşü ve bilgisiyle sınırlı kalıyor.” (K1)

“Bilgi, varlık gibi konularda daha soyuta kaçtığı için bir kopukluk var ama toplumu ilgilendiren siyaset, ahlak gibi konuları ele alırken çocuklar içinde buldukları toplumdaki illaki örneklem getiriyorlar, mutlaka kıyaslama yapıyorlar, mutlaka çıkarım yapıyorlar. Bu da dersle toplum gerçekliği arasında bir kopukluk teşkil ediyor.”(K2)

“Ülke sorunlarına da iniyoruz, güncel olaylardan da yararlanıyoruz. Dersin yapısı müsait, geniş kapsamlı.” (K3)

“Hedefler direkt ülke sorunları ile örtüşmüyor ama biz kazanımlarımıza yönelik güncellik ve hayatilik gereği ülkemizdeki olaylara dair derslerimizde konuşuyor problemlere yönelik öğrencilere görevler veriyoruz.”(K8)

Düşünme eğitimi içeriğinin ülke sorunlarıyla örtüşmediğini savunan bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Bence içerik ülke sorunlarına odaklanmamalı zaten çünkü evrensel ders niteliğini kaybeder o zaman.” (K4)

“Ağırlık daha fazla öğrencinin kişisel gelişimine verilmiş gibi içerik ülke sorunlarıyla ilintilendirilerek biraz zenginleştirilebilir.” (K6)

Katılımcılar ülke sorunlarını daha çok ahlak ve siyaset olarak algılamaktadırlar. Bu gibi sorunların çözümü noktasında ise dersin doğrudan toplumsal konulara girmek yerine dolaylı yoldan bu sorunlara dikkat çektiğini düşünmektedirler. Aksini düşünen katılımcılar ise bu dolaylı yaklaşımı ülke sorunlarıyla ilişkilendirmenin güç olduğu kanaatinde dirler.

4.3.4. “Düşünme eğitimi dersinin yapısı öğrencilerin kendilerini geliştirmesini destekliyor mu?”

Bu soruda bazı öğretmenler, altyapısı zayıf olan öğrencilerin bu dersten yeterince faydalanamadığı, bazılarıysa öğrencilerin bu ders sayesinde mesafe katettiği görüşünde bulunmuştur. Konuya ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. “Düşünme eğitimi dersinin yapısı, öğrencilerin kendilerini geliştirmesini destekliyor mu?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	6	60
Hayır	4	40
Toplam	10	100

Tablo 13’te görüldüğü gibi katılımcıların %60’ı soruya “Evet”, %40’ı “Hayır” yanıtı vermişlerdir. Soruya “Evet” yanıtı veren katılımcıların görüşü genellikle şunlardır:

“Çocuklara düşünme sistematüğini kavratana kadar ekstra performans gerekiyor. Çok fazla çaba sarf etmeniz gerekiyor. Ama bundan sonra, çocuklar bir probleme nasıl bakacaklarını, nasıl bir çözüm üreteceklerini öğrendikten sonra, az çok bunu kavradıktan sonra işiniz belki daha kolay ve zevkli hale geliyor çünkü çocuk kendini geliştirmiş oluyor artık.” (K2)

“Evet. Öyle tabii ki. Çünkü öğrencinin kendini keşfetmesini sağlayan bir ders bu ders.”(K3)

“Öğretmene bağlı yani bence. Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemek doğru olacaktır diye düşünüyorum. Öğretmen yol gösterir, öğrenci yapar.” (K7)

“Evet, destekliyor. Hatta bu dersin temel hedefi de budur. Kendi kendine öğrenme.” (K9)

“Hayır” yanıtı veren katılımcıların görüşleri ise genellikle K9’un ifadesindeki gibidir; *“Bir rehber yani öğrenmen eşliğinde öğrenmeleri gereken daha çok hedef olduğunu söyleyebilirim.” (K9)*

Katılımcılar düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olduğu, bu vesileyle de problem çözme becerilerini kazandığı görüşündedirler.

Bununla beraber katılımcılar dersin tek başına katkı sağlamak konusunda yeterli olmadığı, öğretmen rehberliğine ihtiyaç olduğu fikrindedirler.

4.3.5. “MEB tarafından sunulan ders araç, gereçleri yeterli mi?”

Bu soruda katılımcılar genel olarak ek kaynak kullanmak zorunda kaldıklarını, belirtmişlerdir. MEB tarafından verilen araç gereçlerin yeterli olduğunu ifade eden bazı katılımcı görüşleri de olmuştur. Konuya ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. “MEB tarafından sunulan ders araç, gereçleri yeterli mi?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	3	30
Hayır	7	70
Toplam	10	100

Tablo 14’te görüldüğü gibi katılımcıların %30’u bu soruya “Evet”, %70’i “Hayır” yanıtını vermiştir. Katılımcıların ders araç gereçlerini yeterli bulduğuna yönelik görüşleri genellikle K4’ün “*Yeterli bence. Nitelikli bir öğretmen, kılavuz kitabındaki kazanımlardan yola çıkarak çoklu bir etkinlik türetebilir.*”(K4) görüşü biçimindedir.

Ders araç gereçlerinin yeterli olmadığına yönelik görüşler belirten öğretmenlerin cevapları ise genellikle şu yöndedir:

“Her derste ek kaynak ihtiyacı duyuyoruz. Buradaysa gerek seçmeli bir ders olması gerek okullarda çok sık karşılaşılan bir ders olmaması nedeniyle öğretmene görev düşüyor. Kendi etkinlikler geliştirebilir, kendisi kitapta bulunan kazanımlardan daha üst düzey bir kazanımı vermeyi deneyebilir, üzerine yeni ders çalışma sistemleri ortaya koyabilir.”(K2)

“Ders kitapları biraz sığ kalmış bence, daha geliştirilmeli. Hedefler ve kazanımlar yoğunluk azaltılarak sadeleştirilmeli. Kazanım ve becerilere yönelik daha fazla etkinlik örnekleri yer almalı bence kitapta.” (K6)

“Yetersiz ama burada araca gereç işi biraz öğretmenin becerisine ve derse yönelik tutumuna bağlı olarak geliyor. Kazanımlara yönelik öğretmen materyal ve araç gereç hazırlayabilir. Ders düşünme eğitimi olduğu için biraz da önü açık öğretmenler için.”(K8)

Katılımcılar ders araç gereçlerini çoğunlukla yetersiz bulmaktadırlar. Ders kitaplarının konularla ilgili verdiği örnekler ve etkinliklerin yetersiz olduğu görüşündedirler. Katılımcılar, bu nedenle derslerde materyal kullanma imkanının kısıtlı olduğunu savunmaktadırlar. Ancak bu kısıtlılığın kendini geliştirmiş öğretmenlerce bertaraf edilebileceğini savunan katılımcılar da vardır.

4.3.6. “Bu derse ilişkin hedef koymak gerekirse bu hedefler neler olmalı, öğrenciye neler kazandırılmalı?”

Katılımcılar, bu soruda yaratıcılık, sorgulama, eleştirel düşünme gibi temel becerilerin kazandırılmasının daha önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. “Öğrenciye kazandırılması gereken hedefler neler olmalı?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Yaratıcılık kazandırılmalı	5	45,46
Eleştirel düşünme kazandırılmalı	1	9,09
Tartışma becerisi kazandırılmalı	1	9,09
Sorgulama becerisi kazandırılmalı	4	36,36
Toplam	11	100

Tablo 15’te görüldüğü gibi katılımcılar %45.46 oranında “Yaratıcılık kazandırılmalı”, %36.36 “Sorgulama becerisi kazandırılmalı”, %9,09 “Eleştirel düşünme kazandırılmalı”, %9,09 oranında da “Tartışma becerisi kazandırılmalı” cevabını vermişlerdir. Bazı katılımcı öğretmenlerin cevapları şu şekildedir:

“Evrensel ve toplumsal değerler, beceriler, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, insan, bilgi vs. gibi temel beceriler kazandırılmalı.”(K1)

“Sorgulama ve eleştirel düşünme en temel hedef olmalı. Öğrenciye buz dağının altını gösterebileceğimiz bir ders bu çünkü. O açıdan, kalıp yargılardan kaçınmayı kazandırmalıyız. Hak etmediğimiz etiketlerle yaşadığımız günümüz toplumunda en gerekli kazanım bu olacak bence.”(K4)

“Sorgulama becerisine sahip, her bilgiyi kabul etmeyen olumlu olumsuz yönden karşılaştırabilen bireyler yetiştirmek hedef olmalı.” (K8)

Katılımcılar, düşünme eğitimi programında belirtilen hedeflere uygun ifadeler kullanmışlardır; tartışma, eleştiri, sorgulama kavramlarını öne çıkarmışlardır.

4.3.7. “Düşünme eğitimi dersinde sosyal medya nasıl kullanılmalıdır?”

