

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
BAŞARILI ZEKA KURAMINA DAYALI
ETKİNLİKLERİN DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Nihal YILDIZ
DOKTORA TEZİ**

**Danışman
Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ**

Konya–2015



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Nihal YILDIZ
Numarası	118302 033003
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği
Programı	Doktora
Tezin Adı	İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarılı Zeka Kuramına Dayalı Etkinliklerin Dönüşme Becerilerine Etkisi

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

Öğrencinin imzası
(İmza)



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nihal YILDIZ
	Numarası	118302033003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
Tezin Adı	İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarılı Zeka Kuramına Dayalı Etkinliklerin Değerlendirilmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 10.../07.../2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doc. Dr.	Ayşe MENTİŞ TAŞ	
Prof. Dr.	İsa YORUKMAZ	
Doç. Dr.	ALİ MERTDAN	
Doç. Dr.	Sabahattin GİFTÇİ	
Yrd. Doç. Dr.	Galip ENİROĞLU	

ÖN SÖZ

İnsanları, diğer canlılardan ayıran temel özellik düşünme becerilerine sahip olmalarıdır. Her insan, çeşitli düşünme becerilerine sahip olarak dünyaya gelir. Ancak bu becerilere sahip olmaktan çok, yerinde ve zamanında kullanmak önemlidir. Bunu öğretmede aktif rol oynayan en önemli kurum ise okullardır. Okul programları, kişide var olan becerileri ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanırsa ve öğretmenler bu programlara uyup etkinliklerini de bu şekilde düzenlerlerse insanların hayatta başarılı olma şanslarını daha çok artacaktır.

Kişilerin hayatlarında başarılı olmalarına önemli katkılar sağlayacak bu becerileri geliştirmeye yönelik olarak çeşitli programlar ve etkinlikler hazırlanmaktadır. Bu düşünceyi temel alarak yurt dışında çok sayıda, yurt içinde ise birkaç tane yapılan çalışmalardan yola çıkılarak Sternberg'in başarılı zekâ kuramına göre etkinlikler düzenlenerek sınıf ve müze ortamında gerçekleştirilecek ders programı oluşturuldu. Başarılı zekâ kuramı, düşünme becerilerinin içinde yer alan analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünmeyi geliştirici etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikleri başlangıçta sınıfta uygulayıp öğrencileri dersin işlenişine bu şekilde alıştırdıktan sonra, müzeye götürerek etkinliklerle Müze ile Eğitim planını uygulamak, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini ve uygulama yapmalarını sağladı. Öğrencilerin etkinliklere olan ilgileri, sınıf dışı ortamda üst seviyeye ulaşırken ders sonunda bir daha ne zaman tekrar müzeye gelip etkinlikler yapacaklarını soracak kadar durumlarından hoşnut oldular. Analitik düzeyde verilen bilgilerin etkinlikler ve müze ziyareti ile desteklenmesi, sonrasında bilgileri daha keyifle tekrarlamaları öğrencilerin sınıf dışı eğitime ve etkinliklere ne kadar açık olduklarının ve aynı zamanda öğrenilenlerin somutlaştırıldığının göstergesi olmuştur.

Derslerin günlük hayatla ilişkilendirilerek mümkün olduğunca yerinde, yaşayarak öğrenme ile öğrencilerin öğrenme istekleri artmış ve başarılı olmaları sağlanmıştır. Özellikle her bir öğrencinin gönüllülük esasına dayalı olarak etkinliklerde yer alması daha sonraki derslerde hatırlamalarını kolaylaştırmıştır.

Bu çalışmam boyunca her zaman yüreklenidirci telkinleriyle beni çalışmaya teşvik eden, çalışmalarımı sabırla yönlendiren, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, bunun yanında benden hoşgörüsünü esirgemeyen çok değerli danışman hocam Doç Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ'a sonsuz teşekkür ederim. Tezimin ilk aşamasından itibaren tezimle ilgili olumlu katkıları sağlayan, her danışmak istediğimde yardımlarını esirgemeyen, motive edici katkılarını eksik etmeyen Doç. Dr. Ali MEYDAN'a çok teşekkür ederim. Doktora öğrenimim boyunca desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a, her kapısını çaldığımda güler yüzüyle karşılayan ve elini üzerimden eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Seyit EMİROĞLU'na ve tabi ki yola birlikte çıktığımız üzerimde çok emeği bulunan ve desteğini eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Gülmisal EMİROĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında manevi desteklerini hep hissettiren, sürekli bana moral motivasyon sağlayan adını sayamayacağım çok sayıdaki sevgili dostlarıma, arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Ve tabi ki ailem; onlar olmasa bu süreç çok daha zor geçerdi. Benim daha başarılı olabilmem için elinden geleni eksik etmeyen annem Sevgi YILDIZ, sürekli bir şeye ihtiyacım olup olmadığını soran babam Haydar YILDIZ ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen abilerim Halit YILDIZ ile İbrahim YILDIZ'a sonsuz teşekkürler....

Nihal YILDIZ

2015



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nihal YILDIZ
	Numarası	118302033003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
Tezin Adı	İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarılı Zeka Kuramına Dayalı Etkinliklerin Düşünme Becerilerine Etkisi	

ÖZET

Araştırmanın amacını, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde başarılı zekâ kuramına dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin, öğrencilerin düşünme becerilerine etkisini incelemek oluşturmaktadır. Araştırmada, gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, seçkisiz olmayan amaçsal seçim ile belirlenen iki 4. sınıf şubesi oluşturmuştur. Kontrol grubuna programa dayalı eğitim uygulanırken deney grubuna başarılı zekâ kuramına dayalı etkinlikler, seçilen ünite ile ilişkili olarak sınıf ve müze ortamında uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, eleştirel düşünme becerisi ölçekleri, Torrance yaratıcı düşünme testi, çocuklar için problem çözme envanteri kullanılmıştır. Veriler SPSS ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

Sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Eleştirel düşünmede, deney grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunda ise uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında ise ölçek puanlarında deney grubu lehine farklılık vardır.

- Yaratıcı düşünmede, deney grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunda ise uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

- Problem çözme becerilerinde, deney grubunda ölçeğin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında fark yoktur. Kontrol grubunda ise ölçeğin uygulama öncesi ve sonrası puanlarda son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir: başarılı zekâ kuramının düşünme becerilerini geliştirmesinden dolayı, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilebilir, öğretmenler, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlayabilir.

Anahtar Sözcükler: Düşünme Becerileri, Başarılı Zekâ Kuramı, Müze İle Eğitim



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nihal YILDIZ
	Numarası	118302033003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
	Tezin İngilizce Adı	The Effects of The Activities, Which Are Based on Successful Intelligence Theory, on Thinking Skills In Primary School Social Studies Education

SUMMARY

The aim of the study is that investigating the effects of the activities, which are created based on successful intelligence theory in primary school 4th grade social studies lesson, on students' thinking skills. In this study, pretest-posttest control group experimental design was used among true experimental designs. Working group is formed by non-random purposive sampling and consisted of two 4th grade classes. While an education which is based on the program is applied to the control group, activities which are based on successful intelligence theory are applied to the experimental group in classroom and museum according to the chosen unit. As data collection methods in the research, Torrance creative thinking test, problem solving inventory for children are used. Data is analyzed by transferring them into SPSS.

Results can be summarized as below:

- In critical thinking, there is a meaningful difference between the before and after application scores of experimental group students. In the control group, there is not a meaningful difference between the before and after application

scores. When experimental and control groups are compared, there is a difference in measurement scores in favour of experimental group.

- In creative thinking, there is a meaningful difference between the before and after application scores of experimental group students. In the control group, there is not a meaningful difference between the before and after application scores. There is meaningful difference between the creative thinking measurement posttest scores of experimental and control groups in favour of experimental group.
- In problem solving skills, the measurement does not have any difference between before and after application scores in experimental group. There is a meaningful difference between measurement's before and after application scores in favour of posttest scores in control group.

Based on these results, these kind of suggestions were made: since successful intelligence theory improve thinking skills, related in service education may be applied to the teachers, teachers may plan activities aiming to improve thinking skills.

Keywords: Thinking Skills, Successful Intelligence Theory, Education with Museum

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
SUMMARY	viii
KISALTMALAR	xiv
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I / GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	12
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.7. Tanımlar	12
BÖLÜM II / KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Kuramsal Çerçeve	14
2.1.1. Sosyal Bilgiler.....	14
2.1.1.1. Sosyal Bilgiler Programı ve Gelişimi.....	15
2.1.1.2. Sosyal Bilgiler Programının Yapısı.....	18
2.1.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme-Öğretme Süreçleri	23
2.1.2. Başarılı Zeka Kuramı	25
2.1.2.1. Başarılı Zekanın Öğeleri.....	28
2.1.2.2. Okulda ve Hayatta Başarılı Zeka.....	29
2.1.2.2.1. Hayatta Başarılı Zeka.....	29
2.1.2.2.2. Okulda Başarılı Zeka	29
2.1.2.3. Düşünme Becerilerinin Üç Ayaklı Yöntemi	33
2.1.2.3.1. Analitik, Yaratıcı ve Uygulama Becerilerini Dengeleme	34
2.1.2.4. Başarılı Zeka Öğretimi	35
2.1.2.4.1. Analitik Düşünme Öğretimi	37
2.1.2.4.1.a. Problemi Tanımlamak.....	38
2.1.2.4.1.b. Kaynakları Dağıtmak.....	38
2.1.2.4.1.c. Bilgileri Düzenlemek ve Sunmak	39
2.1.2.4.1.d. Strateji Belirlemek	39
2.1.2.4.1.e. Problem Çözme Stratejilerini İzlemek.....	39
2.1.2.4.1.f. Çözümü Değerlendirmek	40

2.1.2.4.2. Yaratıcı Düşünme Öğretimi	40
2.1.2.4.2.a. Problemi Yeniden Tanımlamak	42
2.1.2.4.2.b. Varsayımları Sorgulamak ve Analiz Etmek	42
2.1.2.4.2.c. Yaratıcı Fikirleri Satmak	43
2.1.2.4.2.d. Fikirler Oluşturmak	43
2.1.2.4.2.e. Bilginin İki Yüzünü Tanımak	44
2.1.2.4.2.f. Engelleri Belirlemek ve Üstesinden Gelmek	44
2.1.2.4.2.g. Makul Riskler Almak	45
2.1.2.4.2.h. Belirsizlikleri Tolere Etmek	45
2.1.2.4.2.i. Öz-Yeterlilik Oluşturmak	45
2.1.2.4.2.j. Asıl İlgileri Ortaya Çıkarmak	46
2.1.2.4.2.k. Doymu Gerçekleştirmek	46
2.1.2.4.2.l. Yaratıcı Model	47
2.1.2.4.3. Uygulamalı Düşünme Öğretimi	47
2.1.2.4.3.a. Motive olmak	49
2.1.2.4.3.b. Dürtü Kontrolü	49
2.1.2.4.3.c. Azimle Devam Etmek, Tekrara Düşmemek	50
2.1.2.4.3.d. Doğru Yetenekleri Kullanmak	50
2.1.2.4.3.e. Plana Göre Hareket	51
2.1.2.4.3.f. Ürüne Yönelik Olmak	51
2.1.2.4.3.g. Görevleri Tamamlamak	51
2.1.2.4.3.h. Kararlı Olmak	52
2.1.2.4.3.i. Risk Almak	52
2.1.2.4.3.j. Zamanında Yapmak	53
2.1.2.4.3.k. Sorumluluk Atamak	53
2.1.2.4.3.l. Kendine Acımayı Yönetmek	54
2.1.2.4.3.m. Bağımsız Olmak	54
2.1.2.4.3.n. Kişisel Zorlukların Üstesinden Gelmek ..	55
2.1.2.4.3.o. Konsantre Olmak	55
2.1.2.4.3.p. Programa Göre	56
2.1.2.4.3.r. Belirlenmiş Öncelikler	56
2.1.2.4.3.s. Düşünme Becerileri Dengesi	57
2.1.2.4.3.t. Öz güveni Geliştirmek	58
2.1.2.4.4. Üç Ayaklı Öğretim ve Değerlendirme	58
2.1.2.4.5. Geleneksel Zeka Kavramlarının Yaygın Olma Nedenleri	61
2.1.3. Müze İle Eğitim	63
2.1.3.1. Müze ve Müzelerin Tarihsel Gelişimi	63
2.1.3.2. Müze İle Eğitim	68
2.1.4. Düşünme Becerileri	73
2.1.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri	79
2.1.4.2. Yaratıcı Düşünme Becerileri	83
2.1.4.2.1. Sınıfta Yaratıcı Düşünmeyi Desteklemek:	87
2.1.4.3. Problem Çözme Becerileri	89

2.2. İlgili Araştırmalar	92
2.2.1. Başarılı Zeka Kuramı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	92
2.2.2. Başarılı Zeka Kuramı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	93
2.2.3. Müze İle Eğitim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	96
2.2.4. Müze İle Eğitim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	99
2.2.5. Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	100
2.2.6. Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	103
BÖLÜM III / YÖNTEM.....	106
3.1. Araştırma Modeli	106
3.2. Çalışma Grubu.....	107
3.3. Denel İşlem.....	108
3.4. Veri Toplama Aracı.....	116
3.4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçekleri.....	117
3.4.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçekleri Geçerlik ve Güvenirliği.....	117
3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	121
3.4.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Geçerlik ve Güvenirliği.....	122
3.4.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Uygulanması ve Puanlanması.....	123
3.4.3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri	125
3.4.3.1. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Geçerlik ve Güvenirliği.....	126
3.5. Verilerin Toplanması.....	127
3.6. Verilerin Analiz Edilmesi.....	127
BÖLÜM IV / BULGULAR VE YORUMLAR.....	129
4.1. 1. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	129
4.2. 2. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	130
4.3. 3. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	131
4.4. 4. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	132
4.5. 5. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	132
4.6. 6. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	133
4.7. 7. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	134
4.8. 8. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	135
4.9. 9. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	136
BÖLÜM V / SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	138
5.1. Sonuç, Tartışma.....	138
5.1.1. Eleştirel Düşünme	138
5.1.2. Yaratıcı Düşünme	140

5.1.3. Problem Çözme Becerileri	143
5.2. Öneriler.....	144
KAYNAKÇA.....	146
EKLER	159
ÖZGEÇMİŞ.....	194

KISALTMALAR

ÇPÇE: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TIA: Üç Ayaklı Öğretim ve Değerlendirme (Triarchic Instruction and Assessment)