Üçüncü alt probleme yönelik katılımcılara yöneltilen son soru da bazı katılımcılar, sosyal medyayı bir gerçeklik olarak değerlendirmişler ve derslere entegre edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bazıları ise öğrencilerin sosyal medyadan uzak tutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. “Düşünme eğitimi dersinde sosyal medya nasıl kullanılmalıdır?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Sosyal medya kullanımı görmezden gelinmeli	1	10
Sosyal medya kullanımı engellenmeli	3	30
Eğitsel sosyal medya platformları erse entegre edilmeli	2	20
Öğrenciye sanal-gerçek ilişkisi kavratılmalı	4	40
Toplam	10	100

Tablo 16’da görüldüğü gibi katılımcılar %40 oranında “Öğrenciye sanal-gerçek ilişkisi kavratılmalı”, %30 oranında “Sosyal medya kullanımı engellenmeli” cevabını vermişlerdir. Bunun yanında “Eğitsel sosyal medya platformları derse entegre edilmeli”, “Sosyal medya kullanımı görmezden gelinmeli” görüşünde bulunanlar da olmuştur. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri genellikle şunlardır:

“Çok manipüle edebilen bir alan. İyi niyetli, kötü niyetli, eğitilmiş eğitimsiz her türden insanın bir arada olması aslında tehlikeli bir akış oluşturuyor çocuklar için. Ben şahsen çocukların bu yaşta ne için olursa olsun sosyal medyaya bulaşmalarını istemem. Çocuklar sosyal medyayı tecrübe etmeden önce belli bir olgunluğa erişmeli. Belki sosyal medyadan örnekler alınarak ders bir tür laboratuvara dönüştürebilir. İyi ve kötü örnekler üzerinde sorgulamalar yapılabilir.”(K1)

“Şimdi sosyal medya, hayatın bir gerçeği. Bu gerçeğe kayıtsız kalmak ya da görmezden gelmek çok mantıklı bir yaklaşım olmaz. Ama çocuğun da gelişmesini engelleyen, gerilemesine neden olan tarzda da bir durum ortaya çıkabilir burada. Bunun için çocuklara sosyal medyanın bir gerçeklik olmadığını kavratmak gerekir diye düşünüyorum.” (K2)

“İyi yönde kullanılırsa öğrencinin yeteneklerini arttırabilir ama öğrencilerimizin bunu daha çok kısıtlayan yönde kullandığını düşünüyorum. Asosyal bir yapıya bürünüyorlar. İletişim kesiliyor sosyal medyada. Düşünme eğitimi sosyal medyanın kısıtladığını düşünüyorum.” (K3)

“Sanalın yüzde kaç gerçeklik barındırdığı bu derste tartışılabilir işte. Okullardaki akran zorbalığının beslendiği yer sosyal medya çünkü. Dersin adı düşünme eğitimi ve bireyler düşüncelerini eğip bükebildikleri takdirde sanalda daha dingin olacaklardır. Bu yüzden düşünme eğitimi ile sosyal medya arasında sıkı bir ilişki kurulmalı bence, apayrı alanlar olarak düşünmemeliyiz.” (K4)

“Sosyal medya da bu derse yönelik platformlar oluşturulabilir. Mesela her hafta bir kitap ya da konunun tartışıldığı ya da yorumlandığı sayfalar oluşturulabilir. Sosyal medyanın doğru kullanımının anlatıldığı hedefler eklenebilir.” (K6)

Katılımcılar, sosyal medyanın iyi ve kötü yönlerine dikkat çekmişler ve düşünme eğitimi dersini alan çocukların yaş seviyeleri itibariyle nasıl kullanılması gerektiğini bilemeyeceklerini, sanal-gerçek ayrımını yapamayacaklarını vurgulamışlardır. Bu sorunu çözmek için kimi katılımcılar, sosyal medya kullanımını görmezden gelip hiçbir şekilde dersle ilişkilendirilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çoğunluk ise eğitsel tabanlı sosyal medya platformlarından yararlanarak ya da doğrudan oluşturarak öğrencilere sanal-gerçek ayrımının kavratılabileceğini ve öğrencilerin sosyal medyayı iyi yönde kullanmaya teşvik edilebileceğini düşünmektedir.

4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Düşünme Eğitimi Dersine Karşı Okul İdaresi ve Öğrenci Velilerinin Tutumu Nedir?

4.4.1. “Ailelerin düşünme eğitimi dersine karşı tepkisi nasıldır?”

Katılımcılar, araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, düşünme eğitimi dersine karşı okul idaresi ve öğrenci velilerinin tutumu nedir?” kapsamında yöneltilen ilk soruya, ailelerin genel manada olumsuz tutuma sahip oldukları yönünde yanıt vermişlerdir. Buna karşın memnuniyet ifade eden bildirimler aldıklarını ifade eden katılımcı görüşleri de olmuştur. Konuya ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. “Ailelerin düşünme eğitimi dersine karşı tepkisi nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Olumlu	5	50
Bilinçsiz	1	10
Ailelerin dersle ilgili bilgisi yok	4	40
Toplam	10	100

Tablo 17’de görüldüğü gibi katılımcılar soruya %50 “Olumlu”, %40 “Ailelerin dersle ilgili bilgisi yok” yanıtını vermişlerdir. Bunun dışında “Bilinçsiz” yanıtı da verilmiştir. Ailelerin derse karşı tutumunun olumlu olduğunu belirten katılımcılardan görüşleri genellikle şunlardır:

“İlgili veliler, çocuğun özgüveninin arttığını, dünyayı ve olayları daha iyi anlamaya başladığını fark edebiliyor. Zaman zaman toplantılarda bunu ifade ediyorlar. Ama pek çoğu hâlâ sınav eksenli olduğu için düşünme eğitiminin yerine seçmeli matematik gibi daha majör dersleri tercih ediyorlar.” (K1)

“%100 diyemeyiz ama %50-60 oranında bir geri dönüş oluyor. Genelde de memnuniyetle karşılanıyor.” (K2)

“Evet, toplantılarımız yapılıyor, ailelerle görüşüyorum. Dediğimiz gibi daha yeni bir ders olduğundan Matematik, Türkçe gibi değil ama düşünme eğitiminin öneminin de farkındalar.” (K3)

Ailelerin derse karşı ilgisiz ve bilinçsiz olduğunu düşünen katılımcılar ise; *“Dersi anlamsız bulan ailelerde var başarılı ve değerli gören veliler de. Ailenin eğitimine, maddi durumuna göre değişiyor. Zengin olanlar daha duyarlı, ekonomisi bozuk ailelerin haberi bile olmuyor çocuğun derslerinden” (K6)*

“Ailelerden derse yönelik herhangi bir dönüt almadım, çoğunun bu dersten haberi bile yok.” (K8) görüşlerinde bulunmuşlardır.

Katılımcı görüşleri sosyal, ekonomik durumu iyi olan ailelerin derse karşı ilgilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni ise ekonomik anlamda zayıf olan ailelerin yalnız düşünme eğitimi dersine karşı değil tüm derslere karşı ilgisiz olmalarından kaynaklanmaktadır. İlgili ailelerin genel özelliğinin ise düşünme eğitiminin önem vermekle beraber önceliklerinin Türkçe, matematik gibi dersler olduğudur.

4.4.2. “Okul idaresinin düşünme eğitimi dersine önem verdiğini yahut dersin öneminin farkında olduğunu düşünüyor musunuz?”

Katılımcılar, okul idaresi ile ilgili soruda belirgin bir görüş ayrılığına düşmüşlerdir. Konuya ilişkin bilgiler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. “Okul idaresi düşünme eğitimi dersine önem veriyor mu?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	6	60
Hayır	4	40
Toplam	10	100

Tablo 18’de görüldüğü üzere katılımcılar, %60 oranında “Evet”, %40 oranında “Hayır” yanıtını vermişlerdir. “Evet” yanıtı veren öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri genellikle şunlardır:

“Bireysel olarak kendi çalıştığım okulun bu dersi önemseydiğini söyleyebilirim ama diğer okullarda çok da önemsenmediğini dair bilgiler alıyoruz diğer arkadaşlardan.” (K2)

“İdarenin her türlü desteğini görüyorum. Hiç diğer derslerden ayrı tutulmuyor. Bu konuda şanslıyım. Düşünme eğitimine gereken önem veriliyor. Diğer okulları bilemem ama.” (K3)

Okul idaresinin düşünme eğitimine önem vermediğini belirten katılımcıların görüşleri ise genellikle şu yöndedir:

“Öneminin farkında olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu ders kimsenin önceliği değil.”(K4)

“Önemsemiyorlar, çünkü bu ders hakkında onların çok bilgileri yok.” (K8)

Katılımcı görüşlerinden okul idarelerinin düşünme eğitimi dersine karşı genel manada olumsuz bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bunun en ön önemli nedeni dersin seçmeli olmasıdır. Katılımcı görüşleri; okul idarelerinin seçmeli dersleri okutulması gereken bir ders olarak değil, ek dersi eksik olan öğretmenin ders saati sayısını tamamlamak ve öğretmenler arasındaki maaş dağılımı eşitlemeyi sağlayan bir ders olarak gördüğünü görmektedir.

4.4.3. “Okul idaresi, düşünme eğitimi dersine daha çok hangi branş öğretmenlerini görevlendirmeyi tercih ediyor?”

Katılımcılar, okul idaresine yönelik bir diğer soruda, idarenin bu dersi özellikle bir branşa vermek yerine “ek ders” eksiğine göre verdiğini, tercih hakkı söz konusu olduğunda da bu haklarını Türkçe’den yana kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber her daim öncelik olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih edildiğini söyleyen katılımcılar da olmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. “Okul idaresi, düşünme eğitimi dersine daha çok hangi branş öğretmenlerini görevlendirmeyi tercih ediyor?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Sosyal bilgiler	4	28,58
Türkçe	5	35,71
Ek dersi eksik olan öğretmeni	5	35,71
Toplam	14	100

Tablo 19’da görüldüğü gibi katılımcılar soruya %35,71 “Türkçe”, %35,71 “Ek dersi eksik olan öğretmeni”, %28,58 “Sosyal bilgiler” cevabını vermişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe ya da sosyal bilgiler öğretmenlerinden kimin dersi azsa onu görevlendiriyor. Maalesef realite bu.” (K1)

“Tercih demeyelim de mümkün olan, müsait olan kimse o öğretmene bu ders veriliyor.” (K2)

“Ney olarak ayırım yapmayayım ama sosyal bilgiler öğretmenleri öncelikli diye görüyorum.” (K3)

“Türkçe öğretmenlerinin bu dersi vermesini bekliyor ve tercih ediyorlar.” (K8)

Katılımcı görüşleri okul idarelerinin bu derse öğretmen görevlendirmesi yaparlarken ek ders kriterini gözettiğini göstermektedir. Bu da okul idarelerinin düşünme eğitimi dersine görevlendirme yaparken tercih haklarını çok fazla kullanamadıklarını göstermektedir. Katılımcılar, tercih hakkı söz konusu olduğunda ise okul idarelerinin daha çok Türkçe öğretmenlerini tercih ettiğini belirtmişlerdir.

4.4.4. “Düşünme eğitimi dersi öğrencilerin diğer derslere karşı ilgilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini artırıyor mu?”

Bu soruda katılımcılar, düşünme eğitimini disiplinlerarasılık formatına uygun yapısı nedeniyle öğrencilerin diğer derslere karşı ilgisini arttırdığını belirtmişlerdir. Soruya ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. “Düşünme eğitimi dersi, öğrencilerin diğer derslere karşı ilgilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini artırıyor mu?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet, ilgisini ve hazır bulunuşluğunu artırıyor	10	100
Hayır	0	0
Toplam	10	100

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı (%100) soruya “Evet” yanıtı vermişlerdir. Bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bu ders, tüm derslerle ilgili bir ders olmakla beraber her dersin de yardımcısıdır aslında. Çünkü biz, bu derste belirli bir alan öğretmiyoruz. Düşünmeyi öğretiyoruz. Dolayısıyla muhakkak ki karşılıklı bir etkileşim olmaktadır.” (K2)

“Bu ders, tüm derslere katkı sağlar. Mesela daha çok ama Türkçe ve matematik derslerine katkı sağlıyor.” (K7)

“Düşünme eğitimi dersiyle birlikte öğrencilerin diğer derslere olan ilgisi ve başarısı da zamanla değişiyor. Dersin temelinde düşünme becerisinin kazandırılması öğrenciyi diğer derslerde karşılaştığı problemlerde nasıl davranacağına dair olumlu katkı sağlıyor.” (K8)

Bulgular, düşünme eğitimi dersi sayesinde öğrencilerin diğer derslere karşı ilgili hale geldiğini göstermektedir. Katılımcılar, düşünme eğitiminin birtakım becerileri, içeriği ve kapsam nedeniyle öğrencilerin tüm derslere ilgisini arttırdığını, daha kolay öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

4.4.5. “Öğrencilerin düşünme eğitimi dersine yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için önerileriniz neler olabilir?”

Dördüncü alt probleme ilişkin yöneltilen son soruda, katılımcıların çoğunluğu, “Ders içi ve ders dışı etkinlikler arttırılmalı” önerisinde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. “Öğrencilerin düşünme eğitimi dersine yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için önerileriniz neler olabilir?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Alt sınıflarda düşünme eğitimi okutulmalı	1	7,69
Öğrenciler derste aktif olmalı	6	46,15
Araştırma ödevleri verilmeli	4	30,77
Derslerde gerçek yaşama yer verilmeli	2	15,39
Toplam	13	100

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcılar %46,15 oranında “Öğrenciler derste aktif olmalı”, %30,77 oranında “Araştırma ödevi verilmeli” cevabını vermişlerdir. Bunun yanında “Derslerde gerçek yaşama yer verilmeli” ve “Alt sınıflarda düşünme eğitimi okutulmalı” cevapları da verilmiştir.

Öğrencilerin deste aktif olduğu takdirde derse karşı hazır bulunuşluk düzeylerinin artacağını savunan katılımcıların görüşleri genellikle şu şekildedir;

“Öğrenciler yaşadıkları çevreden, okuldan, mahalleden, TV’den vs. örnekler toplayarak gelebilirler. Bunları gerçek yaşam kesitleri olduğu için anlık olarak dersin içerisine katabiliriz. Bu da hem hazır bulunuşluluğu hem ilgiyi artırır.” (K1)

“Öğrenci için içerisine katmak çok önemli oluyor. Onları için içine katıyorum. Duygularını, düşüncelerini kâğıda aktarıyoruz. Onları okutuyoruz. Soru-cevap yapıyoruz. Dönüt alıyoruz. Bu da öğrencinin derse katılarak daha yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlıyor. Bu da dersimize büyük katkı sağlıyor.” (K3)

Öğrencilerin düşünme eğitimi dersine karşı hazır bulunuşluğunun artması için araştırma ödevleri verilmesi gerektiğini savunan katılımcıların görüşleri ise genellikle şu yöndedir:

“Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu artırmak için ilkokulda küçük küçük adımlarla temeller atılmalı, ekstra mesai harcanmalı.” (K5)

“Derse hazır bir halde gelmeleri için araştırmaya sorgulamaya projeye benzer ödevler verilmeli ki öğrenci hazır bulunsun, hazır bulunuşluk yeteneği artsın.” (K7)

Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin dersin içerisine dahil edilmesi gerektiği görüşündedir. Bunun için ders içi etkinlikler kadar ders dışı etkinliklere de yer verilmesi gerektiğini ifade eden katılımcılar, araştırma ve proje ödevlerine öncelik tanınması gerektiği düşüncesindedirler.

4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Düşünme Eğitimine Karşı Öğrencilerin Tutumları Hakkında Görüşleri:

4.5.1. “Düşünme eğitimi dersinin katkısıyla öğrencilerin özgün fikirler ürettiğine tanık oldunuz mu?”

Araştırmanın beşinci alt problemi “Düşünme eğitimi konusunda öğrencilerin tutumlarıyla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nedir?” kapsamında yöneltilen ilk soruya katılımcılar, genel manada öğrencilerin özgün fikirler geliştirdiğine dair tanıklıkları olduğunu, öğrencilerin özgünlük anlamında farklı yaklaşımlar sergilediklerini dile getirmişlerdir. Yöneltilen soruyla ilgili bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. “Düşünme eğitimi dersinin katkısıyla, öğrencilerin özgün fikirler ürettiğine tanık oldunuz mu?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Beklemediğim cümleler kuruyorlar	2	14,29
Israrla itiraz edebiliyorlar	2	14,29
Farklı bakmayı öğreniyorlar	3	21,42
Merak duyguları gelişiyor	3	21,42
Resim, yazı yeteneklerini fark edebiliyorlar	2	14,29
Sorgulama yetenekleri gelişiyor	2	14,29
Toplam	14	100

Tablo 22’de görüldüğü gibi katılımcıların %21,42’si bu soruya “Merak duyguları gelişiyor” yine %21,42’si “Farklı bakmayı öğreniyorlar” cevabını vermişlerdir. Bunun dışında “Beklemediğim cümleler kuruyorlar”, “Israrla itiraz edebiliyorlar”, “Resim, yazı yeteneklerini fark edebiliyorlar” cevapları da verilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri genellikle şunlardır:

“Burada kitap okuma alışkanlığı kazanmış olanlar öne çıkıyor. Kelime hazinesi daha geniş olanlar özgün fikirlerini daha özgün ifade ediyorlar.” sözleriyle açıklarken, K2, *“Bu her öğrenci için geçerli olamaz. Neticede hepsinin yeteneği farklı. Düşünme eğitimi sosyal bilimlere dayalı, onun prensiplerine ait bir ders ama bu ders sayesinde çocuk, matematikte ya da fende de başarılı fikirler kazanabiliyor.”*(K2)

“Öğrencilerimden dönüt aldığımda, ilk baştan bugüne geldiğimizde neler değiştiğine dair bir dönüş aldığımda; sorgulamalarının arttığını, özgüvenlerinin arttığını, yaratıcılık becerilerinin geliştiğini görüyorum. Bu da benim açımdan dersimin yararlı olduğunu düşündürüyor bana.” (K3)

“Evet oluyorum. Öğrenciler artık sıradan olaylara, durumlara bile farklı açılardan bakabiliyorlar. Çünkü biz istiyoruz bunu. Yani herkesin “a” dediğine “z” demesini istiyoruz tabiri caizse yani” (K5)

“Evet, oldum, bir keresinde bir öğrencim şöyle bir cümle kurdu ve beni çok şaşırttı; “Öğretmenim, hayat herkese aynı soruların sorulduğu ama aynı konuların anlatılmadığı bir sınavdır” dedi. Ve bu cümle altında bu dersin ne kadar önemli olduğunun da bir kanıtı niteliğindedi benim için. Çünkü hiç beklemediğim bir öğrencim böyle bir cümle kurmuştu.”(K6)

Katılımcılar, düşünme eğitimi dersinin öğrencilere ifade özgürlüğü tanıdığını, bununla da kalmayıp düşüncelerini ifade etmelerine teşvik ettiğini ve bu teşvik sayesinde öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin harekete geçtiğini, bu nedenle de bu ders sayesinde özgün fikirlerin ortaya çıktığını gözlemlediklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden düşünme eğitiminin yapısı gereği öğrencilerin merak duygusunun harekete geçtiği anlaşılmaktadır.

4.5.2. “Düşünme eğitimi dersi, öğrencilerin kendi öğrenme stillerini oluşturmasına katkı sağlıyor mu?”

Katılımcılar, yöneltilen ikinci soruya düşünme eğitimi dersinin tanıdığı esneklik ve özgürlük nedeniyle öğrencilerin kendi başına öğrenme yapıp kendi stillerini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. “Düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin kendi öğrenme stillerini oluşturmalarına katkısı oluyor mu?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	10	100
Hayır	0	0
Toplam	10	100

Tablo 23’te görüldüğü gibi katılımcıların tamamı (%100) soruya “Evet” yanıtı vermiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler sene başında ilk başladıklarında günlük düşünme biçimlerine alışmış olarak geliyorlar. Zamanla günlük, basit düşünceden sıyrılıyorlar. Düşünme olarak olgunlaştıkça anlama biçimleri ve bağlı olarak öğrenme biçimleri de olgunlaşıyor.”(K1)

“Öncelikle öğrencinin nasıl öğrendiğini görmek gerekiyor; yazarak mı, dinleyerek mi, okuyarak mı? Kendileri bunun bilincine varınca çok yönlü ders işliyoruz. Okutarak, yazarak, gözleyerek bunlardan hangisi öğrencinin stiline uygunsa onu alıyor, daha iyi öğrenmiş oluyor. Böyle olmalı bu süreç.” (K3)

“Yani diğer derslerde nasıl bir öğrenme stili uyguluyorlar bilmiyorum ama ders esnasında, işi matematiğe dökerek otomat davrananlar da oluyor, sorgulayıp istisna durumlara odaklananlar da oluyor.”(K4)

“Öğrenmeyi öğrenmede öğrencinin kendi öğrenme yöntemini ortaya çıkarması için düşünmesi, farkına varması gerekiyor ve derste vermeye çalıştığımız beceriler bunda etkili oluyor.” (K8)

Katılımcıların genel kanaati; bu derste öğrenciler kontrol kaybedilmeden serbest bırakıldıklarında kendi öğrenme stillerini keşfedebildikleri, geliştirebildikleri yönündedir. Katılımcılara göre bu noktada öğretmene düşen görev, her öğrenciye kendi öğrenme stilini fark edebilmesi için yeterince fırsat vermektir.