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Sosyal Bilgiler Dersinde Becerilerin Dağılımı (4 ve 5. Sınıflar)	19
Tablo-2: Sosyal Bilgiler Programının Değerleri.....	21
Tablo-3: Analitik, Yaratıcı ve Uygulamalı Düşünen Öğrencilerin Özellikleri.....	32
Tablo-4: Analitik, Yaratıcı, Uygulama Öğretimi ve Değerlendirme Özeti	36
Tablo-5: Müze Ziyaretinin Değeri	67
Tablo-6: Bilişsel İşlem Basamakları	76
Tablo-7: Eleştirel Düşünme Stratejileri	82
Tablo-8: Araştırmada Uygulanacak Deneysel Desen	106
Tablo-9: Random atamaya göre grupların oluşturulma durumları	107
Tablo-10 : Dersleri Uygulama Aşamaları.....	109
Tablo-11: Deney grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	129
Tablo-12: Kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	130
Tablo-13: Deney grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	131
Tablo-14: Kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	132
Tablo-15: Deney grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	133
Tablo-16: Kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	134
Tablo-17: Eleştirel Düşünme son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	135
Tablo-18: Yaratıcı düşünme son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	136
Tablo-19: Problem Çözme son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Başarılı Zeka Kuramının Yapısı: Zekanın Üç Ayağı.	26
Şekil-2: Düşünme Becerilerinin Üç Unsuru.....	33
Şekil-3: Düşüncenin Üç Aşaması.....	74
Şekil-4: Eleştirel Düşünmenin Genişletilmiş Tanımı.....	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın hipotezleri, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları (varsayımları), araştırmanın sınırlılıkları ile araştırmada sık kullanılan kavramların açıklandığı tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem

Gelişmelerin ve değişimlerin çok hızlı olduğu günümüz dünyasına uyum sağlamak, diğer ülkelerin gerisinde kalmayı engellemek için düşünen bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemli bir unsurdur. Çünkü bütün yeniliklerin ve gelişmelerin temel kaynağı insan düşüncesidir. Düşünebilen birey tüketen değil üreten bireydir, hazırı kullanan değil hazırlayan bireydir. En önemlisi düşünebilen birey, günlük hayatta problemlerden kaçan değil problemleri bütün düşünme kapasitesini kullanarak çözebilen bireydir. Bütün insanlar doğuştan belirli bir zekâya ve çeşitli yeteneklere sahiptirler. Ancak var olan bu yetenekleri fark edip kullanmayı, kişiler zaman içinde öğrenmektedirler. Okullar dolayısıyla da öğretmenler bu noktada devreye girerler. Var olan zekâyı ve yetenekleri önce fark eden sonra fark ettirip kullanmayı öğreten, yol gösteren kişiler öğretmenler olmalıdır. Eğitim programcılarının, öğretmenlere bunları yapma olanağı sağlaması için bazı amaçlar doğrultusunda çeşitli programlar geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlere ve eğitim programcılarına bu noktada büyük bir görev düşmektedir.

Eğitimin en temel amacı küreselleşen dünyaya uyum sağlayan, aynı zamanda yerleşmede de mevcut bütün kaynakları en iyi şekilde kullanan, toplumu geliştiren, refah ve mutluluğunu artıran etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Türk Milli Eğitimin genel amaçları da Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, Türk toplumunun refah seviyesini artıran, geliştiren ve çağdaş

seviyeye ulaştıran vatandaşlar yetiştirmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir: ‘‘*Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini ağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.*’’ (MEB, 2005: 5). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen bu temel amacı gerçekleştirmenin, ülkeyi kalkındırmanın ve geliştirmenin sağlanabilmesi için öğrencilere etkili olabilecek eğitim ğretim programları uygulamak gerekmektedir. Bireylerin var olan ilgileri, yetenekleri ve kabiliyetlerini zeklerini kullanmayı öğreterek ortaya çıkarmak, eğitim programlarının temel hedefleri arasında olmalıdır.

Geçmişten günümüze kadar zeknin tanımı ve türleri ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. En (1973) 20. yüzyılın ilk yarısının sonuna kadar zeknin farklı filozoflar tarafından aynı şekilde tanımlandığını belirtmiş ve şöyle genelleştirmiştir: ‘‘*Her türlü sorunun çözümünde etkili olan genel bir g.*’’ Bu doğrultuda Eflatun ‘‘*Devlet*’’ adlı eserinde zekâyı ‘‘şaşırmamak ve hatırlayabilmek’’ olarak tanımlamıştır (Akt: Sezginsoy, 2007: 8-9). Zekâ, bireyin problem çözme, planlama, özetleme, karmaşık fikirleri anlama ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren zihinsel bir kabiliyet olarak tanımlanmaktadır (Gottfredson, 1997: 13). Binet, zekâyı uyum sağlama ve yargılama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Zekâ kuramlarını Sternberg zekayı (hangi metaforla) algıladıklarına göre, Gardner baskın perspektiflerine (psikometrik, gelişimsel, biyolojik, bilişsel ve yeni perspektifler) göre, Indiana niversitesi zekâyı ortaya çıktığı dönemlere (klasik kuramlar, yaklaşık 20 yıldır çalışılanlar ve ilerdekiler) göre sınıflamışlardır. Binet 1908’de ilk zekâ testini ortaya çıkarmıştır. Sayısız zekâ sınıflaması içinde, burada zekâ sınıflamalarından birkaç tanesine örnek verilebilir:

- Charles Spearman’ın zekâ sınıflamasında, davranıştan yola çıkmış ama zekâyı anlamaya çalışmıştır. Tek merkezli zekâ anlayışının etrafında özel yetenekler vardır.
- Cattell’in zeka sınıflamasında:

Kristalize zekâ (mantık yürütme, sözel ve sayısal beceriler)

Akışkan zekâ (görsel, uzaysal yetenekleri fark etme, ayrıntıları fark etme ve yeteneği ve bellek)

- Thorndike'in zeka sınıflamasında;

Soyut zekâ

Mekanik zekâ

Sosyal zekâ

- Thurstone'nin zekâ sınıflamasında:

Uzaysal yetenek

Algısal hız

Sayısal yetenek

Sözel yetenek

Bellek

Kelime bilgisi

Akıl yürütme

- Guilford'un zekâ sınıflamasında:

Ürün

İçerik

İşlem

- Piaget'in zekâ sınıflamasında:

Şema

Dengeleme

Özümseme

Uyum sağlama

Günümüzdeki sayısız zekâ kuramlarının içinden birkaç tanesinden ise şu şekilde söz edilebilir:

- Gardner'ın çoklu zekâ kuramı:

Mantıksal matematiksel zekâ

Dilsel zekâ

Mekânsal zekâ

Müzik zekâsı

Bedensel kinestetik zekâ

Kişilerarası zekâ

İçsel zekâ

- Sternberg'in başarılı zeka kuramı:

Analitik zekâ

Yaratıcı zekâ

Pratik zekâ

- Coles 'in ahlaki zekâ kuramı
- Hough, Riggio, Goleman'in sosyal zekâ kuramı
- Goleman'in duygusal zekâ kuramı gibi (Bacanlı, 2008).

Sternberg'in başarılı zekâ kuramı son yıllarda özellikle yurt dışında ilgi görmüş ve çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Sternberg, yaratıcı, eleştirel ve uygulama becerilerinden oluşan üçlü zekâ kuramını geliştirerek başarılı zekâ kuramına ulaşmıştır. Üçlü zekâ kuramından farkı ise her ikisinde de olan analitik, yaratıcı ve

pratik zekâ arasından pratik zekânın bir alt boyutu olarak sosyal zekâyı da getirmiş ve öğretilebileceğini belirtmiştir (Çapraz, Kesken, Ayyıldız, İlic: 2009: 191). Herkes için başarının tanımı aynı değildir. Bazı insanlar avukatlık yapmada, bazı insanlar bebek bakıcılığında, bazıları kendini ibadete adamada, bazıları orijinal bir roman yazmak konusunda oldukça başarılıdır. Bir kısım insan için ise bunların birkaç tanesinin kombinasyonu vardır. İnsanların farklı hayat amaçları olmasından dolayı, eğitimde başarının ölçülmesinin (ortalama bir puan verme gibi) tek hedef olmasından uzaklaştırılması gerekmektedir (Sternberg, Grigorenko 2003: 208). Ancak kişilerin başarılı olmasında ki ortak nokta ise yerine ve zamanına göre düşünmeyi sağlamaktan geçmektedir. Gerekli yerlerde uygun düşünme becerileri geliştiren ya da çalıştığı işe uygun bir şekilde düşünebilen bireyler, başarılarını artıracaklardır.

Düşünmenin önemli bir durum olduğunun fark edilmesi ile birlikte, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler özellikle son zamanlarda pek çok alanda önemli hale gelmiştir. Ülkemizdeki üniversitelerin bazılarında, düşünme becerileri eğitimi dersleri öğretmen adaylarına verilirken, ilkokul, ortaokul ve lise programlarında düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, faaliyetler yer almaktadır. Sternberg ve Spear-Swerling (1996: 1148-1149) düşünme becerilerinin öğretiminde uygulanması gereken ana noktaları şu şekilde belirlemiştir:

- İyi bir düşünür analitik, yaratıcı, pratik yönleri güçlü olan kişilerdir. Bu yönlerin altında şu 7 temel beceri yer almaktadır:

Problemi tanımlama

Süreç seçimi

Bilgileri toplama

Strateji belirleme

Kaynaklara erişim

Problemin sunumu

Çözümün değerlendirilmesi

- Sınıfta gerçeklere dayalı, bilgilendirici, düşünme temelli sorgulama yöntemleri öğretimde kullanılmalıdır.
- Düşünme becerilerini geliştirmede nasıl soru sorulacağını öğrenmek, nasıl cevap verileceğini öğrenmek kadar önemlidir.
- Çocuklara analitik yetenekler öğretilirken karşılaştırma, eleştiri, analiz, değerlendirme ve açıklama fırsatları sağlanmalıdır. Yaratıcı yeteneklerini geliştirmede yaratma, keşfetme, hayal etme ve destekleme fırsatları sağlanmalıdır. Uygulama yeteneklerini geliştirmede ise kullanma, yararlanma, uygulama ve yerinde yapma fırsatları sağlanmalıdır. Bu beceriler eğitim modelinin şu dört adımında öğretilir: Alıştırma, grup içi problem çözümü, gruplar arası problem çözümü ve kişisel problem çözümüdür.
- Derinlemesine problem çözümü okulda empati altında yapıldığı takdirde hayatta da önem kazanır. Derinlik şu üç süreci tanımlar: Seçici kodlama, seçici kombinasyon, seçici karşılaştırma.
- Düşünme becerileri öğretiminde başarılı olmak için düşünme eğitiminin temel ilkelerini ve güçlüklerini iyi anlamak çok önemlidir.
- İyi bir düşünür sıklıkla motivasyon eksikliği, duygu ve sinir kontrolü yapamama ile azim eksikliğinden dolayı başarılı olmayabilmektedir.

Öğrencilerin başarısını artırmak için öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Düşünme becerilerini yani analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünmeyi öğrencilerde geliştirmek için ise farklı etkinlikler ile bu etkinlikleri uygulayabilecek farklı eğitim öğretim ortamları kullanılmasına olanak sağlanmalıdır. Öğrencilerin özellikle analitik düzeyde öğrendikleri bilgiyi somutlaştırmak, farklı ortamlarda farklı düşünceler üretmelerini ve öğrendiklerini uygulama fırsatı sağlamak, hem olaylara ve olgulara farklı yönlerden bakılmasını sağlayacaktır hem de başarıyı

artıracaktır. Programlar ve programların uygulayıcısı olan öğretmenler, eğitim öğretim ortamını, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlaması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yapılandırılmaya başlanan eğitime geçilmesi ile öğrenci merkezli eğitime geçilmiş ve buna dayalı ders programları hazırlanmıştır. Düşünme becerileri de hazırlanan programda yer almıştır. Düşünme becerilerinin ilköğretim programında yer alması ile eğitimdeki önemi daha da artmıştır. Öğretmenlerin derslerde bunu aktif olarak kullanması ve öğretmesi, önce öğrenciler daha sonra da geleceğin büyüğü olacak olan gençlerin ülkemizi geliştirecek yenilikler sağlaması açısından önemlidir. Bu ilköğretim programında öğretme-öğrenme de sınıf dışı ortamlardan yararlanılması gerekliliği belirtilmektedir. Sınıf dışı ortamların bir kısmı programda belirtilmiştir: Doğa gezileri, araştırma gezileri, müze gezileri gibi. İlköğretimdeki görsel sanatlar dersi ile sanat etkinlikleri derslerinde müze eğitimi alanı ağırlıklı kullanılmıştır. Görsel sanatlar dersinde, müze bilinci kazandırmak, ulusal ve evrensel tarihi ile sanat eserlerini tanımak, değerini takdir etmek ve tarihini korumak gibi kazanımlar içermektedir. Sanat etkinlikleri ders programında ise müze eğitimi temel bir öğrenme alanı olarak ele almaktadır. Müzelerin bir eğitim ortamı olarak kullanılması, kültür ve sanat eğitimi yapmak programların amaçları arasında geçmektedir (Okvuran, 2010: 5390). Görsel sanatlar ve sanat eğitimi derslerinde kullanılmasının yanında diğer derslerde de kullanımı vardır. Özellikle sosyal bilgiler dersinde de öğrencilere yerinde ya da örneklerle öğretimden yola çıkılarak müzeler kullanılmaktadır.

Bu araştırmada, düşünme becerilerini geliştirmesi açısından Sternberg'in başarılı zekâ kuramının ele alınması, ülkemizde bu konuda yapılmış fazla çalışma olmaması nedeni ile tercih sebebi olmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin önemli parçalarından birisi olan müze ile eğitim, anlatılan ünitenin 6 kazanımından 5 tanesinde olması nedeni ile sınıf dışı öğrenmede, başarılı zekâ etkinliklerinin uygulama alanı olmuştur. Sınıf dışı öğrenme-öğretme, öğrencilerin işledikleri konuları yerinde öğrenmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda başarılı zekâ kuramına dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek, bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersinde başarılı zekâ kuramına dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyerek değerlendirmek oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8. Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

9. Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Hipotez 1: Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir.

Hipotez 2: Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 3: Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir.

Hipotez 4: Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 5: Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir.

Hipotez 6: Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 7: Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, sontest puanları arasında başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler lehine eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılık vardır.

Hipotez 8: Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri sontest puanları arasında başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler lehine yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılık vardır.

Hipotez 9: Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri sontest puanları arasında başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler lehine problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Gelişen ve değişen dünyanın sonucu olarak ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlayan ve üreten bir toplum yaratabilmek için eğitim sistemimizi buna göre yapılandırmalıyız. Yeniliklere uyum sağlayan, daha da önemlisi üreten, sorgulayan ve problem çözen bireyler yetiştirmek için düşünme becerilerinin gelişmesi önemli bir rol oynamaktadır. Düşünme becerileri gelişmiş olan bireyler, yaşamları boyunca meslekleri, sosyal ilişkileri gibi birçok alanda daha başarılı olacaklardır. Eğitim sistemlerinin öncelikli amaçlarından birisi, bu becerileri geliştirmeye yönelik olarak programlar hazırlama olmalıdır. Uygulama aşamasında ise öğretmenler, planlarını öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlamalıdır. Bu sayede öğrenilenler, hayat boyu uygulanabilir ve öğrencinin birçok alandaki başarılarını artırmasını sağlama da yardımcı olabilir.

Eğitimde farklı etkinlikler ile farklı ortamları kullanarak sınıf dışı öğrenmeye olanak sağlamak, öğrenme seviyesini yükseltecektir. Özellikle öğretimde yakından uzağa ilkesi ile öğrencinin önce yakın çevresini tanması öngörülmektedir. Öğretmenler, bu ilkelerden ve programdan yola çıkarak öğrencilere yakın çevresini sadece bilgi aktararak değil yerinde ve etkinliklerle göstermesi gerekmektedir. Sınıf dışı öğrenme için pek çok seçeneği hem program sunmuş hem de öğretmenlere bu seçeneklerin çoğaltabilmesi için insiyatifler verilmiştir. Sınıf dışı öğrenmeye şu birkaç örnek verilebilir: Doğa gezileri, inceleme gezileri, müze gezileri gibi.

Ülkemiz için sınıf dışı öğrenme olanağı oldukça fazladır. Doğa gezileri pek çok okulda uygulanabilirken, inceleme gezileri de inceleme amacına göre değişmekle birlikte uygulanabilirliği her yerde vardır. Müze gezilerini sağlamak ise ülkemizin derin ve uzun geğmişi ile hemen hemen her yerleşim yerinde ya da yakınında mevcut olması nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler tarafından eğitim öğretimin içine kolaylıkla sokulabilmektedir. Müze ile Eğitim yerinde, görerek ve yaşıyarak öğrenme açısından önem taşımaktadır. Müze ile Eğitim planlı yapıldığı ve etkinliklerle desteklendiği takdirde istenilen başarıya ulaşacaktır. Bu nedenle eleştiren, yaratan ve problem çözebilen etkinliklerle desteklenerek uygulanan Müze ile Eğitimin, öğrencilerin müzeyi ve müzedeki tarihi daha iyi anlayıp hem düşünme becerilerine katkı sağlayacağı hem de derinlemesine öğrenmeyi sağlayacağı umulmaktadır. Bu sayede kazanılan düşünme becerilerini, öğrencilerin diğer derslerde ve hayatlarının her alanında kullanacağı düşünölmektedir. Öğretmenin çok yönlü etkinliklerle Müze ile Eğitim planları düzenlemesi, bu planların her öğrenciyi hitap etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Başarılı zekâ kuramı ise öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir kuramdır. Özellikle analitik, yaratıcı, uygulamalı düşünme becerilerini gelişimine katkı sağladığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Düşünme becerilerini geliştirmenin hem günlük hayatta hem de okul hayatında öneminin gün geçtikçe artması ile bunu geliştirmeye yönelik olarak dersleri planlayıp işlemek önem arz etmektedir. Kazanımlar doğrultusunda başarılı zekâ kuramına göre

oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca daha önce bu konuda bir araştırma yapılmamasından dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmada kullanılan çocuklar için problem çözme envanteri, eleştirel düşünme becerisi anketi ve Torrance yaratıcı düşünme testi bu araştırma için gerekli verileri sağladığı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle ve dürüst cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya merkez ilçelerinden olan Karatay’da bir okulda eğitim öğretim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 22 saatlik uygulanan eğitim programı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler, insanın toplum olarak yaşayışını, davranışını, temel ihtiyaçlarını, bunların karşılanma biçimlerini ve giderilmesi için yapılan çalışmaları ve ilgili konuları ele alır (Kısakürek, 1987: 5).

Başarılı Zekâ Kuramı: Başarılı zekâ kuramı, kişisel standartlar ve kişinin sosyokültürel durumu açısından, hayatta başarıya ulaşmak için yeteneklerini kullanmak olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 2006: 323).

Müze İle Eğitim: Müze ile eğitimin vizyonu: Kültürel varlıkları, tarihî eserleri anlama, koruma, değerlendirme ve yorumlama becerisi ile zaman ve mekân algılama becerisi gelişmiş, kültürel ve kültürler arası hoşgörü becerisi kazanmış, kendilerini çevreleyen dünyaya karşı görsel farkındalıkları olan, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurabilen, arşivleme bilincine sahip, toplumsallaşmış, bireyler yetiştirmektir (MEB, 2008: 2).

Düşünme Becerileri: Fisher (1995)'a göre, düşünme becerileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, bu iki düşünmenin uygulaması olan problem çözmeyi içerir. Bu iki beceri akıl yürütme ve oluşturma özelliğini taşır. Düşünme, bilinçli olarak ve sosyal çevrede oluşur. Düşünme, toplumsal çevre ve kültürden etkilenir (Akt: Tok, 2008: 37).

Eleştirel Düşünme Becerisi: Özel bir düşünce alanına veya biçimine ilişkin olarak kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran, öz denetimi olan ve disiplinli bir düşünme biçimidir (Şahinel, 2002: 110).

Yaratıcı Düşünme Becerisi: İnsan zekâsının bir işlevi ve etkin olarak tüm faaliyetlerinde yer alan yaratıcılık; zekânın belirleyici ögesi, imgesel ve simgesel düşüncenin gücü olup sahip olunan düşünceler ve inançlarla biçimlenen bir düşünme becerisidir. Ortamın önemi, ortamı denetleyebilme, oynama ve risk alma gereksinimi ve eleştirel yargı gereksinimi gibi aşamaları içermektedir (Robinson, 2003: 131).

Problem Çözme Becerisi: Büyükkaragöz, Çivi (1995: 155) problem çözme becerisini, “kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak” tanımlamıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda, araştırmanın kuramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına yer verilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları da özetlenerek değerlendirilmiştir.

2.1.1. Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler, insan ve insana dair pek çok konuyu kapsayan disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularından yararlanmakta olup, tarih, coğrafya, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, felsefe hukuk, siyaset ve vatandaşlık konularının hepsini kendi içinde toplayan bir alandır. Bu nedenle de tanımlarında çeşitlilik göstermektedir.

Barth ve Demirtaş (1997: 16) Türkiye’ de Sosyal Bilgileri: Vatandaşlık eğitimi, sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, tarih, vatandaşlık ve coğrafya konuları ile ilişkilendirilen, yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim programı olarak tanımlamışlardır. Sönmez (1998: 17) ise toplumsal gerçeklerle kanıtlanmaya dayalı ilişkilendirme ve bunun sonucunda da elde edilen canlı bilgiler elde etmek şeklinde tanımlamaktadır. Michaelis ve Garcia (1996: 2) ise sosyal bilgileri: Kültürel mirasın temel yönlerini aktaran (konu merkezli), tarih, sosyal bilimler ve diğer disiplinlerin çalışma metotlarını ve içeriklerini belirlemeye dayanan (konu merkezli), sosyal problemlerde karar verme ve düşünme becerilerini uygulama öğretimi sağlayan, toplumsal eleştiri ve eylemler için gerekli olan yetenekleri geliştirme öğretimi sağlayan (toplumsal merkezli), grup aktivitelerine katılan öğrenci potansiyeli geliştiren müfredat programının alanı olarak tanımlamaktadır.

MEB'e (2005: 44) göre ise: *‘‘Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarını bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.’’*

Sosyal bilgiler dersinin de diğer derslerde olduğu gibi birçok alt amacı kapsayan genel amaçları vardır. Moffat (1957: 20) sosyal bilgilerin amacını şu şekilde belirtmektedir: Eğitimin başlıca hedefi, sosyal etki ve iyi bir vatandaş yetiştirmek olduğu için öğrencilerin karakterlerini güçlendirmek gerekir. Bilim ve teknik ne kadar önemli olsa da sosyal bilginin öneminin bunlardan çok daha fazladır. Çünkü toplumun öneminin git gide artmaktadır. Sokrat'ın ‘‘kendini bil’’ cümlesindeki gibi toplumda bireyin yerini öğrenmesinin önemlidir. Ülkemizde ise Milli Eğitim tarafından hazırlanan programlarda bu amaçlar temelde aynı noktada olmasına rağmen bazı değişiklikler göstermiştir. Ancak en son program olan 2005 programında, Akpınar ve Kaymakcı (2012: 614-615) tarafından yapılan araştırma da genel amaçlar: Vatandaşlık görevleri ve iyi bir vatandaş olmak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenleme, Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel unsurları belirleme, kültürel mirası koruma ve geliştirme, değişim ve sürekliliği kavrama, yaşadığı çevreyi tanıma ve ulusal ekonominin önemini kavrama, bilgiyi araştırma, kullanma ve uygulama şeklinde belirlenmiştir.

2.1.1.1. Sosyal Bilgiler Programı ve Gelişimi

Konusu itibari ile geçmişi insanlığın hatta yeryüzünün var oluşuna dayanan Sosyal Bilgiler alanının, kavram olarak karşımıza çıkması ise çok eskiye dayanmamaktadır. Sosyal Bilgiler kavramı resmi olarak 1916 yılında Milli Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okulu Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi (The Committee of Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association)

tarafından kabul edilmiştir. Komite bu kavramı: İnsana dair olan bilgilerin sosyal bilgiler olduğu şeklinde tanımlamıştır (Moffat, 1957: 18).

Dünyada yaklaşık olarak yüz yıldır Sosyal Bilgiler kavramı yer alırken, ülkemiz okullarında Sosyal Bilgiler bir ders olarak oldukça yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü daha önceleri ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ayrı ayrı okutulmuştur. 1962 yılında, ayrıca ilkokul 4. ve 5. sınıflarına “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi programa konulmuştur. Ancak 1968 İlkokul Programında konular kaynaştırılıp “Sosyal Bilgiler” adı altında toplanarak 1968-1969 yılından itibaren bütün ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır (Tekışık, 1994: 7). Bu tarihten önce ise hem Osmanlıda hem Cumhuriyet döneminde ayrı ayrı dersler olarak verilmiştir. Osmanlı Devleti’nde Sosyal Bilgiler kapsamına giren dersler, ilk defa Sultan II. Abdülhamid zamanında (1876-1909) bir ilköğretim kurumu olan iptidailerin programında yer almıştır. 1892 yılında İstanbul ve kasabalarda bulunan 3 yıllık iptidailer için hazırlanan programda Mülahhas Tarih-i Osmanî ve Muhtasara Coğrafya-yı Osmanlı derslerine yer verilirken aynı yıl uygulamaya koyulan köy okullarında bu dersler yoktu. 1904 de yayınlanan ve tüm ilkokulları kapsayan yeni programda sadece Muhtasar Tarih-i Osmanî dersi bulunuyordu. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu-ı Muvakkati ile ibtidai ile rüştiye birleştirilerek ilköğretim süresi 6 yıla çıkarılmıştır ve Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Medeniye dersleri okutulmaya başlanmıştır (Akyüz, 1997: 230).

Tarih, yurttaşlık bilgisi ve coğrafya derslerinin Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmesinin sebebi ise çocuğun gelişim ve öğrenme ilkelerine uygun olmasından dolayı yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde, olgular bir bütün içinde verilmektedir. Çünkü insan her türlü bilgiyi parça parça değil bir bütün içinde daha kolay görüp kavramaktadır. Her bilim dalı ile ilgili ortak noktalar bulunup birleştirilmesinin nedeni de bu olarak belirtilmektedir. Bütünü görüp anlamak ve ona uygun yaşamak daha kolay yaşamayı sağlamaktadır (Sönmez, 1998).

1968 yılında uygulanmaya başlanan İlkokul programındaki Sosyal Bilgiler programı, 22 yıl sonra gözden geçirilerek 1990-1991 öğretim yılından itibaren daha

gelişmiş bir program uygulamaya konulmuştur (Güngördü, 2001: 132). 1997 yılında kesintisiz ve zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması ile birlikte ilkokul ve ortaokullar birleştirilerek ilköğretim okulları adını almışlardır. Bu bağlamda ilköğretim bir bütün olarak ele alınmış ve 1998 Sosyal Bilgiler Programı geliştirilmiştir. Sosyal Bilgilerin bir bütün olarak 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulması kararı alınmıştır. Son program değişikliği ise Türk Milli Eğitim Sistemindeki köklü değişiklik nedeniyle 2005 yılında yapılmış ve 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır.

2005 programını geliştirme sebebi olarak dünyada meydana gelen ekonomik, toplumsal gelişmelerin ve değişimlerin ülkemizde de pek çok alanda görülmesinden dolayı, bu değişim ve gelişimlerin eğitim sistemimize ve programımıza yansıtma zorunluluğu ile Avrupa Birliği normlarına uymak, mevcut programların değerlendirilmeleri sonucunda ihtiyaç analizlerini dikkate alma olarak gösterilmiştir. Programdaki temel yaklaşım, bilgiyi üreten ve bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir. Davranışçı yaklaşımdan daha öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir programdır. Dolayısıyla öğrenci merkezli yani etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı:

- Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencilerin gelecekteki yaşantılarına ışık tutarak beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gelişmesine önem verir.
- Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmesini amaçlar.

- Milli kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
- Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- Öğrencilerin haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler olarak yetişmesini önemser.
- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- Her öğrenciye ulaşmak için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- Periyodik olarak öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (MEB, 2005: 43-44).