4.5.3. “Öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitim, düşünme eğitimi dersi için gerekli altyapıyı sağlamış mıdır?”

Katılımcılar, öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitimle ilgili soruda genel manada düşünme eğitimi dersi için öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitimi yetersiz gördüklerini bunun sebebinin ise eğitim sisteminin düşünme faaliyetine önem

vermemesi, teşvik etmemesi olduğunu dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. “Öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitim, düşünme eğitimi dersi için gerekli altyapıyı sağlamış mıdır?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	2	20
Hayır	8	80
Toplam	10	100

Tablo 24’te görüldüğü gibi katılımcıların %80’i soruya “Hayır” yanıtı vermiş, %20’si ise “evet” yanıtı vermişlerdir.

Öğrencilerin alt kademelerde aldıkları yetersiz gören katılımcı görüşleri genellikle şu şekildedir:

“Düşünme eğitimi dersi bizimle birlikte başlıyor diye görüyorum. Hatta doğrudan bizimle başlıyor diyebiliriz neredeyse. Öncesinde düşünme gibi bir kaygı yok.” (K2)

“Somut dönemden geliyor öğrenciler ve dersimiz de genellikle soyut düşünme üzerine, önceki dönemde aldıkları dersler gerekli altyapıyı vermiyor ki çocuklar da somut dönemde olduğu için pek faydalı olmuyor.” (K8)

“Hayır, sağladığını düşünmüyorum. Çocuk yaratıcılık, özgünlük, sorgulama falan gibi şeyleri ilk defa duyuyor. Sonra efendim çocuklar niye bilim adamı olmuyor da falan. Çocukluk dönemi boş geçiyor koskoca; yani bu tüm dersler için. Ha! Bu dersle mi gelişiyor çocuk? En azından farklı bir şey görüyor. O da dersi dinler, öğretmenine zorluk çıkarmazsa.” (K10)

Öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitimin, düşünme eğitimi dersi için gerekli altyapıyı sağladığı görüşünde birleşen katılımcılar ise görüşlerini genellikle K4 gibi ifade etmişlerdir; *“Ben bu dersi, sanki Hayat Bilgisi dersinin üst versiyonu olarak görüyorum. Çünkü orada da bu tarz konulara değiniliyor; ahlak eğitimi olsun, toplumsal yaşamdaki tavırlarımız olsun. Öğrenci ful bomboş olarak başlangıç yapmıyor yani bu derse. Yeni öğrendiği şeyler, daha metodolojik şeyler oluyor.” (K4)*

Katılımcı görüşleri öğrencilerin düşünme eğitimi dersine, alt yapıdan yoksun olarak geldiğini göstermektedir. Düşünme ve düşünme becerileri ile kazandırılması

hedeflenen kavramlardan haberdar olmayan öğrencilerin bu durumu, ilköğretimin ilk kademesinde düşünme eğitimi dair gerekli öğrenimi almadıklarını göstermektedir.

4.5.4. “Öğrencilerin kitap okuma düzeyi düşünme eğitimi dersine ilişkin ilgi ve başarılarını artırmakta mıdır?”

Katılımcı öğretmenler, bu soruda kitap okumanın yalnız düşünme eğitimi dersi için değil tüm dersler için ilgiyi ve başarıyı artırıcı bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneltilen soruyla ilgili bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. “Öğrencilerin kitap okuma düzeyi düşünme eğitimi dersine ilişkin ilgi ve başarılarını artırmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	10	100
Hayır	0	0
Toplam	10	100

Tablo 25’te görüldüğü gibi katılımcıların tamamı (%100) soruya “Evet” yanıtını vermiştir. Bununla ilgili katılımcıların görüşleri genellikle şu yöndedir:

“İlgisini bilmem ama başarısını artırır. Dersten hoşlanmayıp başarı gösteren öğrenciler de mevcut. Bu tarz sözel ağırlıklı derslerde hep yaşanır bu çünkü.” (K4)

“Her derste etkili olduğu gibi dersimizde de okuma oldukça etkili. Çocuk ne kadar okur, kelime hazinesi ne kadar gelişirse o kadar iyi olur. Düşünmesi ve muhakeme yeteneği de artıyor çünkü kelimelerle düşünüyoruz ve kararlarımız bu şekilde veriyoruz. Okuma dersimiz için oldukça etkili.” (K8)

“Tabii ki. Kitap, anlama ve anlatma becerisi sağladığı için düşünmeyi de kuvvetlendirir, derste başarı sağlar, hayatta da başarı sağlar.” (K9)

Katılımcıların tamamının düşünceleri kitap okuma düzeyi gelişen öğrencilerin derse ilişkin ilgi ve başarılarının arttığı yönündedir. Katılımcılara göre düşünme eğitiminin düşünme ve düşündüklerini ifade etmeye imkan tanınması, kitap okuyan öğrencilerin okuduklarıyla derste öğrendiklerini harmanlayarak kendilerini ifade etmelerine, özgün fikirler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Yanı sıra kitap okuyan öğrencilerin sadece düşünme eğitimi dersine değil tüm derslere karşı ilgi ve başarı gösterdiği gözlenmektedir.

4.5.5. “Düşünme eğitimi programında yer alan içerikler, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümüne katkı sağlıyor mu?”

Bu soruda katılımcıların tamamı, düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümüne katkı sağladığı görüşündedirler. Konuya yönelik bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. “Düşünme eğitimi programında yer alan içeriklerin öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümüne katkısının olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet	10	100
Hayır	0	0
Toplam	10	100

Tablo 26’da görüldüğü gibi katılımcıların tamamı (%100) soruya “Evet” yanıtını vermiştir. Bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

“Bu ders, çocuğa ne düşünmesini değil nasıl düşünmesini öğreten bir ders. Dolayısıyla siz çocuğa nasıl düşünmesi gerektiğini öğretirseniz, o, toplum içinde, hayatında problemlere daha çözüm odaklı bakmak durumunda olacaktır.” (K2)

“İçerikler günlük hayatla uyumlu olduğu için öğrenciler problemleri çözmede daha başarılı hale geldi.” (K7)

“Düşünmeyi öğrenen birey bunu hayatının her alanında uygulamaya başlıyor. Farkındalığı artıyor çevresine daha duyarlı oluyor, problemlere çözüm yolları üretebiliyor.”(K8)

Katılımcı görüşleri, düşünme eğitiminin rasyonel düşünmeyi geliştirdiği için olaylara daha temkinli yaklaşmayı sağladığı yönündedir. Bununla beraber düşünme eğitimi dersini alan öğrenci, başkasının aklıyla hareket etmeyecektir; eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısı ona avantaj sağlamaktadır.

4.5.6. “Düşünme eğitimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında ne gibi farklar var?”

Katılımcıların büyük bölümü bu soruda düşünme eğitimi dersini seçen öğrencilerin ve ailelerinin daha bilinçli olduğu, bu ders sayesinde öğrencilerin mesafe

katettiklerine tanıklık ettikleri görüşündedirler. Konuyla alakalı bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. “Düşünme eğitimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında ne gibi farklar var?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Bu dersi seçen öğrencilerin aileleri daha bilinçli	4	33,33
Bu dersi seçen öğrenciler daha çalışkan	3	25
Bu dersi seçmeyen öğrencilerin aileleri önceliği başka derslere veriyor	2	16,67
Bu dersi seçen ve seçmeyen öğrenciler arasında bir fark görmedim	3	25
Toplam	12	100

Tablo 27’de görüldüğü gibi katılımcılar; %33,33 oranında “Bu dersi seçen öğrencilerin aileleri daha bilinçli”, %25 oranında “Bu dersi seçen öğrenciler daha çalışkan”, %25 oranında “Bu dersi seçen ve seçmeyen öğrenciler arasında bir fark görmedim” %16,67 oranında da “Bu dersi seçmeyen aileler önceliği başka derslere veriyor” demiştir. Katılımcıların görüşleri genellikle şunlardır:

“Elbette daha en başında bir seviye farkı olduğu belli oluyor. Yani çocuğun ya da velinin düşünme eğitimini seçmesi onlardaki farkındalığın daha üst olduğunu gösteriyor bence.”(K1)

“Çok bir fark gördüm diyemem açıkçası. Ders az olduğu için kesin konuşmak zor. Ancak uzun bir mesai harcanırsa bu ders için, ne t konuşabilirim.” (K3)

“Dersi alan öğrenciler daha özgür ve haklarının bilincinde. Daha özgüvenli çocuklar diyebilirim çünkü aileleri de öyle.” (K6)

“Buna kesin bir yargıda bulunmak oldukça zor. Ama bu dersi alan öğrencilerde düşünme üzerine gelişme olduğunu söyleyebilirim.” (K8)

“Bu ders seçmeli. Seçmeli ne demek? Yani seçmese de olur. E zaten din dersleri var, seçmeli, ailesi, ‘çocuğum dinini öğrensin’ diyor, gidiyor din derslerini istiyor okuldan. Bizim okulda yok gerçi de. Eleştiri değil yalnız, aile haklı bu konuda, ne yapsın yani?” (K10)

Katılımcılar, düşünme eğitimi dersini seçen öğrencilerin ailelerinin genellikle daha bilinçli olduğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bilinçli ailelerinin çocuklarının da daha özgüvenli ve öğrenmeye yatkın olduğu anlaşılmaktadır.

Düşünme eğitimini seçen ve seçmeyen öğrenciler arasında belirgin bir fark gözlemlenmediğini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Katılımcılar buna gerekçe olarak ders saati sayısının azlığını göstermişlerdir. Yine katılımcı görüşleri doğrultusunda düşünme eğitimi dersini seçmeyen öğrencilerin ailelerinin önceliği başka derslere verdiklerini ve okul idarelerinden diğer dersleri koymalarını talep eden ailelerin olduğu da görülmektedir.

4.5.7. “Öğrencilerin düşünme eğitimine yönelik ilgilerini artırmak için neler önerebilirsiniz?”