2.1.1.2. Sosyal Bilgiler Programının Yapısı

Sosyal Bilgiler Programı geliştirilirken programın temel öğeleri şu şekilde belirlenmiştir: İlk önce ne öğretilene karşılığı olan kapsam, ne için öğretilene karşılığı olan amaç, ne zaman öğretilene ve konuların dizilişinin karşılığı olan sıralama, bilgilerin anlamlı hale getirilebilmesi için sentezdir (Welton, Mallan, 1999). Belirtilen bu öğeler sadece Sosyal Bilgiler Programı için değil, diğer bütün derslerin programlarının oluşturulmasında da temel öğeleri oluşturmaktadır. 2005 yılında ülkemiz Sosyal Bilgiler Programında ise belirlenen temel öğeler arasında diğer dersler ile ilişkilendirilebilecekler olsa da Sosyal Bilgiler dersine özgü öğeler de içermektedir. MEB tarafından 2005 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler Programında temel öğeler: Beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar olarak belirtilmiştir. Programın yapısındaki bu öğeleri şu şekilde tanımlamış ve açıklamıştır:

- **Beceri:** Öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması planlanan kabiliyetlerdir. Sosyal Bilgiler Programında ilköğretim 4-8. sınıf düzeyinde toplamda 14 beceri kazandırmak amaçlanmıştır.

Bunlardan ilk 9'u diğer derslerle kazandırma amaçlanırken son 5 tanesinde, kendine özgü becerileri kazandırma amaçlanmaktadır. Bu beceriler şunlardır:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim ve Empati Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi (MEB, 2005: 45).

Sosyal Bilgiler Derslerinde doğrudan verilecek olan becerilerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ise şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo-1: Sosyal Bilgiler Dersinde Becerilerin Dağılımı (4 ve 5. Sınıflar)

4. Sınıf	
Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Beceriler
Birey ve Toplum	Kanıtı tanıma ve kullanma
Kültür ve Miras	Not alma
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Mekânı algılama
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Tablo, diyagram ve grafik okuma
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Karşılaştırma yapma
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sebep, sonuç ilişkisini belirleme
Güç, Yönetim ve Toplum	Karar verme
Küresel Bağlantılar	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma

5. Sınıf	
Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Beceriler
Birey ve Toplum	Yazılı anlatım
Kültür ve Miras	Görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, temsili resim)
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Gözlem
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Basit istatistik verilerini yorumlama
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sosyal katılım
Güç, Yönetim ve Toplum	Basılı ve görsel kaynakları (gazete, televizyon vb.) kullanma ve değerlendirme (5N1K formülü)
Küresel Bağlantılar	Olgu ve düşünceleri ayırt etme

(MEB, 2005: 51)

- **Kavram:** Sosyal Bilgiler Programı, kişinin kendisinden yola çıkarak yaşadığı topluma ve dünyaya anlamlar yükleyebilme ve bu anlamları yapılandırmaya çalışmaktadır. Bu anlamın yapılandırılması ise olgu – kavram – genelleme – ilke ya da kuramdan oluşan dört evre içermektedir. Olgular kavramlarla açıklanırken, kavramlar ise genellemeler üretmektedirler. Kavramlar, herhangi bir konuda birçok bilgiyi düzenleyen ve birleştiren unsurlardır (MEB, 2005). Kavram temelli öğretim, öğrencilerin akademik başarılarını artırır, öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir, insanlar arasındaki iletişimi basitleştirir ve kolaylaştırır, öğretimi, verilen örnekler yoluyla kişiselleştirir, gerçek ve yanıltıcı görüntü arasındaki farkın anlaşılmasını sağlar, karmaşık anlamaya yardımcı olur, öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Doğanay, 2003).

- **Değer:** Değerler, bireylerin düşünce, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar. Bireyler içinde yaşadıkları toplumun ve kültürün değerlerini genellikle benimseyip bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanarak daha iyi, daha doğru veya daha adil gibi genel yargılara varma olanağı bulur (Tolan, 1996: 233). Değerler, toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdir. Bu nedenle, toplumsal kişi ve bu kişinin davranış örüntüleri sosyolojik incelemelerin başlangıç noktasını oluştururlar (Özensel, 2003: 220).

Değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Değerler toplum ya da bireyler tarafından birleştirici özelliği olan olgulardır.
- 2- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- 3- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- 4- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- 5- Değerlerin normlardan farkı, değerın daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içeren bir kavramdır (MEB, 2010).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında öğrenme alanlarına uygun olarak doğrudan verilmesi gereken değerler belirtilmiş ve bunlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler programında belirtilen 20 tane değer vardır. Bunların 12 tanesi doğrudan verilecek değerleri oluşturmaktadır.

Tablo-2: Sosyal Bilgiler Programının Değerleri

<ul style="list-style-type: none"> • Adil olma • Aile birliğine önem verme • Bağımsızlık • Barış • Bilimsellik • Çalışkanlık • Dayanışma 	<ul style="list-style-type: none"> • Duyarlılık • Dürüstlük • Estetik • Hoşgörü • Misafirperverlik • Özgürlük • Sağlıklı olmaya önem verme 	<ul style="list-style-type: none"> • Saygı • Sevgi • Sorumluluk • Temizlik • Vatanseverlik • Yardımseverlik
---	---	---

(MEB,2010)

• **Genel Amaç:** 8. Sınıfın sonunda öğrencilerin kazanması gerekli olan özellikler belirtilmektedir. Öğrenciler, yeteneklerini fark eden, sorumlu birer vatandaş olan, değerlere ve kalkınmaya önem veren, herkesin eşitliğine, kültürel miraslara sahip çıkan, yaşadığı çevreyi tanıyan, bilgiyi kullanan, ekonominin önemini bilen, meslekleri tanıyan, değişim ve sürekliliği algılayan, bilgi ve iletişim

teknolojilerini kullanan, bilimsel ahlaka önem veren, sosyal bilimlerin temel kavramlarını kullanabilen, görüşlerini belirtebilen, demokratik kuralları kullanan, farklı dönemleri her açıdan analiz edebilen, duyarlı olan bireyler olarak 8. sınıftan mezun olmaları genel amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2005: 95).

Öğretim programı oluşturulurken öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcı olmasını sağlamak için programın kapsamı ve sıralaması önemlidir. Öğrenme-öğretme ilke ve yöntemlerinden olan yakından uzağa, çocuca görelilik, bilinenen bilinmeyene, somuttan soyuta, bütünlük, sosyallik ilkelerine uygun programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Michaelis ve Garcia (1996: 15) program oluşturulurken dikkate alınması gereken kapsam ve sıralama kriterlerini şu şekilde belirlemişlerdir:

- Amaç ve hedeflerin açık seçik olması
- Bölgesel, kentsel, ülkesel ve tüm dünyayı kapsayan konuların dengeli dağılması
- Dün, bugün ve yarın konularının dengeli dağılması
- Tarihten ve Sosyal Bilimlerden önemli konular
- Beceriler, kullanılan metotlar ve materyaller birbirine uygun olması
- Aktif öğrenme ve sosyal etkileşim için hazırlık
- Demokratik faydalara ve değerlere karşı sorumluluk
- Kendi kültürel mirasımıza ve diğerlerinin kültürel miraslarına değer verme
- Bireysel ve grup sorumlulukları alıp benlik saygısını vurgulama
- Katılım, çalışma ve düşünme becerilerinin gelişimini ilerletme
- Yaşam koşulları için öğrenme uygulamaları.

ABD’de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) 1994 yılında, Sosyal Bilgiler programı için 10 tematik standart belirlemiştir. Bu standartlar Sosyal Bilgiler

Öğretim Programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi tüm boyutlarının geliştirilmesine kaynaklık etmektedir. Bu tematik standartlar: (1) Kültür, (2) zaman, süreklilik ve değişim, (3) insanlar, yerler ve çevre, (4) bireysel gelişim ve kimlik, (5) bireyler, gruplar ve kurumlar, (6) güç otorite ve yönetim, (7) üretim, tüketim ve dağıtım, (8) bilim, teknoloji ve toplum, (9) küresel bağlar ve (10) vatandaşlık idealleri ile uygulamalarıdır (Welton, Mellon: 1999: 16; Akt: Öztürk, Dilek, 2003: 77). Ülkemizde 2004 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler Programında da ABD’de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafında belirlenen 10 tematik standartla benzerlik gösteren 9 öğrenme alanı oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler dersi birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olduğu ve bilgiyi organize eden şu dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır:

1. Birey ve Kimlik
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar (MEB, 2005: 96).

2.1.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Diğer tüm derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de programa uygun olarak yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, öğrenci merkezli eğitim öğretim gerekmektedir. Yani bilgi, öğrenciye hazır bir şekilde verilmemeli aksine bilgiye ulaşma ve onu kullanma yollarını öğretmede öğretmen iyi bir rehber olmalıdır. 2005 programı öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durmaktadır.

Program öğretmene esneklik vererek etkinlik uygulamalarında inisiyatifi öğretmenin kendisine bırakmaktadır.

Programda öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve kavramları kazandırması sırasında etkinliklere temel oluşturacak bazı uygulama önerileri de sunmaktadır. Bunlar: Örnek Olay Analizi, Sonuç Çıkarma, Geri Plandaki Düşünceleri Bulma, Slogan Bulma, Reklam Hazırlama/ Poster Afiş Hazırlama, Şiir-Öykü Yazma/ Şarkı Yapma, Görsel İmge Oluşturma, Önem Sırasına Koyma, Başlık Bulma Sınıflama, Örnek Verme, Kendini Değerlendirme, Yordama Yapma, Bulmaca, Dramatizasyon, Tavsiyede Bulunma, Karşılaştırma, Problem Çözme, Görüşme Yapma, Alan Gezileri, Kavram Haritası Oluşturma, Kanıtlama'dır. Ayrıca bunlarla birlikte şu öneriler de sunulmuştur: Empati kurma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşünceleriyle karşılaştırma, bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, öğretim malzemesi hazırlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, hipotez oluşturma ve sınama, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama, pandomim, öğrendiklerini listeleme, proje, gazete çıkarma, yeniden yazmadır (MEB, 2005).

Moffat (1957), öğretim programının başlıca hedefinin beceri kazandırmak olduğunu belirterek uygulanabilecek faaliyetlerin çokluğu ve çeşitliliği nedeniyle bu becerilerin kazandırılabilmesi en güzel alanın da Sosyal Bilgiler olduğunu ifade etmiştir. Kazandırılması gerekli becerileri ise şu şekilde sıralamaktadır: Kitapların kullanılması, ana hatları ile özetleme, not tutmak, not defteri kullanmak, yazılı raporlar ve dönem kağıtları, özetlemek, müzakere, grup çalışmaları, sözlü, kütüphaneden faydalanma, yardımcı kitapların kullanılması, günlük malzemedan faydalanma, bibliyografya hazırlama, anlayarak okuma, etkili konuşma, iyi dinlemedir.

Sosyal Bilgiler dersi yapısı gereği öğrenme öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaya elverişli olduğu bir derstir. Öğretmen, programda önerilen dışında kendi inisiyatifini de kullanabileceği pek çok öğretim yönteminden

yararlanabilme olanağına sahiptir. Programda öğrenme yöntem ve tekniklerinden bazıları şu şekilde belirtilmiştir: 5E yöntemi, iş birlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, proje çalışması, araştırma yoluyla öğrenme, problem çözme, şiir yazma, rol yapma, panel, münazara, açık oturum, forum, çoklu zekâ uygulamaları, beyin fırtınası, poster afiş hazırlama, görev grubu, başlık bulma, sonuç çıkarma, resimleme, görüşme, koleksiyon yapma, örnek olay inceleme, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı drama, sözlü tarihtir. Başarılı zekâ kuramı da bu öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu kapsayan özellikle düşünme becerilerini geliştirmede olumlu katkıları olan bir kuramdır. Öğrencilerin başarılı zekâ kuramına dayalı olarak öğrenmesi pek çok yöntemi bir arada kullanması ve güçlü yönleri ile zayıf yönlerini fark ederek geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

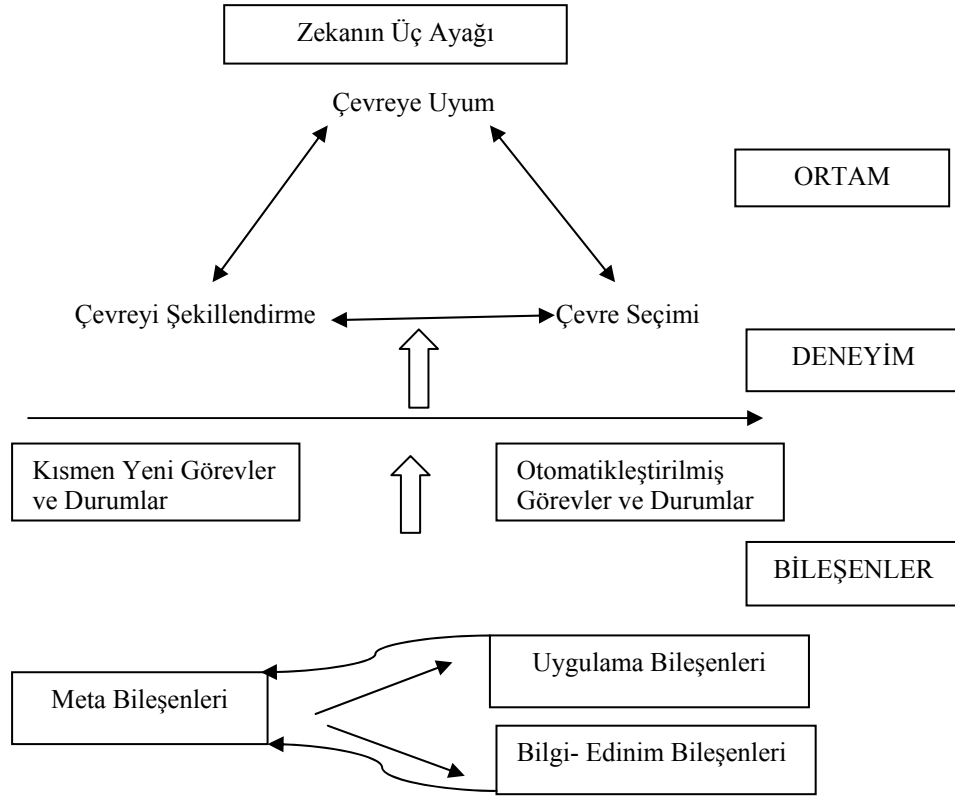
2.1.2. Başarılı Zekâ Kuramı

Zekâ içindeki genel beceriler olarak adlandırılan öğeler temel düzeyde akademik becerilerdir. Geleneksel zekâ yaklaşımlarında, çevreyi şekillendirmek ve seçmekten ziyade çevreye uyum sağlama olarak bakıldığı görülmektedir. Sternberg tam da bu noktada zekânın genel beceriler ve çevreye uyum sağlama dışında başka özelliklere de sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Sternberg, öğrencilerin sınıf içerisinde zekâlarını kullanmada başarısız olsalar bile, günlük hayatta zekâlarını kullanmada başarılı olabileceklerine inanmaktadır. Sternberg kişilerin zekâ düzeyleri belirlemede sosyal koşulların da önemli olduğunu ifade etmiş ve bu ifadesinin geçerliliğini göstermek için Kenya’da yaşamakta olan düşük IQ düzeyli çocukların bu bölgedeki doğal ilaç kullanımındaki başarılarını belirlemeye önem vermiştir. Sternberg’in yaptığı tüm araştırmalar sosyal koşulların zeka üzerindeki önemini ortaya koymuş ve zekanın sadece akademik başarı ile ölçülmemesi gerekliliğini belirlemiştir.