Beşinci alt probleme ilişkin katılımcılara yöneltilen son soruda katılımcılar, genellikle öğrencilerin derse karşı ilgisinin ilk başlarda zayıf olduğunu fakat zaman içerisinde olumlu yöne evrilebildiğini, bunun da öğretmen çabasıyla mümkün olduğunu söylemişlerdir. Konuya yönelik bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. “Öğrencilerin düşünme eğitimine yönelik ilgilerini artırmak için neler önerebilirsiniz?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Öğrencilere ifade özgürlüğü tanınmalı	4	40
Etkinlik sayıları arttırılmalı	2	20
Öğretmen öğrenciyi sürece dâhil etmeli	3	30
Derste herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek yok	1	10
Toplam	10	100

Tablo 28’de görüldüğü gibi katılımcılar %40 oranında “Öğrencilere ifade özgürlüğü tanınmalı”, %30 oranında “Öğretmen öğrenciyi sürece dâhil etmeli”, %20 oranında da “Etkinlik sayısı arttırılmalı” cevaplarını vermişlerdir. %10’luk dilimi temsil eden tek katılımcı ise “Derste herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek yok” yanıtını vermiştir. Katılımcılar bu düşüncelerini genellikle şu şekilde açıklamışlardır:

“Öğretmen rahat bir öğrenme ortamı oluşturursa yani sınıf bir sınıf olmaktan öteye bir sorgulama mecrasına dönüşürse oradan başarı yakalanabilir. Düşüncelerin, ifadelerin anlamlandırıldığı bir ortamda fikrine saygı gösterilen çocuğun ilgisi en üst düzeyde olur. Ama bu kırılğan bir süreç. Çok profesyonellik gerektiriyor. Kaş yaparken göz çıkarılmamalı.” (K1)

“Çocuğa, sahip olduklarını fark ettirebilecek bir ders olduğu için öğretmen, öğrencinin yaratıcılığını konuşurmasına izin vermeli, düşünce deşarjı sağlamalı. bırak

yalan yanlış konuşsun, önemli değil. Bunun dışında ele alınacak konularda güncellik ön plana tutulursa ilgi artırılabilir, öğrenciden yapamayacağı şeyler istenmezse ilgi artırılabilir gibi.” (K4)

“Sadece bu derste kendini bulan öğrencilerim var. Sosyal bilgiler dersinde hiç konuşmayan çocuk bu derste çok farklı anlatımlar yapabiliyor. Açıkçası ben de bu derste sürekli çocukları konuşturuyorum. Ana dersimde yani sosyal de konu yetişmesi lazım olduğu için pek söz vermiyorum çocuklara.”(K6)

“Öğrencilerin sınav odaklı düşünceleri derse gerekli ilgiyi göstermelerini engelliyor. Burada öğretmenin rolü de önemli dersi öğrencilerin ilgisini çekecek hale getirmesi ve farklı yöntemleri denemeleri öğrencilerin ilgisini artırıyor” (K8)

“Herhangi bir öneriye gerek yok. Anlaşılır şekilde ders anlatmak gibi asıl yapılması gerekenler yapılmadıktan sonra ne önemi var elli tane tavsiyede bulunmanın?”(K10)

Katılımcılar, öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmak için görevin öğretmenlere düştüğünü dile getirmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmanın öğretmenin kendini dersine vermesine bağlı olduğuna dikkat çeken katılımcılar, öğrencilerin sınav stresinden uzak, rahat bir ortamda etkinlikler yardımıyla sürece dahil olarak ders işlediklerinde derse karşı ilgilerinde artış olacağını ifade etmişlerdir. Herhangi bir değişiklik yapılmadan düz anlatım metoduyla dersi yürütmenin de faydalı olacağını savunan katılımcı (K10) görüşü olmuştur.

4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Düşünme Eğitimi İle Sosyal Bilgiler Arasındaki Etkileşim Hakkında Görüşleri:

4.6.1. “Sosyal bilgiler ile düşünme eğitimi arasında doğrudan veya dolaylı bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz?”

Araştırmanın son alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitimi ile sosyal bilgiler arasındaki etkileşim hakkında görüşleri nelerdir?” kapsamında yöneltilen ilk soruda katılımcılar, hem sosyal bilgiler dersinin hem de düşünme eğitimi dersinin disiplinlerarası bir yaklaşıma sahip olması nedeniyle iki dersin birbiriyle yakın ilişki içerisinde olduğunu, her iki dersin de birbirini desteklediğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. “Düşünme eğitimi ile sosyal bilgiler arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Anlamli bir ilişki var	2	15,38
İki ders de felsefe grubu dersleriyle ilgili	3	23,08
Bazı konular birbiriyle ilgili	2	15,38
Sosyal bilimler yönüyle ortak	3	23,08
Beceriler yönüyle ortak	3	23,08
Toplam	13	100

Tablo 29’da görüldüğü gibi katılımcılar %23,08’i “Beceriler yönüyle ortak”, %23,08’i “Sosyal bilimler yönüyle ortak” ve yine %23,08’i “İki ders de felsefe grubu dersleriyle ilgili” cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca “Anlamli bir ilişki var” ve “Bazı konular birbiriyle ilgili” cevapları da verilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri genellikle şunlardır:

“Sosyal bilgilerin farklı disiplinlerden oluşması, konusu itibariyle insanı ve toplumu ele alması sebebiyle çok zengin bir algı kuşağı oluşturulabiliyor. Sınırların daha geniş olması özgürlüğü ve özgünlüğü besliyor. Ben burada doğrudan bir fayda görüyorum.” (K1)

“Sosyal bilgiler hatta tüm sosyal bilimler felsefenin içinden doğmuştur. Özellikle Sosyoloji ve Psikoloji gibi bireysel ve toplumsal bilimler... Dolayısıyla düşünme eğitimi ve sosyal bilgiler arasında doğrudan bir ilişki var diye düşünüyorum.” (K2)

“Konu konu değişiyor ama konunun bazısında doğrudan etki ettiği oluyor ama bazı konularda dolaylı olarak yararlanabiliyoruz.” (K3)

“Biz sosyal bilgiler dersinde öğrencileri bir nevi hayata ve hayatın içindeki problemlere hazırlamaya çalışıyoruz. Düşüncelerini, sorgulamalarını, farklı bakış açılarına sahip olmalarını istiyoruz. Düşünme eğitimi de kazanımları ve becerileriyle sosyal bilgiler dersi ile ilişkili.” (K8)

Katılımcılar düşünme eğitimi ve sosyal bilgiler arasında felsefi yönden bir ilişki olduğunu söylemişlerdir. MEB, düşünme eğitiminin felsefe odaklı ilerleme kaydedeceğini söylerken, sosyal bilgiler lisans eğitimde öğrencilere felsefe grubu dersleri okutulmaktadır. Bundan dolayı öğretmenler düşünme eğitimi ile düşünme eğitimi arasında felsefe dersleri bakımından bir ilişki olduğunu düşünmüşlerdir. Bu ilişki kimi katılımcılarca anlamli bir ilişki olarak ve sosyal bilim ortaklığı diye de

yorumlanmıştır. Beceriler yönüyle ortak diyen katılımcılar ise düşünme eğitimi ve sosyal bilgiler arasındaki eleştirel, yaratıcı, yenilikçi düşünme, kanıt kullanma gibi ortak ve benzer becerileri düşüncelerine dayanak yapmışlardır.

4.6.2. “Sosyal bilgiler lisans eğitiminde aldığımız eğitimin bu ders için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?”

Katılımcılara yöneltilen ikinci soruda kimi katılımcılar lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin düşünme eğitimi için yetersiz olduğunu belirtmişler; kimi katılımcılar lisans eğitiminde aldıkları derslerin düşünme eğitimi için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Konuya yönelik bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. “Sosyal bilgiler lisans eğitiminde aldığımız eğitimin düşünme eğitimi için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Evet, felsefe dersleri aldık, yeterli	3	27,27
Evet, felsefe dersleri aldık ama yetersiz	6	54,55
Hayır, lisans eğitiminde bu ders önemsenmiyor	2	18,18
Toplam	11	100

Tablo 30’da görüldüğü gibi katılımcılar %54,55 oranında “Evet, felsefe dersleri aldık ama yetersiz”, %27.27 oranında “Evet, felsefe dersleri aldık, yeterli” ve %18,18 oranında “Hayır, lisans eğitiminde bu ders önemsenmiyor” yanıtı vermişlerdir.

Lisans eğitimlerinde aldıkları dersleri düşünme eğitimi için yeterli bulan katılımcıların görüşleri genellikle şu şekildedir:

“Evet, yeterli eğitim aldık. Düşünme eğitimi de o tabanda olduğu için bizim aldığımız dersler öğrencinin seviyesine inme, öğrencinin bu konuda tartışabilmek, bilinçlenme konusunda bizi diğer öğretmenlere göre aldığımız eğitim daha ön plana çıkarıyor. Yani biz bu dersi daha iyi verebiliyoruz.” (K3)

“Kesinlikle yeterli olduğunu düşünüyorum. Felsefe, Sosyoloji, sosyal Psikoloji, Eğitim Bilimleri vs. gibi dersler gördük. Düşünme eğitimi için yeter de artar bence. Seçmeli ders neticede, o yüzden yeterli yani.” (K10)

Görüldüğü üzere lisans öğrenimlerinde aldıkları dersleri düşünme eğitimi için yeterli gören katılımcılar, bu düşüncelerini üniversitede gördükleri felsefe grubu derslerine ve ortaokul seviyesine uygun aldıkları pedagojik eğitime yormuşlardır.

Lisans eğitiminde düşünme eğitimine yönelik dersler aldıklarını ancak yetersiz olduğunu belirten katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Lisansta felsefe, sosyal psikoloji gibi dersler alsam da bir Felsefe grubu alanındaki uzman kadar değilim. Ha uzman olduğumuz kısım için formasyon kısmı, daha açık bir ifadeyle; ortaokul öğrencisi seviyesine inebilme kısmı. Ama içerik açısından felsefe eğitimi almış birinin bu dersi vermesi daha uygun olacak gibi sanki.”
(K4)

Düşünmüyorum, bu derse özel olarak lisans dersleri verilmelidir. Lisansta düşünme eğitimi hiçbir şekilde önemsenmiyor, adını bile duymadım üniversitede.”(K8)

“Yani felsefe gibi dersler aldık ama bu kesinlikle yeterli, ben bu ders için biçilmiş kaftanım diyemem diye düşünüyorum.”(K9)

Lisans eğitimlerinde aldıkları eğitimi yeterli görmeyen katılımcılar, pedagojik açıdan yeterli olduklarını düşünse bile düşünme eğitimi dersine yönelik yeterli eğitim almadıkları gerekçesiyle içerik açısından tam manasıyla yeterli olduklarını düşünmemektedirler.

4.6.3. “Sosyal bilgiler ve düşünme eğitimindeki kazanımlar ve beceriler yönüyle aralarındaki benzerlikler ne gibi kolaylıklar sağlıyor?”

Yöneltelen diğer bir soruda katılımcılar, düşünme eğitimi ve sosyal bilgiler arasındaki ilişkiyi kuvvetlendiren ortak beceriler olduğunu ve bunlardan yararlandıklarını ifade etmişleridir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. “Sosyal bilgiler ve düşünme eğitimindeki kazanımlar ve beceriler yönüyle aralarındaki benzerlikler ne gibi kolaylıklar sağlıyor?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
İşim kolaylaşıyor	4	40
İki dersi ortak işleme kolaylığı sağlıyor	2	20
Konular daha kolay anlaşılıyor	4	40
Toplam	10	100

Tablo 31’de görüldüğü gibi katılımcılar bu soruya %40 “İşim kolaylaşıyor”, yine %40 oranında “Konular daha kolay anlaşılıyor” ve %20 oranında “İki dersi ortak işleme kolaylığı sağlıyor” yanıtı vermişlerdir. Katılımcıların görüşleri genellikle şunlardır:

“İki ders birbirinden koparılmaz; birlikte götürülmesi gereken dersler. Dolayısıyla iki ders arasında ortak kazanımların becerilerin olması çok normal. Çünkü düşünme eğitimi sosyal bilimci yetiştirmenin ilk basamağıdır. Ben öyle görüyorum düşünme eğitimini. Yani sosyal bilgiler alanında düşünme daha ağırlıklı tabii. Mantıksal ilkeler falan da var kazanım alanında. Bu kazanımlar, mantık alanında, sosyal alanda kullanılmaya başladığı zaman çocuk daha ileri boyuta taşımış oluyor kendisini ve sosyal bilgileri olan ilgisi daha da artıyor. Yani sosyal bilgileri okuyup ezberlenmesi gereken bir alan değil de üzerinde yoğunlaşması gereken bir konu olarak görmeye başlıyor; bu ayrımı yapmaya başlıyor.” (K2)

“Düşünme eğitimi dersinin bu saydığımız becerileri, bir bakış açısı yakalamak gerektiğini anlatıyor bize. Sosyal bilgilerin içeriği de işte böyle. Günümüz dünya sorunları, insan ilişkileri, küresel bağlantılar gibi içerikli konular düşünce selinin yaşanabileceği konular. O düşünce selini de bu dersle yaratabiliriz.” (K4)

“Sosyal bilgiler dersinde yer alan problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme, etkili düşünme gibi becerileri kazanan öğrenci düşünme eğitimine biraz daha dolu gelmiş oluyor ve dersi daha çabuk kavramasına yardımcı oluyor çünkü bunlar ortak ikisi arasında.” (K8)

Katılımcılar, düşünme eğitimi ve sosyal bilgiler arasında benzerlik ve ortaklık gösteren becerilerin iki ders arasındaki etkileşimi arttırdığı ve iki dersi beraber işleme kolaylığı sağladığı, konuların daha kolay anlaşıldığı ve işlerinin kolaylaştığı görüşündedirler.

4.6.4. “Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısı düşünme eğitimi dersine nasıl yansıyor?”

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında katılımcılara son olarak yöneltilen soruda katılımcıların tamamına yakını sosyal bilgiler ders başarısının düşünme eğitimi dersine olumlu yansıdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. “Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısı düşünme eğitimi dersine nasıl yansıyor?” sorusuna yönelik bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f	%
Herhangi bir fark yok	2	20

Sosyal bilgilerde başarılı olanlar düşünme eğitiminde daha başarılı	4	40
Sosyal bilgileri iyi öğrenen çocuk düşünme eğitimini daha çok seviyor	4	40
Toplam	10	100

Tablo 32’de görüldüğü gibi katılımcılar %40 “Sosyal bilgilerde başarılı olanlar düşünme eğitiminde daha başarılı”, %40 “Sosyal bilgileri iyi öğrenen çocuk düşünme eğitimini daha çok seviyor” ve %20 oranında “Herhangi bir fark yok” yanıtını vermişlerdir.

Katılımcıların bu cevaplara ilişkin yorumlamaları genellikle şunlardır:

“Düşünme dediğimiz meleke geniş bir algıya, çok uyarana maruz kaldığında gelişebiliyor. Sosyal bilgiler dersinde farklı uyarılara farklı bilgilere maruz kalan çocuk, haliyle burada öğrendiklerini düşünme eğitimi dersine yansıtıyor.” (K1)

“İki derste de başarının aynı olduğunu düşünüyorum. O yüzden de doğru orantı var bence sosyal bilgilerde düşünme eğitimi arasında. Çünkü ortaokul öğrencisi genelde ya tüm derslerde başarılı olur ya da genelde başarısız olur.”(K3)

“Sosyal bilgiler dersini seven bir öğrenci, düşünme eğitimi dersine 1-0 önde başlar çünkü konular itibarıyla sosyal bilgiler düşünme eğitiminin temelidir. Sosyal bilgiler demek sosyal bilimler demek. Dolayısıyla yani sosyal de başarılı olan bir çocuğun düşünme eğitiminde başarısız olması zor. Çok istisna olur yani”(K7)

Katılımcı görüşleri sosyal bilgiler ve düşünme eğitimi arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu etkileşimi sosyal bilgilerde başarılı öğrencilerin düşünme eğitimi dersinde de başarılı olduğu gözlemiyle somutlaştırmaktadırlar. Her iki dersin ortak yönleri olduğunu ancak başarı açısından bir ayırım yapılamayacağını belirten katılımcılar da olmuştur.

Katılımcılara mülakat bitiminde “son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?” diye sorulmuştur. Bazı katılımcılar teşekkür etmekle yetinmiş, bazıları ise şu eklemelerde bulunmuştur:

“Keşke zorunlu ders olsa da hak ettiği değeri görse. Pozitif bilimlerle kafayı bozmuş bir ülke için ütopyik bir dilek belki bu ama yani gerçekleştiğini düşünürsek; en azından kitap okumanın ve düşünmenin extrem bir olay olmadığını anlarsız hiç değilse yani.” (K4)

“Bu ders bütün öğrencilere verilmeli bence ama daha etkinlik odaklı ve oyunlaştırılmalı diye düşünüyorum.” (K6)

Katılımcılar, düşünebilen, sorgulayabilen, sosyal bilimlere önem veren nesiller yetiştirebilmek adına düşünme eğitimi dersinin zorunlu olması gerektiğini ifade ederlerken dersin içerik açısından daha etkinlik odaklı olarak revize edilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada varılan sonuçlara, sonuçlara dair tartışmaya ve bulgulardan yola çıkılarak şekillendirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersine ilişkin bu dersi yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan ve düşünme eğitimi dersini yürüten 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşmede katılımcılara 6 kategoride 31 soru yöneltilmiş ve düşünme eğitimi dersine yönelik görüşleri derinliğine incelenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problemde düşünme eğitimi dersini yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi yapısal olarak nasıl tanımladıkları ve dersin seçmeli olması hakkında neler düşündükleri tespit edilmek istenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin, düşünme eğitimi dersini öğrenciyi geliştiren, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerileri kazandıran, çağın şartlarına uyumlu bir ders olarak tanımladıklarını göstermiştir. Bu bulgular, Sönmez (2016)'in düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu tespitini doğrulamıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde dersin seçmeli olması nedeniyle amaçlarına ulaşmasının zorlaştığı ve değer görmediği belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin dersin zorunlu olması gerektiğini, zorunlu olması halinde ya da ders saati sayısının arttırılması halinde öğrencilerin kişisel gelişim anlamında büyük mesafe katedeceği düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Bu tespit, Erdoğan (2018)'in düşünme eğitimi dersinin seçmeli olarak ortaokul programına dâhil edilmesi dışında ciddi bir adım atılmadığı, hâl böyle olunca da düşünme eğitimi alanında istenen sonucun elde edilemediği tespitini doğrulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla Türkçe ve sosyal bilgiler dersleriyle düşünme eğitimine katkı sağlanabileceği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Kanatlı ve Çekici (2013)'nin disiplinlerarası etkileşimle Türkçe ve düşünme eğitiminin