Zekânın bileşenleri (meta bileşenler, uygulama bileşenleri ve bilgi-edinim bileşenleri) etkileşimlidir. Meta bileşenler, uygulama bileşenlerini ve bilgi-edinim bileşenlerini geri dönüşüm sağlaması açısından etkinleştirir. Bileşenlere soyut yapıları benzer problem türleri uygulandığında, bileşenler analitik becerileri yansıtır. Yaratıcı

yetenekler, bileşenlerin yeni problem durumları ya da türleri uygulandığında hatırlanır. Uygulama yetenekleri, çevre seçimi, çevre şekillendirmesi ve uyum sağlama deneyimleri bileşenleri uygulandığında hatırlanır (Sternberg, 2002: 267).

Şekil-1: Başarılı Zeka Kuramının Yapısı: Zekanın Üç Ayağı (Sternberg, 2002: 268).



Başarılı zekâ hayatta başarılı olma yeteneği olup kişinin çevresel şartları içinde amaçlarına ulaşma yeteneklerini kapsamaktadır. Başarılı zekâ etkili adaptasyonda, şekillendirmede ve çevresel şartlar içinde uygun olanı yapmayı kapsamaktadır. Bazen yeni bir okula gelindiğinde çevreye uyum sağlamak, bazen bulunan ortamı daha iyi hale getirmek, bazen de başka bir çevreyi daha başarılı hale getirebilmeyi içermektedir. Başarılı zekâ ile öğretim, öğretmenin geleneksel aktivitelerinin ve değerlendirmelerinin çeşitlerinin genişletilmesi, öğrenme-öğretme sürecindeki yolları gözden geçirme gibi yolları içermektedir (Sternberg, Grigorenko, 2007).

Başarılı zekâ, sosyokültürel bağlam içinde kişiye verilen hayat hedeflerine ulaşması için yeteneklerini kullanma; güçlü yönlerini kullanma ile zayıf yönlerini fark edip güçlendirme; çevresini seçme, şekillendirme ve uyum sağlama; yaratıcı, uygulamalı ve analitik yeteneklerini kullanma olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 2005: 189). Sternberg başarılı zekânın tanımında şu 5 faktörün öneminden bahsetmektedir:

- 1- Bir insanın yetenekler takımını kullanması, hayatta başarıya ulaşmasını gerektirir; ancak bunu kişi belirler.
- 2- Başarı sadece sosyokültürel şartlar içinde tanımlanır. Soyut değildir; ancak daha ziyade kişilerin ya da diğerlerinin beklentileri ile standartları dikkate alınır.
- 3- Bir kişide mevcut olan beceriler, kişinin zayıflıklarını düzeltmek ya da telafi etmek içindir. Hiç kimse her şeyde iyi değildir.
- 4- Bir kişinin becerisi, kişinin en güçlü yanıdır ve bu şekilde tanımlanır. Hemen hemen herkes bir şeylerde iyidir.
- 5- Bir kişinin becerisi, işleyen bir çevrede ya da yeni bir çevre seçiminde en uygun şekilde davranarak ve dengeli düşünerek çevreyi seçer, uyum sağlar ve biçimlendirir (Sternberg, Grigorenko, 2007: 4).

Sternberg ve Grigorenko (2007: 11) başarılı zekâyı, bu 5 faktörü birleştirerek tanımlamaktadır. Başarılı zekâ, hayatta başarıya ulaşmayı gerektiren yetenekler takımının birleşimidir. Ancak sosyo-kültürel şartlar içinde herkes bunu farklı tanımlar. İnsanlar güçlü yönlerini tanır, en iyi yapmaya çalışır, aynı zamanda zayıf yönlerini bilir ve onları düzeltir geliştirir. Başarılı zekâyı sahip insanlar analitik, yaratıcı ve uygulama yeteneklerinin kullanımında dengeleme doğrultusunda uyum sağlayarak, şekillendirerek ve çevreyi seçerek becerilerini açıkça gösterirler. Öğretmenler ve öğrenciler benzer şekillerde sınıf içinde ve dışında başarılı zekâyı her gün kullanırlar. Bunu yaparken zekânın geleneksel tanımının ötesine gidilir.

2.1.2.1. Başarılı Zekanın Öğeleri

Sternberg, başarılı zekânın tanımındaki 5 faktörden yola çıkarak başarılı zekanın öğelerini şu şekilde belirlemiştir:

1) Yetenekler Takımı: Kişinin hayatta başarıya ulaşmasını gerektiren ilk öge, yetenekler takımıdır. Ancak burada belirtilmelidir ki başarı tanımı kişisel yani kişiden kişiye ya da durumdan duruma değişmektedir.

2) Sosyo-kültürel Şartlar: Başarı sadece sosyokültürel şartlar içinde tanımlanabilir. Farklı beceriler farklı çevrelerde önemlidir ya da başarıya katkı sağlar. Örneğin, sınıfta bir öğretim yöntemi bir öğrenci için iyi iken bir başka öğrenci için iyi olmayabilir ya da geniş bir ülkenin batısında bir espiri eğlenceli iken doğusunda eğlenceli olmayabilir.

3) Güçlü Yönleri İnşa Etmek: Başarılı zekâda bir diğer öge ise kişinin güçlü yönlerini tanıması ve bunları en iyi düzeye getirme becerisidir. Hiç kimse her şeyde iyi olmasa bile hemen hemen bir şeyde iyidir. Başarılı zekâya sahip insanlar, iyi yaptıkları şeyleri bilirler ve onu en iyi şekilde yapmayı da bilirler.

4) Zayıf Yönleri Geliştirmek: Başarılı insanlar zayıf yönlerini tanır, geliştirir ya da düzeltir. Hiç kimse her şeyde iyi değildir ve bu yüzden herkesin zayıf yönleri ile nasıl başa çıkacağını öğrenmesi gereklidir. Kişinin hayatındaki başarıları zayıf yönlerinden bağımsız değildir.

5) Çevreye Uyum, Çevreyi Şekillendirme ve Çevre Seçimi: İnsanlar içinde buldukları çevreye uygun olarak düşündüklerinde ve davranış sergilediklerinde çevrelerine uyum sağlamış olurlar. Örneğin, öğrenciler devam ettikleri okulun kurallarına uymayan bir şeyler yapmak ya da düşünmek isteseler bile okul kurallarının dışına çıkmamak zorundadırlar. Öğretmenler de kurallara uygun davranan yani uyum sağlayan öğrencilere değer verme eğilimindedirler. Ancak geniş

olarak bakıldığında başarılı zekâda, çevreye uyumdan çok daha fazlasını içermektedir. Bazen kişiler zekâyâ dayalı aldıkları kararlarda çevreye uyum sağlamaz, çevreyi şekillendirir. Örneğin ezbere dayalı bir eğitim sisteminde öğretmen, öğrencilerin dikkatini çeken en iyi yöntemin bu olmadığına karar verebilir ve bunu uygulamaktan vazgeçebilir. Başarılı zekâ uyum ve şekillendirme arasındaki dengeyi oluşturmakta önemli rol oynamaktadır. Başarılı zekâyâ sahip insanlar dövüşmeye değer savaflara karar verir ve onlarla savaşırlar, aksi takdirde uyum sağlarlar. Bazı durumlar ise bir çevreden ayrılmayı ya da diğerini seçmeyi gerektirir. Bireyler öncelikle çevrelerine uyum sağlamayı ya da şekillendirmeyi denemeye çalışırlar. Ancak sonuç başarısız olsa bile yeni bir çevre seçmek her zaman en iyi seçenektir (Sternberg, Grigorenko, 2007).

2.1.2.2. Okulda ve Hayatta Başarılı Zeka

2.1.2.2.1. Hayatta Başarılı Zeka

İnsanlar bugün değişen teknolojinin, ekonominin ve iş taleplerinin artan dinamik dünyası içinde yaşamaktadırlar. İş dünyasındaki bireysel ilerlemede bir ya da iki meslekte merdivenlerin adım adım çıkıldığı geleneksel kariyer yolu hızla terk edilmektedir. Kalıcı pozisyonlar, kısa süreli geçici sözleşmelerle yerini değiştirmektedir. Hayatta, iş alanında “uzun vadeli” olmak için ilerlemeye devam eden, uygun, yenilikçi ve becerikli olunmalıdır. Yani “uzun vadeli” olabilmek için bireyler analitik (analiz edebilen), yaratıcı (iç kaynakları kullanabilen) ya da uygulamacı (çalışma yerlerine uyumlu) olmalıdır. (Sternberg, Grigorenko, 2007). Bu becerilerin hepsine sahip kişiler seçtikleri işe uygun becerilerini kullanmaları ya da bu becerilerin herhangi birine sahip kişilerin de becerisine uygun iş seçmesi, meslek hayatındaki başarısını ve kalıcılığını artıracaktır.

2.1.2.2.2. Okulda Başarılı Zeka

Okulda başarılı zekâyı kullanmanın temelinde, öğretmenler öğrencilerine güçlü yönlerini kullanmaları ve zayıf yönlerini fark edip geliştirmeleri konusunda yardım etmeleri mevcuttur. Öğrencilere, öğretimde mümkün olduğunca farklı öğrenme

öğretme yaklaşımları kullanılmalıdır. Öğrenme ve öğretmenin tek bir yolu olmadığı gibi öğrenci başarısını değerlendirmenin de tek bir doğru yolu yoktur. Öğretme ve değerlendirme analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünme becerilerinin kullanım dengesini gerektirmektedir. Öğrenciler de öğretmenler gibi esnek olmalı ve öğretmenler öğrencilerine değerlendirmede farklı ve çoklu seçenekler vermelidirler (Sternberg, Grigorenko, 2004: 275).

Bireyi şekillendiren okul yıllarında ki pek çok başarı ve hata, hayatın geri kalanında hatırlanır. Bu nedenle öğretmen okuldaki her bir öğrencinin başarılı olma ihtimalini maksimum düzeyde istemelidir. Bunun en iyi yolu ise sonuçları geniş aktivitelerle güçlendirmektir. Böylece öğrenciler yapabildiği kadar güçlü becerilerini keşfetmeli, farklı deneme beceri modellerini deneme şansına sahip olmalıdır. Farklı becerilere sahip öğrencilere, bunun nasıl yapılabileceği analitik, yaratıcı ve uygulayıcı düşünen kişilere ait örneklerle Sternberg ve Grigorenko (2007) şu şekilde açıklamaktadır:

- Analitik Düşünenler: Alice testlerden yüksek puanlar alan, sınıf performansı iyi ve her öğretmenin isteyeceği bir öğrencidir. Testlerden yüksek puanlar alması, göze çarpan çalışmaları akademik kariyeri boyunca onun yeteneklerinin önemli işareti sayıldı. Ancak mezun olur olmaz psikolojiden performansı düşük kaldı. Sınıf arkadaşlarının %70 ile %80'i ondan daha başarılı oldular. Bunun nedeni ise Alice başkalarının fikirlerini analiz etmede ve bulmada çok iyi olsa da kendi fikirlerini bulma konusunda çok iyi değildi. Her ne kadar yüksek analitik becerilere sahip insanlar, etkileyici akademik becerilere sahipmiş gibi görünse de okulda ve hayatta daha fazla ilerlemede, daha iyisini yapmak için etkileyici akademik başarıdan fazlasına ihtiyaç vardır.

- Yaratıcı Düşünenler: Barbara, zeki olmanın farklı şekillerini gösterdi. Puanları iyi fakat mükemmel değildi; ancak hocaları onun mükemmel olduğunu düşünüyorlardı. Barbara, psikoloji lisansüstü programına başvurduğu zaman hemen hemen oy birliği ile reddedildi. Lisansüstü program başvurusu yaparken her ne kadar yüksek yeterlilik derecesi gösteren bir özgeçmişe sahip olsa da insanların oraya

girişine temel yetenek testleri ile karar veriliyordu. Performans yordayıcıları, performansın kendisinden daha önemli olmuşlardır. Böyle olmasının nedeni ise öğretmenlerin, profesörlerin, okul idarecilerinin çok az sayıda insanın kısmen ilerlemesine çalışan kapalı sistemlerin içine düşmüş olmalarıdır. Ayrıca onların bu şekilde davranması ile topluma katkı yapan ya da yapacak olan güçlü insanların ilerlemesi durdurulmaktadır.

•Uygulayıcı Düşünürler: Celia, lisansüstü programa başvurduğunda test puanları, kademesi ve tavsiye mektubu iyiydi fakat muhteşem değildi. Celia, lisansüstü programa kabul edildi; ancak sürpriz olan şey bir işe girdiğinde okulu bıraktı. Uygulayıcı zekâsı ya da sağduyusu fazla geliştiği için herkes onu işe almak için uğraştı. Bireylerin çevreye uyumunda uygulama zekâsı, önemli miktarda gerekli iken okulda ve hayatta daha az bir şeyleri bilmesi yeterlidir. Aileler öğrencilere çevrelerine başarılı uyum sağlamaya yarayan yerel informal bilgiler öğretmeliler. Toplumun yerel uygulama bilgilerini öğrenmekle zaman geçiren öğrenciler, genellikle okullarda iyi bir şeyler yapma konusunda kendilerine ağırlık vermezler, okullarda iyi şeyler yapan öğrenciler de yerel bilgiler öğrenmede kendilerini zorlamazlar. Yani bu iki öğrenme alanı arasında negatif korelasyon vardır.