birbirini besleyebileceği yönündeki tespitiyle benzerlik göstermektedir. Fen bilgisi ve matematik ile de düşünme eğitime katkı sağlanabileceğini belirten öğretmenler de olmuştur. Bu da Aycan ve Aycan (2016)'ın düşünme eğitimi ve kimya dersi arasında bir etkileşim kurulabileceği ve katkı sağlanabileceği yönündeki tespitini doğrulamıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimi için öğretmen yeterlilikleri ve niteliklerine dair görüşlerini belirlemek adına yöneltilen sorular sonucunda, bu dersi yürüten öğretmenlere lisans eğitimleri açısından yeterli eğitim verildiğini düşünseler bile uygulamadaki öğretmen görevlendirmelerindeki farklılıklar nedeniyle bu yeterliliğin bir anlam ifade etmediği, bununla beraber lisans eğitimlerinde düşünme eğitimi dersinin önemsenmediği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu tespit, Alkın Şahin ve Tunca (2015)'nın düşünme eğitiminin etkili bir programa dönüşebilmesi için felsefe yeterliliği ve algıları yüksek öğretmenlere ihtiyaç olduğuna dair görüşlerini ve Aslan (2017)'in düşünme eğitimi dersi alan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının, bu dersi almamış öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğuna dair tespitlerini doğrulamıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri düşünme eğitimi dersini sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutması gerektiği görüşündedirler. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Oktay ve Şakar (2014)'ın düşünme eğitime felsefe grubu öğretmenliği veya felsefe bölümü mezunlarının girmesinin sağlanması gerektiği yönündeki önerilerini kabul etmediklerini göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problemde öğretmenlerin düşünme eğitimi müfredatına ilişkin görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünme eğitiminin içeriğini “yeterli”, “ulaşılabilir” bulsalar da “geliştirilebilir” olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu tespit, Güneş (2012)'in düşünme eğitiminin mevcut halinin istenen düzeyde başarıya ulaştırmasının mümkün olmadığı ve yapılandırmacı anlayış ilkelerince yeniden güncellenmesi gerektiği yönündeki görüşünü destekler niteliktedir. Keskin (2009) de öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin, gözlemcinin ve uzmanların düşünme eğitimi programının genel özellikleri ve unsurları ile ilgili olarak kararsız olduklarını ortaya çıkarmış ve programın gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ancak bu tespitler düşünme eğitiminin 2007 programına yöneliktir. Düşünme eğitimi programı, bu araştırmalardan sonra 2015 ve 2016 yıllarında iki kez değişime uğramıştır. Dolayısıyla bu çalışmadaki tespitler, 2016 yılındaki son düşünme eğitimi programına yönelik bulguları içermektedir. Bu da düşünme eğitimi programının bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiğini göstermekte ve araştırmacıları bir kez daha doğrulamaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin sosyal medyanın da çeşitli etkinlikler yoluyla programa adapte edilmesi ve öğrencilere sanal-gerçek ilişkisinin kavratılması gerektiği görüşünde oldukları; MEB tarafından sunulan araç gereçlerin ise yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda aile, öğretmen, okul idaresi gibi faktörlerin dersin hedeflere ulaşmasında eşit miktarda olumsuz etki ettiği de tespit edilmiştir. Bu durum, Mutlu (2010)'nun velilerin ve öğretmenlerin tutumları nedeniyle düşünme becerilerinin gelişimine olumsuz etki ettiği yönündeki tespitini ve Şen (2018)'in otoriter toplumlardaki düşünmeyi engelleyici, dayatmacı faktörlerin kişiyi gelişmekten alıkoyduğu, bu anlayışların yenilikçi, atılımcı, akılcı gelişimlere engel teşkil ettiği yönündeki görüşünü desteklemiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problemde öğretmenlerin düşünme eğitimi dersine karşı okul idaresi ve öğrenci velilerinin tutumu ve dersin önemine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okul idarelerinin bu derse gereken önemi vermediği, derse “ek ders” nazarıyla yaklaştığı, bunun sonucunda da gerektiğinde derse alan dışı öğretmenleri görevlendirmekten kaçınmadığı, bu nedenle dersin hedeflere ulaşmaktan uzak kaldığı anlaşılmıştır. Bu tespit, Alkın Şahin ve Tunca (2015)'nin düşünme eğitiminin etkili bir programa dönüşebilmesi için felsefe yeterliliği ve algıları yüksek öğretmenlere ihtiyaç olduğuna dair görüşlerini bir kez daha doğrulamıştır.

Bulgular, bu dersin öğrencilerin diğer derslere karşı ilgisini arttırdığını da göstermektedir. Bu da Gür, Koçak, ve Sağlar (2017)'in düşünme eğitimi programının okul olgunluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündeki tespitlerini desteklemektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problemde öğretmenlerin öğrencilerin tutum geliştirmeye yönelik görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu ders sayesinde özgün fikirler geliştirdiği ve kendi öğrenme stillerini belirleyebildikleri tespit edilmiştir. Bu tespit, Erdoğan (2018)'in “çocuklar felsefe yapamaz” düşüncesinin yanlış bir tutum olduğu, çocukların felsefe yapmaya doğal bir yatkınlığının olduğu yönündeki savunusunu; Arkan Sezgin ve Baysal (2019)'ın düşünme eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği yönündeki tespitlerini ve Sönmez (2016)'ın düşünme eğitimi dersinin çocukların hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu yönündeki tespitlerini doğrulamıştır.

Araştırmada, öğretmen görüşleri doğrultusunda öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitimin yeterli olmadığı da tespit edilmiştir. Öğretmenler, düşünme eğitimi dersinin amaca ulaşabilmesi için alt sınıf gruplarında da düşünme eğitimi dersinin verilmesi gerektiği görüşündedirler. Bu görüşler, Gür, Koçak, ve Sağlar (2017)'in düşünme eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu etkisi olduğu saptamasını ve Arkan Sezgin ve Baysal (2019)'ın düşünme eğitimi dersine daha iyi bir temel oluşturması için ilkokullarda derslere adapte edilmiş düşünme eğitimi yerine, doğrudan düşünme eğitimi dersi konulması önerisini desteklemektedir.

Araştırmada düşünme eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında başta aile faktörü olmak üzere ve zaman içerisinde başarıya da etki edecek nispette farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Alpars (2007)'in düşünme eğitimi programına tâbi çocukların düşünme becerilerinin arttığı, içten denetimli bireyler olmak yönünde eğilim gösterdiği; düşünme eğitimi programına tâbi olmayan çocukların ise olayları ve sonuçları “kader”, “şans” gibi faktörlerle açıkladığı saptamasını ve Seçer ve Sarı (2014)'nın düşünme eğitimi alan “impulsif” öğrencilerin, almayan öğrencilere göre hata oranının azaldığı, düşünme sürelerinin ise gözlenebilir oranda uzadığı yönündeki tespitlerini desteklemektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problemde öğretmenlerin düşünme eğitimi-sosyal bilgiler ilişkisine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenler düşünme eğitimi ile sosyal bilgiler

arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşünmektedirler. Lisans eğitimlerinde gördükleri öğrenimi ise yeterli görseler de kendilerini geliştirmeleri gerektiği fikrindedirler. Ayrıca sosyal bilgiler ders başarısının düşünme eğitimi olumlu yansıdığı, iki ders arasındaki ortak ve benzer becerilerin her iki derse de fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Tokmak, Yılmaz ve Şeker (2019)'in düşünme eğitimi dersinin, beceriler bakımından sosyal bilgiler başarısına olumlu yönde bir etki yaptığı, düşünme becerilerine yönelik ciddi bir farkındalık kazandırdığı ve sosyal bilgiler ders başarısına anlamlı bir etki ettiği yönündeki tespitlerini doğrulamıştır.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarından hareketle belirlenen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Bulgu ve Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Düşünme eğitimi dersini hangi branşın okutacağı tartışmalı bir konudur. TTKB'ce bu ders, üç branşa tevdi edilmişse de uygulamada bu durum tartışmalara neden olmaktadır. Her ne kadar felsefe öğretmenliği ya da felsefe bölümü mezunlarının bu derse yetkinliklerinin daha fazla olduğu (Felsefeciler Derneği, 2011; Direk, 2014; Oktay ve Şakar, 2014, s. 115; Akkocaoğlu Çayır, 2015, s. 232; Çotuksöken, 2016; Sönmez, 2016, s. 7) savunulsa da bu konu oldukça tartışmalıdır. Çünkü felsefe öğretmenliği lisans eğitimi, lise formatına uygun pedagojik eğitim vermektedir; YÖK (2007, s. 175)'ün belirlediği alan derslerinin ve eğitim derslerinin muhtevası, lise kademelerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla felsefe öğretmenlerinin ortaokul kademesindeki düşünme eğitimi dersini okutması pedagojik eğitim niteliği açısından tartışmalı bir uygulamadır. Bir başka açıdan da TTKB (2014, s. 12)'ce belirlenen "atamaya esas olan alan" kriterlerinin, felsefe mezunlarının ortaokullarda öğretmenlik yapmasına izin vermemesi de felsefe öğretmenlerinin ortaokullardaki düşünme eğitimi dersine girmesini teknik olarak mümkün kılmamaktadır. Nitekim TTKB (2014, s. 30-33)'nin belirlediği ders okutma esaslarında da felsefe öğretmenliği mezunları haricinde ortaokul kademesindeki düşünme eğitimi dersinin Türkçe ve sosyal bilgiler branş öğretmenlerince okutulabileceği belirtilmektedir. Bu bakımdan ortaokul kademesindeki düşünme eğitimi derslerini felsefe öğretmenlerinin yürütmesi usulen mümkün

gözükmemektedir. İlgililer bu tartışmayı ortadan kaldıracak bir düzenleme yapmalıdırlar.

Düşünme eğitimi dersinin öğrencilere oldukça yararlı bir ders olduğu tüm çalışmalarda ortaya konulmasına rağmen seçmeli olarak okutulmasına devam edilmektedir. Düşünme eğitimi dersi, tüm öğrencilerin yararlanabilmesi için saat sayısı artırılarak zorunlu hale getirilmelidir.

Bu dersi yürüten öğretmenlere düşünme eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilerek derse yönelik bilgileri ve algıları dinç tutulmalıdır.

Düşünme eğitimini yürütecek öğretmenlere lisans eğitimlerinde bu ders ile ilgili eğitimler verilmelidir.

5.1.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma Sivas ilinde görev yapan ve düşünme eğitimi dersini yürüten 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle sınırlı tutulmuştur. Yeni yapılacak çalışmalar başka illeri, farklı branştan katılımcıları ve öğrencileri kapsayabilir.