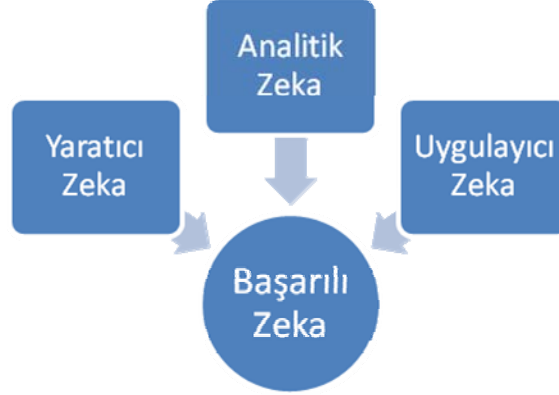
Tablo-3: Analitik, Yaratıcı ve Uygulamalı Düşünen Öğrencilerin Özellikleri

Analitik	Yaratıcı	Uygulamacı
<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek not alan • Yüksek test puanları alan • Okuldan hoşlanan • Öğretmenleri tarafından sevilen • Okula uyum sağlayan • Kurallara uyan • Fikirlerdeki açıkları gören • Doğal eleştirici • Sıklıkla talimatlar verilmesini tercih eden 	<ul style="list-style-type: none"> • Orta ya da düşük notlar alan • Orta test puanları alan • Okul tarafından sınırlandırıldığını hisseden • Sıklıkla öğretmenleri tarafından eziyet olarak görülen • Okula çok iyi uyum sağlayamayan • Kurallara uymaktan hoşlanmayan • Kendi fikirlerini ileri sürmeyi seven • Doğal düşünme insanı • Kendine talimat vermekten hoşlanan 	<ul style="list-style-type: none"> • Orta ya da düşük notlar alan • Orta ya da düşük test puanları alan • Okuldan sıkılan • Öğretmenleri tarafından sıklıkla iletişime geçilmez olarak görülen • Okula çok iyi uyum sağlayamayan • Görev ve kuralların ne işe yaradığını bilmeyi seven • Faydalı olan fikirleri uygulamayı seven • Doğal sağduyu • Uygulama ayarlarında kendini bulan

(Sternberg, Spear-Swerling 1996: 7)

2.1.2.3. Düşünme Becerilerinin Üç Ayaklı Yöntemi

Şekil-2: Düşünme Becerilerinin Üç Unsuru



Başarılı zekâyı oluşturan üç yetenek: Analitik, yaratıcı ve uygulayıcı yeteneklerdir. Başarılı zekâyâ sahip insanlar düşünmenin bu üç türünün dengelenmesini gösterir. Okulda öğrencilerden beklenen düşünme becerisi daha çok analitiktir. Fakat okul dışında ve gerçek hayatta yaratıcı ve özelliklede uygulamalı yetenekler çok daha önemli olmaktadır. Bu şöyle bir örnekle daha açık tanımlanabilir: Mrs. Quinn 1. sınıf öğretmeni olarak temel programın zor olduğunu bilmesine rağmen sonuna kadar savunmaktadır. Temel programın yaklaşımı ise bütünden parçaya inmek yani kelimelerden seslere inmek yerine parçadan bütüne gitmek yani seslerden ve doğal şartlarda bu kelimeleri öğrenmek olarak belirlenmiştir. Öğretmen, 25 yıldır aynı yaklaşımı aynı şeyleri uygulayarak yaptığını düşünerek bu yaklaşımın dengelenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu arada temel program bazı öğrencilere ulaşırken bazı öğrencilere hiç ulaşmamıştır. Bu problemin çözümünde, her gün pek çok insanın kullandığı gibi başarılı zekânın benzer elemanlarını kullanmaya karar verdi. İçinde çalıştığı sosyo-kültürel şartlarda başarının tanımı, ‘*iyi okuyan*’ öğrencidir. Öğretmen güçlü yönünü tanıyor (motive etme) ve nasıl en iyi yapacağını da biliyor. Aynı zamanda teknik alanda güçlü olmadığını ve çeşitli güçlü okuma programlarından destek alması gerektiğini biliyor. Öğretmen, ses tekniğinin bazılarını kullanarak programı değiştirmeye karar verdi. Böylece çevreye uyumu ve şekillendirmeyi dengeledi (bölgesel gereklilikler doğrultusunda). Temel okuma programını kullandı (uyum); ancak ilave kaynaklarla

test kaynaklarını genişletti (şekillendirme). Ses yöntemini bazı çocuklara müziklerle verdi ve öğrencilerinin bilgilerinin kalıcılığını artırdı (Sternberg, Grigorenko, 2007).

2.1.2.3.1. Analitik, Yaratıcı ve Uygulama Becerilerini Dengeleme

Başarılı zekâ kuramı analitik, yaratıcı ve uygulama becerilerinden oluşmaktadır. Başarılı zekâyı kullanmanın en önemli faktörünü ise bu üç beceriyi dengeli bir şekilde kullanabilmek oluşturmaktadır. Kuramın önemli öğelerinden biri bireylerin güçlü yönlerini belirleyip kullanması ile zayıf yönleri belirleyip geliştirmesidir. Bu doğrultuda başarılı zekânın bileşenleri olan analitik, yaratıcı ve uygulama becerileri dengeli bir şekilde kullanılarak eksiklikler tamamlanırken güçlü olan yönler daha da sağlam hale getirilmelidir.

Yaratıcı çalışmalar bu üç yeteneğin uygulanmasını ve dengesini gerektirir. Analitik beceri tipik bir eleştirel düşünme becerileri olarak kabul edilir. Bu beceriyeye sahip olan kişiler fikirleri analiz eder ve değerlendirir. Herkes kötü ya da iyi fikirlere sahiptir. Yaratıcı birey hem yaratıcı bir fikrin sonuçlarını hesap etmede hem de test etmede, analitik beceriyi kullanır. Yaratıcı insanlar özellikle başkaları ile iletişimde iyi sentez yaparlar ve diğer insanlar arasında farklı olarak tanınırlar. Uygulama becerisi, soyut fikirleri uygulamaya dönüştüren beceridir. Yaratıcı insan, önemli bir fikir konusunda başkalarını ikna ederken uygulama yeteneğini kullanır. Uygulama becerisi potansiyel izleyiciye sahip fikirleri daha iyi tanımada kullanılır. Sadece yaratıcı düşünen kişi, yeni fikirler üretebilir; ancak onları satamayabilir ya da tanıyamayabilir. Sadece analitik kişi diğer insanların fikirlerini eleştirebilir, ancak yeni fikirler meydana getiremez. Sadece uygulamacı olan kişi mükemmel satıcı olabilir fakat fikirleri ya da ürünleri değerinin altında ya da değersiz olarak satabilir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Bu nedenle üç becerinin hepsine tam olarak sahip olunmasa bile kısmen sahip olunmalı ve gerekli yerlerde güçlü becerilerin yanında kullanılmalıdır. Öğrenilenlerin, yapılanların ve yaratılan düşüncelerin geçerli olabilmesi için üç becerinin de dengeli kullanılması gerekmektedir.

2.1.2.4. Başarılı Zeka Öğretimi

Başarılı zekâ öğretiminde, tüm öğrencilere hitap eden becerileri kullanma konusunda öğrencilere yardım edilir. Başarılı zekâ öğretiminin her şeyi üç kez öğretmek olmadığı fark edilmelidir. Zamanın belirli bir parçalarında farklı yollarla öğretmek için öğretim stratejilerini öğretmen dengelemelidir. Bu işleyişin avantajı ise her öğrencinin kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmemesidir. Başarılı zekâ, tüm öğretim yollarını kullanarak öğretme ile öğrencinin güçlü yönlerini bilerek faydalanması ve aynı zamanda öğrencilerin aynı noktada zayıflıklarını tanıyarak güçlendirmesidir (Sternberg, 2002: 389).

Başarılı zekânın öğretiminde ve değerlendirilmesinde başarılı zekanın tanımından ve öğelerinden yola çıkılarak şu maddeler oluşturulmuştur (Sternberg, Grigorenko, 2003):

1) Öğrencilerin farklı hayat amaçlarının olması ve dolayısıyla farklı çıktılarının olmasından dolayı, öğrencilerin başarısı için yararlı ya da kullanışlı terimlerin tanımlanması gerekmektedir.

- Geniş bir uygulama alanını kapsayan konseptlerin sayısız örneğini sunma.
- Öğrencilere değerlendirmede birden fazla ve çeşitli seçenekler verme.
- Dersin bütünlüğünü ve öğrencilerin çeşitli hayat hedeflerini koruyan bir şekilde sınıf çalışması.

2) Öğrencilerin güçlü yanlarından faydalanıp aynı zamanda zayıf yanlarını düzelterek telafi etme.

- Öğrenmenin ve öğretmenin bir doğru yolu yoktur.
- Öğrenci başarısını değerlendirmenin bir doğru yolu yoktur.
- Zayıf ve güçlü yanlar öğretilmeli ve değerlendirilmelidir.

3) Öğrenciler çevre seçimini, şekillendirilmesini ve uyum sağlamalarını dengelemeleri gerektiğini öğrenmelidir.

- Öğrencilerin öğretmenler gibi esneklik geliştirmeleri gerekmektedir.
- Öğrencilerin hata yapmalarına ve risk almalarına izin verilmeli hatta cesaretlendirilmelidirler.
- Engellerin üstesinden nasıl gelineceğini öğrenciler öğrenmelidirler.

4) Öğretim ve değerlendirme de analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünme dengelenmelidir.

- Analitik düşünme öğretilirken öğrenciler analiz, eleştiri, yargılama, karşılaştırma, ölçme ve değerlendirme için cesaretlendirilmelidirler.

Tablo-4: Analitik, Yaratıcı, Uygulama Öğretimi ve Değerlendirme Özeti

Analitik	Yaratıcı	Uygulamalı
a) Analiz	a) Yaratma	a) Başvurma
b) Eleştirme	b) İcat etme	b) Kullanma
c) Yargılama	c) Keşfetme	c) Uygulamaya koyma
d) Karşılaştırma	d) Hayal etme	d) Uygulama
e) Yöntemi değerlendirme	e) Destekleme	e) Çalıştırma
f) Sonuç değerlendirme	f) Tahmin etme	f) Oluşturma

(Sternberg, Grigorenko, 2003)

Öğretmenlerin amacı, bilgi için öğrenci hafızasını maksimumlaştırmaktır. Sternberg başarılı zekâ öğretimini, bu maksimumlaştırma konusunda en üstün uygulama olduğunu savunmaktadır. Teori, hem farklı bir laboratuarda hem de okulda bir sınıfta uygulanabilir (Sternberg, Grigorenko, 2007: 16). Başarılı zekânın her ortamda her yaş kategorisinde uygulanabilirliği olduğu belirtilmektedir. Uygulama sonunda öğrenci hafızası farklı yollarla öğretim yapılmasından dolayı genişlemekte ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmaktadır.

2.1.2.4.1. Analitik Düşünme Öğretimi

Analitik düşünen insanların özellikleri şu şekildedir: Bir şeyleri parçalara ayırarak onların nasıl çalıştığını öğrenmeye meraklı, akılcı düşünen, tartışmadan hoşlanan, sınıfta verilen ödevlerden hoşlanan ve bunlarda başarılı olan, problem çözmekten keyif alan, bilgi öğrenmeyi seven, düşünmekten yana olan, uzun süre odaklanma becerileri olan, yaratıcı ödevlere mesafeli yaklaşan, tek doğru cevabı bulmayı seven kişilerdir. Analitik düşünen öğrencilerin ihtiyaçları ise şu şekilde belirlenebilir: Çözülecek problemler vermek, tartışma ortamı için gerekli zaman verme, ezber değil düşünme gerektiren ödevler, uzun süreli çalışma ortamı sağlayacak genişletilmiş ödevler verme, başkalarının fikirlerini dinleme ve kabul etme ile ilgili destekleme, doğru yanlış yanıtları olmayan açık uçlu yorum sorularıyla baş etme olanakları sunmak şeklindedir (jgbeasley.com, 2012).

Problem Çözme: Başarılı zekânın ilk bileşeni olan analitik zekâ, bir problemin çözümünü bulmak için zihinsel süreçlerin bilinçli direktiflerini içerir. Analitik düşünme farklı amaçlar için kullanılabilir. Problem çözmeye amaç, bir çözüm için bir sorun durumundan (araba almak için yeterli paraya sahip olmamak) hareket olduğudur ve yol boyunca da engelleri aşmaktır. Karar vermede amaç, seçimlerde bulunma ya da fırsatları değerlendirmektir (bir miktar para için en uygun arabayı seçmek). Bu iki süreç de her ne kadar tamamen benzer olmasa da pek çok benzer analitik becerileri paylaşır. Problem çözme döngüsü, insanların problemleri çözmek için kullandığı işlemler bütünüdür. Kendini tekrar eden bu döngünün içeriğinde bugünün çözümü, yarının problemi olur. Bu döngüde atılan adımlardaki kurallar sabit değildir. İnsanların yüzleştikleri problemlerde çözüme ulaşmadaki sıralamalar değişebilir (Sternberg, Grigorenko, 2007: 37). Problem çözme süreçleri, günlük yaşam içinde hayatın her alanında karşımıza çıkabilmektedir. Kişiler problemlere farklı açılardan bakarlar ve farklı çözüm önerileri getirebilirler. Ancak problemler çözümlenirken kullanılan süreçler, bireyler arasında çok büyük farklılıklar göstermemektedir.

Onlarca tartışmadan sonra psikologlar problem çözümede kullanılan yüksek dereceli süreçler konusunda makul bir fikir birliğine ulaştılar. Bu süreçlerin ismi farklı psikologlar için farklı olabilir; ancak süreçler değişmez. Sternberg ise bir problemle karşılaşıldığında ne yapılacağını sunan 6 beceriden oluşan bir liste sunar. Çok kapsamlı olmayan ancak birbirini de dışlamayan bu beceriler şunlardır (Sternberg, Grigorenko, 2007):

- a) Problemi tanımlamak
- b) Kaynakları dağıtmak
- c) Bilgileri düzenlemek ve sunmak
- d) Strateji belirlemek
- e) Problem çözme stratejilerini izlemek
- f) Çözümü Değerlendirmek

2.1.2.4.1.a. Problemi Tanımlamak

Problem tanınıp sonra tanımlanmalıdır. Problemleri tanımlama yeteneği, yetenek testleri ile dolaylı olarak akademik bir yolla ölçülür. Zekâ ve diğer testler sıklıkla farklı problemler için doğru cevaba yakın çeldiriciler içerir. Sınıfta analitik becerilerin öğretim amacı sadece cevap vermede değil, soru sormada ve düzenlemede öğrencileri cesaretlendirmektir. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerin çalıştıkları konu her neyse temel sorularla gördükleri şeyleri ortaya çıkarmada cesaretlendirmelidir. Sınıf tartışmalarında ya da bireysel sunumlarda öğrenciler soruların niçin önemli olduğu hakkında düşünme konusunda da teşvik edilmelidir.