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimine yönelik görüşlerini durum çalışması desenini kullanarak görüşme tekniği ile incelemiştir. Farklı yöntem ve tekniklerle yapılacak araştırmalarla literatüre katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Ö. (2016). Nitel analizler (içerik ve betimsel analiz). Web: independent.academia.edu adresinden 15 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkın Şahin, S., ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Alpars, G. (2007). *Düşünme eğitimi programının çocukların denetim odağı algılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altıntaş, M. E. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde kullandıkları araç ve gereçler -nitel bir araştırma-. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (1), 77-106.
- Arkan Sezgin, K., ve Baysal, Z. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 19-47.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (41), 61-73.
- Aycan, N., ve Aycan, H. (2016). Düşünme ve düşünce analizinden deney tasarımına. *JOTCSC Journal of The Turkish Chemical Society*, 1(1), 119-128.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bacanlı, H. (2012, Nisan). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (146), 29-36.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bilgili, A. S. (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri* (10 b.). Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21 b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.
- Çilingir, L., ve Küçükali, R. (2004). Immanuel Kant'ın eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 81-98.
- Çotuksöken, B. (2016, 10 10). Düşünme eğitimi yeniden. Web: hurriyet.com.tr adresinden 24 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
- Demirci, F. (10-15 Eylül 2007). İki siyasal eğitim modeli: Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları (sokratik ve platonik eğitim). 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, (s. 105-127). Ankara.
- Direk, N. (2014, 9 26). Çocuklar için felsefe hakkında yapılışın isterim / Nuran Direk'le söyleşi. (Ö. Özdemir, Röportaj Yapan) Web: www.felsefecilerderneği.org.tr adresinden 25 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
- Dombaycı, M. A. (2014). Philosophy for children and social inquiry: an example of education for democratic citizenship through political philosophy. *Cumhuriyet International Journal of Education Dergisi*, 3(2), 85-101.
- Dombaycı, M., Ülger, M., Gürbüz, H., ve Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı 6-8* (4 b.). Ankara: MEB.
- Efil, Ş. (2016). Kendini 'öteki'nde fark etmek: ben-öteki ilişkisinin felsefi uzantıları. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(5), 51-66.
- Eker, A., ve Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (YAZID) sosyal geçerliği. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Felsefeciler Derneği. (2011, 4 16). İlköğretimde düşünme eğitimi dersi zorunlu olmalı ve felsefe öğretmenlerince verilmelidir. Web: www.felsefecilerderneği.org.tr adresinden 24 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 83-106.
- Gündoğdu, K., Eraydın, Ö., ve Kızılkaya, A. (2016). 2000-2015 yılları arasında düşünme eğitimi alanında akademik eğilimler. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 48-61.

- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gür, Ç., Koçak, N., ve Sağlar, M. (2017). Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, (189), 153-165.
- Gürel, D., ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Kabasakal Badamcı, D. (2016). Immanuel Kant'ın Jean Jaques Rousseau'dan çıkarsadıkları: eğitim üzerine. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, (21), 161-180.
- Kale, N. (1993). Eğitime ilişkin felsefi ve ideolojik görüşler realizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 275-287.
- Kanatlı, F., ve Çekici, Y. E. (2013, Ağustos). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 78-90.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* (4), 23-37.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17 b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı), 1530-1545.
- Kefeli, İ., ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.7 ve 8. Sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 6 24). Milli Eğitim temel kanunu. *Resmi Gazete*, 12(14574), s. 5101-5113.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 aylık) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Oktay, A., ve Şakar, Ö. (2014). Ortaöğretim 11. sınıf felsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi “Isparta örneği”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(9).
- Öner, D. (2018). *Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimi: öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, M. (2010). Niitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özmen, Ü. (2015, 04 03). Seçmeli dersi kim seçer? *BirGün Gazetesi*, 11(4006), s. 7.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. Seggie, ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (1 b., s. 119-135) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, ve S. Demir, Çev.) Ankara: PEGEM Akademi.
- Seçer, Z., ve Sarı, H. (2014). Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 26-36.
- Sönmez, B. (2016, Şubat). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Söylemez, Y. (2015, Ekim). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerini geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 15-39) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017, Haziran). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şen, Z. (2018). Eğitim ve bilim düşüncesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-6.

- Taşdelen, V. (2012, Nisan). Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (146) 20-28.
- Taşdelen, V. (2019). Necmettin Tozlu'nun eserlerinde düşünce, değer ve otantisite. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2967-2978.
- TDK. (2017). Güncel Türkçe sözlük. Web: www.sozluk.gov.tr adresinden 20 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
- Tokmak, A., Yılmaz, A., ve Şeker, M. (2019). Düşünme eğitimi dersinin sosyal bilgiler başarısına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 12-31.
- TTKB. (2006). 2006 yılı Talim ve Terbiye Kurulu kararları. Web: www.ttkb.meb.gov.tr adresinden 26 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
- TTKB. (2007). *Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı (7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı)*. Ankara: MEB.
- TTKB. (2014, Mart). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. *Tebliğler Dergisi*, (2678), 1-35.
- TTKB. (2015). *Düşünme eğitimi dersi (7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- TTKB. (2016a). *Düşünme eğitimi dersi (7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- TTKB. (2016b, 4 15). Ortaokul düşünme eğitimi dersi (7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 304-307.
- TTKB. (2017, 10 16). *Haftalık ders çizelgeleri*. Web: ttkb.meb.gov.tr. adresinden 13 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
- TÜBİTAK. (2020). *Derinlemesine görüşme*. Web: www.tusside.tubitak.gov.tr adresinden 21 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma örneği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*(24), 543-559.
- Uluçınar, U. (2017). Düşünme eğitimi öğretim programının değerlendirilebilirliğinin değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(1), 21-28.
- Ülger, M. (2012). Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (146), 67-72.

- Yamaç, M., ve Bakır, S. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde tuttıkları günlükler yoluyla yansıtıcı düşünme seviyelerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 968-986.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86.
- Yeniay Üsküplü, Z. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. Yüzyıl becerileri Türkiye'de çocuk üniversiteleri modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (genişletilmiş 10 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1988). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2018, Mayıs 30). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. Web: www.yok.gov.tr adresinden 20 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
- Yürük, T. (2007). John Dewey, how we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, D. C. Heath and company, 1933, 10+301 s. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48(1), 185-188.

EKLER

EK 1

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Yaş:

Cinsiyet:

Görev Yeri:

Görüşme tarihi:

Görüşme süresi:

GÖRÜŞME SORULARI

- *Düşünme Eğitimi dersini yürüttüğünüz için size bazı sorular sormak istiyorum izin verirsiniz.*

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme eğitimi dersinin tanımı ve kapsamına yönelik görüşleri nelerdir?

1.1.Düşünme eğitimi dersi nasıl bir derstir?

1.2.Düşünme eğitimi dersi zorunlu mu olmalı, seçmeli mi?

1.3.Seçmeli ya da zorunlu olmasının nasıl bir katkısı olacak? Bu dersin ders saati sayısının artırılması ya da şu anki haliyle sabit kalması arasında ne gibi farklar oluşabilir?

1.4.Bu dersin diğer derslere sarmal bir katkısı olabilir mi?

1.5.Hangi derslerle düşünme eğitimine katkı sağlanabilir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, düşünme eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin nitelikleri ne olmalıdır?

2.1.Düşünme eğitimi dersini alan dışı öğretmenlerin yürütmesini doğru buluyor musunuz? Neden?

2.2.Lisans eğitimi açısından, öğretmenlerin bu ders için iyi yetiştiğini düşünüyor musunuz?

2.3.Düşünme eğitimi konusunda öğretmen nitelikleri / yeterlilikleri neler olmalıdır?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitiminin içeriği ve kazanımları hakkında görüşleri nelerdir?

3.1.Düşünme eğitimi dersinin içeriği, hedefleri ve kazanımları hakkında görüşleriniz nelerdir?

3.2.Dersin hedeflerine ulaşmasını engelleyen, derse olumsuz etki eden faktörler nelerdir?

3.3.Düşünme eğitimi dersinin içeriği, ülke sorunlarıyla örtüşüyor mu?

3.4.Düşünme eğitimi dersinin yapısı, öğrencilerin kendilerini geliştirmesini destekliyor mu?

3.5.MEB tarafından sunulan ders araç, gereçleri yeterli mi?

3.6.Düşünme eğitime ilişkin hedef koymak gerekirse bu hedefler neler olmalı, öğrenciye neler kazandırılmalı?

3.7.Düşünme eğitimi konusunda sosyal medya ilişkisi nasıl kurulmalı, nasıl düşünülmelidir?

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, düşünme eğitimi dersine karşı okul idaresi ve öğrenci velilerinin tutumu nedir?

4.1.Ailelerin bu derse karşı tepkisi nasıldır?

4.2.Okul idaresinin bu derse önem verdiğini yahut dersin öneminin farkında olduğunu düşünüyor musunuz?

4.3.Okul idaresi, bu derse daha çok hangi branş öğretmenlerini görevlendirmeyi tercih ediyor?

4.4.Bu ders, öğrencilerin diğer derslere karşı ilgisini artırıyor mu?

4.5.Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için önerileriniz neler olabilir?

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitime karşı öğrencilerin tutumları hakkında görüşleri nelerdir?

- 5.1. Bu dersin katkısıyla öğrencilerin özgün fikirler ürettiğine tanık oldunuz mu?
- 5.2. Bu ders, öğrencilerin kendi öğrenme stillerini oluşturmalarına katkı sağlıyor mu?
- 5.3. Öğrencilerin alt kademelerde aldıkları eğitim, bu ders için gerekli altyapıyı sağlamış mıdır?
- 5.4. Öğrencilerin kitap okuma düzeyi bu derse ilişkin ilgi ve başarılarını artırmakta mıdır?
- 5.5. Programda yer alan içerikler, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümüne katkı sağlıyor mu?
- 5.6. Düşünme eğitimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında ne gibi farklar var?
- 5.7. Öğrenciler bu derse karşı ilgileri nasıldır? Öğrencileri derse ilgisini artırmak için neler önerebilirsiniz?

6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, düşünme eğitimi ile sosyal bilgiler arasındaki etkileşim hakkında görüşleri nelerdir?

- 6.1. Sosyal bilgiler ile düşünme eğitimi arasında doğrudan veya dolaylı bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz?
- 6.2. Sosyal bilgiler lisans eğitiminde aldığınız eğitimin bu ders için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- 6.3. Sosyal bilgiler ve düşünme eğitimindeki kazanımlar ve beceriler yönüyle aralarındaki benzerlikler ne gibi kolaylıklar sağlıyor?
- 6.4. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısı düşünme eğitimi dersine nasıl yansıyor.”

Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: İSMAİL ÇOLAK

Doğum Yeri, Tarihi: KAYSERİ, 1990

İletişim Adresi: CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

E Posta Adresi: ismailbarkan@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans: AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ, 2010-2014

Yüksek Lisans: CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ, 2016-2020

YAYINLAR

Colak, İ. ve Demir, S. B. (2017). Oral exam system at teacher appointments in Turkey. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 6(3), 227-232.