2.1.2.4.1.b. Kaynakları Dağıtmak

Problemi çözecek kişi ne kadar zaman, çaba ve diğer kaynakları (para, personel gibi) kullanacağını problemi çözmeden önce planlamalıdır. Öğrenciler genellikle zamanlarını büyük ölçüde araştırmaya harcarlar, sonra yazmaya kısa zaman ayırırlar. Bu da sonucun pek iyi olmamasına neden olur. Sınıfta ise öğretmen, öğrencilere görevi tamamlamaları için gereken kaynaklara karar vermelerini sağlamalıdır. Yani öğretmen kullanılacak kaynağın ne olduğunu, ne kadar zaman alacağını öğrencilere

sorarak o göreve nasıl kaynak ayıracağına, onlarla birlikte karar vermelidir. Verilen probleme göre dağıtılan kaynağın mantıklı olup olmayacağına öğretmen daha sonra karar verebilir.

2.1.2.4.1.c. Bilgileri Düzenlemek ve Sunmak

Anlaşılabilir ve kullanılabilir yollarla bilgi düzenlenir ve sunulur. Uzman problem çözümler, problem çözme döngüsünde zamanlarının daha çoğunu, bilgilerini düzenleme ve sunmaya ayırırlar ki böylece, sonrasında problemi daha kısa sürede çözebilirler. Öğretmenler, öğrencilere çalışmalarında göstermek için gerekenleri düşünmeyi organize etmede yardım edebilirler. Problem çözmede öğrencinin bilgiyi düzenleme kalitesini öğretmenler yorumlayabilir.

2.1.2.4.1.d. Strateji Belirlemek

Strateji belirlenirken adımların etkili olmayan sırası hem boşa emek ve zaman hem de zayıf ürün ile sonuçlanabilir. Örneğin bir öğrenci araştırması tam bitmeden yazmayı denerse çok az etkili olur ya da hiç etkili olmaz ve sadece amaç ve motivasyonun tanımlanmasıyla kalan bir bölüm olur. Strateji belirlemek, günlük hayatta çok önemlidir. Yanlış strateji başarısızlık getirirken doğru strateji başarı getirir. Öğretmenler öğrencileri problem çözmeye başlamadan önce sınıfı strateji tartışması için cesaretlendirmelidir. Aynı zamanda öğrencileri zayıf ve güçlü stratejiler konusu ile diğer öğrencilerden geri bildirim alma konusunda teşvik edebilirler.

2.1.2.4.1.e. Problem Çözme Stratejilerini İzlemek

Bireyler problem çözme işlemleri ilerlerken yaptıklarını izlemeli, şu an yapıyor olduğunun farkında olmalı ve geriye kalanları da kontrol etmelidir. Aynı zamanda problem çözümünde çözüme yakın hale gelmek için stratejiler doğrulanmalıdır. İzleme, emin olmak ve istenilen yolda gidilip gidilmediğini görmek için problem çözümü süresince bu devam etmelidir. Öğrenciler, final ödevlerini teslim etmeden

önce öğretmenler rapor ve yazılarının başarılı taslaklarını teslim ettiklerinde, onları cesaretlendirebilirler ve her bir taslağa nasıl saha iyi yapacaklarına dair geri bildirim verebilirler.

2.1.2.4.1.f. Çözümü Değerlendirmek

Bir kişinin çözüme ulaştığı zaman ki çözümün eleştirel analizini içeren adımdır. Planlamada olması gerekli olan geçerli geri bildirim gerektirebilen bölümdür. İçsel geri bildirim görevinde ne kadar iyi ya da başarılı olduğunun kendi penceresinden bireyin algılamasıdır. Hassaslık, geri bildirim için çalışmalarda ilerlemede, kişinin potansiyelinin önemli belirleyicisidir. Eğer değerlendirme okullarda ciddiye alınsaydı, öğrenci daha hızlı ve önemli ölçüde kendini geliştirebilirdi. Öğretmenler, öğrencilerine kendilerinin ve arkadaşlarının çalışmalarında ki zayıf ve güçlü yanları yorumlamak için açıkça sorarak değerlendirme yapmada cesaretlendirebilir. Öğretmen yapıcı eleştirinin önemini vurgulamalıdır.

2.1.2.4.2. Yaratıcı Düşünme Öğretimi

Yaratıcı düşünen insanlarda şu özellikler bulunur: Yeniliklere açık, bilgi ve fikir üreten, kendine özgü bakış açısı olan, verilen görevleri bitirme konusunda zorlanmaktan hoşlanmayan, uzun süre bekledikten sonra bir anda yüksek verimlilik yakalayan, yalnızlıktan hoşlanan bireylerdir. Yaratıcı düşünen öğrencilerin ihtiyaçlarından birkaç tanesi ise şu şekilde belirtilebilir: Yaratıcı düşünmesini sağlayacak ödevler vermek, belli bir çerçevesi olan ucu açık ödevler verme, fikirleri gerçeğe dönüştürmek için desteklemek, sürekli bir çıkış noktası görmelerine fırsat vermek gibi (jgbeasley.com, 2012).

Yaratıcı insanlar iyi yatırımcılardır; fikirler dünyasında ucuz alırlar yüksek satarlar. Yaratıcılığın yatırım teorisi bunu ileri sürmektedir. Yatırımcılar bunu finans dünyasında yaparken yaratıcı insanlar bunu fikirler dünyasında yaparlar. Yaratıcı bir fikir önerildiğinde sıklıkla tuhaf, kullanışsız hatta aptalca olarak görülür. Yaratıcı

fikirler hem yeni hem de değerlidir. Reddedilme nedeni ise yaratıcı yenilikçiler yerleşmiş ilgilerle mücadele eder ve kalabalığa meydan okur. Kalabalık kötü niyetli ya da kasten yaratıcı durumları reddetmez, daha çok farkında değildir ve sıklıkla fark etmek istemez. Önerilen fikirler, düşünmenin üstün ve geçerli yolunu temsil eder. Yaratıcılık küçük çocuklarda alışkanlık yani doğal olarak vardır; ancak yetişkinlerde ve yaşlılarda bulmak çok zordur. Çünkü yaratıcılık potansiyeli toplum tarafından büyüdükçe baskı altına alınır. Toplumlar düşünsel olarak uyma konusunda teşvik edicidir. Çocukların yaratıcılığının baskı altına alınmaya başladığı zaman, boyama kitaplarında çizgilerin dışına çıkmamalarını söylendiğinde başlar (Sternberg, Grigorenko, 2007: 58). Bu nedenle çocuk yaşta fazla olan yaratıcılık becerisi, yaş ilerledikçe git gide azalmakta hatta kimilerinde yok olmaktadır. Ancak hem kişinin kendisi hem de içinde yaşanılan toplumun gelişimi açısından yaratıcılık önemlidir.

Başarılı zekâ kuramına göre yaratıcı zeka, özellikle değişik problemlerle kişinin ne kadar iyi başa çıkabildiğini değerlendiren problemler tarafından çok iyi ölçülür. Bu yüzden, doğanın nispeten yeni sayılabilecek bir dizi test problemlerini içermesi önemlidir (Sternberg, 2006: 2). Öğretmenler öğrencilerine analitik, yaratıcı, uygulama düşünme arasındaki dengeyi bulmayı öğreterek yaratıcılığı geliştirmeli ve bu konuda teşvik etmelidir. Yaratıcı yaklaşım, en az yaratıcı düşünme becerisi kadar önemlidir. Öğretmenlerin pek çoğu yaratıcılığı geliştirmek ister fakat nasıl yapacağını bilemez. Sternberg ve Grigorenko (2007: 60) yaratıcılığı geliştirmede 12 strateji belirlemiştir:

- a) Problemi yeniden tanımlamak
- b) Varsayımları sorgulamak ve analiz etmek
- c) Yaratıcı fikirleri satmak
- d) Fikirler oluşturmak
- e) Bilginin iki yüzünü tanımak
- f) Engellerini tanımlamak ve üstesinden gelmek
- g) Makul riskler almak

- h) Belirsizlikleri tolere etmek
- i) Öz-yeterlilik oluşturmak
- j) Asıl ilgileri ortaya çıkarmak
- k) Doyumu geciktirmek
- l) Yaratıcı model

2.1.2.4.2.a. Problemi Yeniden Tanımlamak

Öğrencilerin kendi projelerini tanımak ve yeniden tanımlamak için cesaretlendirildiğinde yaratıcı performansları daha da artacaktır. Öğretmenler, yaratıcı düşünmeye sahip öğrencilerini sunumlarında kendi konularını seçme, problem çözümünde kendi yolunu belirleme ve seçimlerinde yanlış olursa yeniden seçme konularında teşvik edebilir. Öğrencilerin doğru kararlar vermeleri ve merak geliştirmelerine olanak tanımak için seçim yapmalarına izin verilmelidir. Bunlar yaratıcılığın ana öğeleridir. Öğretmenler, yaratıcılığın önemli bir parçasının analitik bilgiler olduğunu öğrencilerine öğretmelidir. (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrencilere hata yapma fırsatı vermek için ise öğrencilerin problem seçiminden çözüm seçeneklerine kadar olan aşamalarında özgür olmaları sağlanmalıdır.

2.1.2.4.2.b. Varsayımları Sorgulamak ve Analiz Etmek

Yaratıcı insanlar, varsayımları sorgular ve yeni sorularla yüz yüze gelir. Analitik düşünmenin parçası olarak sorgulanan varsayımlar yaratıcılığı içermektedir. Öğretmenler, öğrencilerine varsayımları sorgulama konusunda rol model olmalıdırlar. Yaratıcı insanlar, birçok konuda o kadar çok soru sorar ki diğerleri onları ciddiye almayı bırakır. Öğretmenler, sorgulamayı günlük sınıf işleyişinin bir parçası yapmak zorundadırlar. Öğretmen, soruları değerlendirmede öğrencileri hem cesaretlendirmeli hem de yardım etmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin cevaplama konusunda pedagojik açıdan hatalar yapmaktadırlar. Örneğin; iyi öğrenci hızlı bir

şekilde doğru cevap veren öğrenci olarak değerlendirilirken, uzmanlar bilgiyi bilen ve ezbere anlatan öğrenciler olarak değerlendirmişlerdir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Pedagojik hatalardan kurtulmanın en önemli yollarından birisi ise öğrencilere varsayımları oluşturmak için ortamlar hazırlamak ve analiz etmelerinde rehberlik sağlamaktır. Buda öğretmenlerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır.

2.1.2.4.2.c.Yaratıcı Fikirleri Satmak

İnsanlar önemli gördükleri yaratıcı fikirleri değerli ve olağanüstü olarak anında belirginleşmesini istemektedirler. Yaratıcı fikirler genel olarak şüpheli ve güvensiz görülmektedir. Öğrencilerin insanların değerli fikirlerini nasıl takip edeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenci eğer bir bilim projesi yaptıysa, öğretmen onu sundurmalı ve onun niçin önemli olduğunu öğrenciye anlatma fırsatı tanınmalıdır. Eğer bir öğrenci sanat çalışması yaptıysa o çalışmanın niçin değerli olduğunu öğretmen anlattırmalıdır. Eğer bir hükümet şekli oluşturduysa öğretmen, öğrenciye var olan hükümet formundan bu yeni şeklin neden daha iyi olduğunu anlattırmalıdır (Sternberg, Grigorenko, 2007).

2.1.2.4.2.d. Fikirler Oluşturmak

Bazen beklenmedik bir anda bir fikir gelirken bazen de bir fikrin gelişmesinde uzun zaman gerektirir. Fikirleri oluştururken ilk adım korkusuz olmak olmalıdır. Ayrıca öğrencilere heyecanlı ve açık olma da öğretilmelidir. Yaratıcı insanlar “yasamacı” düşünme stili gösterirler. Bu tarz insanlar fikir oluştururken kendi yollarını, kendi planlarını yapmayı başkasının yaptıklarına tercih etmektedirler (Sternberg, 2009). Fikirler üreten çevrede yapıcı eleştiriler olmalıdır, sert ve yıkıcı olmamalıdır. Öğrenciler bazı fikirlerin diğerlerinden daha iyi olduğunu kabul etmelidirler. Öğrenciler sunulan fikirlerin yaratıcı yönleri hakkında cesaretlendirmeli ve tanımlama konusunda öğretmenle işbirliği yapılmalıdır (Sternberg, Grigorenko, 2007).

2.1.2.4.2.e. Bilginin İki Yüzünü Tanımak

Öğrenciler eğer bir durum ile ilgili eksik bilgileri varsa bilginin var olan durumunun ötesine geçememektedirler. Bu durumda, düşünmenin bir yerinde takılabilirler ve bunun daha ötesine geçemeyebilirler. Sınırlı düşünme herkesin başına gelebilir. Örneğin; dil öğrenirken ilk öğrenilen dilin yolundan öğrenmeye çalışmak gibi. Bireylerin öğrenme-öğretme sürecinin iki yönlü bir yol olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler bilgiye sahipken öğrenciler değildir; ancak öğrenciler, öğretmenleri kadar bilmedikleri için tam anlamıyla esnekler. Öğretmen, yaratıcılık kanallarını açmayı öğrenerek bunu öğrencilerine de öğretmelidir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Özellikle öğrencilere sınırlı düşüncelerini engelleyici, aynı zamanda farklı düşünme şekillerini de geliştirici etkinlikler planlanarak uygulanmalıdır.

2.1.2.4.2.f. Engelleri Belirlemek ve Üstesinden Gelmek

Yaratıcı insanlar, daima engellerle karşılaşır. Sorun birisinin engellerle karşılaşp karşılaşmadığı değil, engellere mutlaka karşılaşacak olması ve yaratıcı düşünen kişinin bu halini muhafaza edebilmek için duruma tahammül edip edemeyeceğini oluşturmaktadır. Sıklıkla yaratıcı fikirlerin tanınması ve kabul edilmesi için uzun zaman geçmektedir. Öğrencilerin engellerle başa çıkmasına yardım edilmelidir. Öğretmenler başlangıçta dışlanmış pek çok insanı öğrencilerine anlatabilir. Bazı engeller bireyin kendisi ile ilgili (anksiyete) iken bazı engeller ise bireyin dışında dışarıdandır (kişinin yaptığı şey hakkında başkalarının kötü fikirleri) (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğretmen sınıf ortamında ve öğrencinin sosyal çevresinde oluşan engelleri belirleyerek yok etmesi için öğrenciye yardım etmek önemli bir görevidir. Ayrıca öğrencinin kendisinden kaynaklı engeller de ise öğrencide bulunan bu engelin nedeni araştırılarak bulunmalı ve öğrenciye bunun üstesinden gelme yolları gösterilerek çözmesine yardım edilmelidir.

2.1.2.4.2.g. Makul Riskler Almak

Ucuz alıp pahalı satmada kalabalığa meydan okuyan yaratıcı insanlar, bir şeyler bulan insanlar gibi aynı şekilde riskler almaktadırlar. Bu buluşların bir kısmı başarıya ulaşmaz hatta kalabalığa meydan okumak kalabalığın öfkesini toplama riskidir. Yaratıcı insanlar, fikirler üretirler ve makul riskler alarak diğerlerinin ona hayranlık duymasını ya da saygı duymasını sağlarlar. Okullarda çok az öğrenci risk almaya gönüllüdür, çünkü bazı risklerin pahalıya mal olabileceğini öğrenirler. Öğrenciler zor derslerde risk almak istemezler ya da bir şeyler söylemek istemezler. Bu gibi davranışlar düşük notlara ya da başarısızlıklara neden olabilmektedir. Öğretmenlerin risk almayı cesaretlendirmesi değil aynı zamanda ödüllendirmesi de gerekmektedir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrencinin verdiği sıra dışı cevaplar eleştirilip yargılanmamalı, aksine oradan doğru cevaplara yönlendirilmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin özgüveni artırılır ve başarılarına katkı sağlanır.

2.1.2.4.2.h. Belirsizlikleri Tolere Etmek

Yaratıcı fikir az az, parça parça ve zamanla gelişme eğilimindedir. Öğrencilere yaratıcı olmalarına yardım etmek için öğretmenler fikirlerin birbirine yaklaşmadığı süreçleri genişletmede ve kabul etmede öğrencileri cesaretlendirebilir. Öğretmenler, yaratıcı bir hayatın parçasının belirsizlik ve onunla ilişkili rahatsızlık olduğunu öğretmelidir. Sonuçta daha iyi fikirlere çözüm yolu bularak belirsizlikleri tolere etmekten faydalanacaklardır (Sternberg, Grigorenko, 2007). Herhangi bir yaratıcı sürece girildiğinde, öğrencilerin karşılıklarına belirsizlikler çıkabileceği önceden belirtilmeli ve bu konuda öğrenciler motive edilmelidir. Belirsizliklerin onları engelleyeceğini değil daha çok bu konunun üstüne gidilmesi gerekliliğinin işareti olduğu konusunda öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

2.1.2.4.2.i. Öz-Yeterlilik Oluşturmak

Öğrencilerin yapabileceklerindeki temel sınırlama yapabileceklerini düşündükleri şeylerdir. Bütün öğrenciler yaratıcı olma ve yeni bir şeyler yapma ile

ilgili keyifli deneyim kapasitelerine sahiptir. Ancak ilk önce yaratıcılıklarına inanmalıdırlar. Zaman zaman aileler ve öğretmenler mesaj göndererek yapabilecekleri şeyleri bilmeden sınırlandırır ki bu baskı ve ima öğrencinin potansiyel başarısını sınırlandırmaktadır. Bunun olmasını engellemek için öğretmenler ve aileler, öğrencileri yaratıcılıkları konusunda desteklemelidirler. Başarı için önemli olan yetenek değil yeteneklere olan inançtır (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrenciler sadece öğretmenleri ve aileleri tarafından desteklenmekle kalmamalı kendilerine olan inançları da üst düzeye çıkartılmalıdır ki böylece yaratıcılık konusunda kendilerini geliştirme fırsatı bulmalarına olanak sağlanmalıdır. Yaratıcılık desteklenmediği takdirde körelmeye mahkum olacaktır.

2.1.2.4.2.j. Asıl İlgileri Ortaya Çıkarmak

Öğrencilerin en üst düzeyde yaratıcı performanslarını sergilemeleri için öğretmenin onları harekete geçiren şeyi bulması gerekmektedir. En yaratıcı insanlar, işlerini yaparken doğal olarak motivedirler. Daha az yaratıcı insanlar, sıklıkla para ve prestij için kariyerlerini oluştururlar ve yaptıkları işten ya nefret ederler ya da çok çabuk sıkılırlar. Öğrencilere gerçekten yapmaktan keyif aldıkları ve yapmaktan hiç hoşlanmadıkları şeyi bulmalarına yardım edilmelidir. Öğrenciler, sıklıkla belirli bir alanı takip ederler çünkü yapmak istedikleri şey bu yöndedir. Ancak otorite figürleri ve ailelerin onlardan yapmalarını umdukları şey başkadır. Bu da öğrencinin mutsuz olmasına ve başarısız işler yapmasına neden olmaktadır. İnsanlar için ilgisini çekmeyen alanlarda iyi işler yapması imkansıza yakındır (Sternberg, Grigorenko, 2007). İlgilendikleri dolayısıyla da sevdikleri özelliklerden yola çıkarak öğrencilerin ileriki yaşamlarında istedikleri meslekleri yapmaları, kişilerin başarılarına başarı katacaktır. Bu sadece kendilerine fayda sağlamayacak, ülkenin geleceğine de olumlu katkılar sağlayacaktır. Yani öğretmene bu noktada da oldukça önemli bir görev düşmektedir.

2.1.2.4.2.k. Doyumu Gerçekleştirmek

Yaratıcı çalışmalarda disiplinin önemli parçası ödül için beklemeyi öğrenmektir. Öğretmenler ödülün (doyumun) geciktiği örnekleri kendi hayatlarından,

yaratıcı bireylerin hayatlarından vererek öğrencilerin kendi hayatlarına uygulamalarına yardım edebilir. Okul ödevleri kısa dönemli odaklanmalar olduğu için doyumu geciktirmenin değerini çok az öğretmektedir. Projeler bu amaca ulaşmada iyi bir yol olmaktadır. Bir görev için aylarca ya da haftalarca çalışmak bir öğrencinin uzun zamanlı kazanımı için emeğinin değerini öğrenmesini sağlamaktadır (Sternberg, Grigorenko, 2007). Ödülün belirlenip belirli bir amaca ulaşıldığında verilmesi, öğrenciye motivasyonunu, çalışma isteğini artırmak gibi önemli kazançlar sağlayacaktır.

2.1.2.4.2.1. Yaratıcı Model

Çocukların hayatlarında her ne kadar çok fazla sayıda model aldıkları kişi olsa da öğretmenler bunların arasında oldukça önemli bir yer almaktadır. Bu nedenle öğretmen kazandırmak istediği beceriyi önce öğrencilerine kendisi sergilemelidir. Yaratıcı model olarak öğretmen yaratıcı düşünmeli ve öğretmelidir. Öğretmen değerleri, fikirleri ve amaçları hakkında dikkatli düşünmeli ve yaratıcılığı hareketlerinde göstermelidir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Bu sayede öğrenciler, hem gördüklerinden yola çıkarak hem de teşviklerden yola çıkarak yaratıcı olma yolunda daha büyük adımlar atacaklardır.

2.1.2.4.3. Uygulamalı Düşünme Öğretimi

Uygulamalı düşünen (pratik düşünen) insanların özellikleri şu şekildedir: Planları uygulamakta oldukça başarılıdır, fikirlerden çok eylemle ilgilenirler, öğrenmede aktif olmayı hareket etmeyi sever, gerçek dünya ile ilişkisi olmayan ödevleri bitirme konusunda zorlanan, grup çalışmalarında aktif olan, iyi bir lider olan, uygulama konusunda üst düzey yetenekleri olan kişilerdir. Uygulamalı düşünen öğrencilerin ihtiyaçları ise şu şekilde belirlenebilir: Aktif olarak katılacağı etkinlikler, günlük hayatla bağlantılı ödevler, daha yaratıcı aktivitelerle deneyim kazanma olanağı sunma, liderlik etme olanakları sağlama, uygulama alanı göremediği durumlarda uygulama zamanını bekleme için sabır konusunda destek sağlama, fikirlerini öğretmeleriyle paylaşma olanağı sağlamaktır (jgbeasley.com, 2012).

Herkes zaman zaman bir şeylerde başarısız olur. Eğer birisi bir şeylerde asla başarısız olmuyorsa daha önce onu öğrenmiştir. Uygulamalı düşünme, bir insanın hata yapmaması değil tekrar tekrar aynı hatayı yapmamayı öğrenmesi demektir. İyi bir düşünür yapılan hatayı affedebilir; ancak aynı hatayı tekrarlamayı affetmez. Başarılı bir düşünme başarılı bir performans için yeterli değildir. İnsan, dünyaya en iyi düşünsel kalıtım özelliklerini sunarak, çevresini son derece ilerlemiş bir çevreye getirerek, kitap okuyarak, kendi düşünsel becerilerini uygulayarak katılmalıdır. Öğretmenler, okullarında uygulamalı düşünme stratejilerini uygun şekilde kullanırsa okullarını geliştirmeye odaklanmış olurlar ve bunun da iş performansını geliştirmede etkileyeceğini bilmelidirler (Stenberg, Grigorenko, 2007: 91-92). Sternberg uygulamalı düşünme stratejilerini şu şekilde sınıflamıştır:

- a) Motive olmak
- b) Dürtü kontrolü
- c) Azimle devam etmek tekrara düşmemek
- d) Doğru yetenekleri kullanmak
- e) Plana göre hareket
- f) Ürüne yönelik olmak
- g) Görevleri tamamlamak
- h) Kararlı olmak
- i) Risk almak
- j) Zamanında yapmak
- k) Sorumluluk atamak
- l) Kendine acımayı yönetmek
- m) Bağımsız olmak

- n) Kişisel zorlukların üstesinden gelmek
- o) Konsantre olmak
- p) Programa göre
- r) Belirlenmiş öncelikler
- s) Düşünme becerileri dengesi
- t) Öz güveni geliştirmek

2.1.2.4.3.a. Motive olmak

Pek çok çevrede motivasyon, en az düşünsel beceriler kadar başarı düzeyinde etkili sayılmaktadır. Bazı insanlar için motivasyon dışsal kaynaklardan gelir; grup üyelerinin onayı, kabullenilme, para kazanma ya da herhangi bir şeyler. Diğerleri için ise motivasyon içseldir; bir işi iyi yapmada kendi memnuniyetini elde etmesi gibi. Motivasyon için dışsal olandan çok içsel olan tercih edilebilir, çünkü motivasyonun dışsal kaynakları geçicidir. Örneğin somut ödüllerle motive olan öğrenciler ödül ortadan kalktığında motivasyonlarını kaybederler. Aksine bir konu ile içsel ilgilenen öğrenciler öğrenmede doğal motivasyona sahiptir ki bu çok kolay sürdürülür. Motivasyonun kaynağı her ne olursa olsun zekânın ifadesinde ve başarı için önemlidir. (Sternberg, Grigorenko, 2007). Dışsal motivasyon kaynaklarını ara ara kullanmak öğrencilerin başarılarını artırmaktadır. Bu sayede öğrenci, dışsal motivasyon sayesinde başarının keyfini fark eder ve zaman içinde bunun içsel motivasyona dönüşmesi sağlanabilir. Öğrencinin motivasyonunun artırmada kullanılabilecek yollardan birisi de bu şekilde olabilmektedir.

2.1.2.4.3.b. Dürtü Kontrolü

Dürtüsel davranışlar, düşünsel (zihinsel) çalışmalarını artırmaktan ziyade azaltmaktadır. Her ne kadar sonsuz tepki istenmese de insanlar problemlerin ilk çözümlerine başlamalarında heyecana izin verilmelidir. Öğretmenler, ödüllendirme yöntemi ile dürtüleri kontrol etme konusunda öğrencilerini cesaretlendirebilirler.

Öğretmenler, ödül sistemini kurarken dürtüleri harekete geçirici ödüller olmamasına dikkat etmesi gerekmektedir. Örneğin; öğretmenler sınavlarda doğruluktan çok hızlı vurgularsa ya da sürekli parmağını ilk kaldıran kişiyi çağırırsa onların bastırmak istediği davranışları ödüllendirebilir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrencilere öğretmenler dürtülerini kontrol ettikleri takdirde ne kadar başarılı olabileceklerini gösteren örnekler vermelidir.

2.1.2.4.3.c. Azimle Devam Etmek, Tekrara Düşmemek

Bazı insanlar tüm zekâlarına rağmen çok çabuk pes edebilirler. Diğer bir taraftan ise uzun zamandır bir problemin üzerinde çalışan insanlar daha fazla zaman kaybetmeden bırakmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerine en iyisini yapana kadar çalışmalarında azimli olmalarına yardım edebilirler. Aynı zamanda en iyisini yapmak için ara sıra baştan başlama olasılığını fark etmelerini de sağlamalıdır. Örneğin; bir öğrenci dönem ödevi için bir konu seçer ve yeterli kaynak bulamazsa kısır bir taktikten ziyade başka bir konu seçmesi en iyi yol olabilir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrencilere azimlerinden bir şeyler kaybetmemeleri gerekliliği belirtilirken tekrara düşmemeleri konusunda ise sürekli uyarılmaları gerekmektedir. Amaçladıkları hedeflere yılmadan ulaşma çabaları ise öğretmenler tarafından cesaretlendirilmelidir.

2.1.2.4.3.d. Doğru Yetenekleri Kullanmak

Öğretmenler, öğrencilerine çevre-insan uyumunu öğrenmelerine yardım etmelidirler. İnsan ve çevresi arasındaki etkileşim tarafından bireylerin yaratıcı ya da fikirlerin kullanışlı olup olmadığı belirlenmelidir. Bir zamanda ya da bir yerde değerli kabul edilen bir ürün başka bir durumda küçümsenebilir. Öğretmenler öğrencilerine çevrelerini incelemelerine ve kendi yetenekleri ile çevrelerini seçip eşleştirmeyi öğrenmeye yardım etmelidirler (Sternberg, Grigorenko, 2007). Doğru çevrede doğru beceriyi kullanmanın problem çözmede büyük önem taşıdığı, öğrencilere örneklerle anlatılmalıdır.

2.1.2.4.3.e. Plana Göre Hareket

Bazı insanlar kendi hayatlarında ve diğer insanların hayatlarındaki problemlere çözüm yolu bulma konusunda uzmandır; ancak düşünceyi eyleme dönüştürme konusunda yetersizdir. Çözüm, düşüncede gömülü kalmasından ziyade eylemdir. Öğretmenler, planları geliştirme ve uygulamada öğrencileri cesaretlendirmek için birçok şey yapabilir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrencilerin problem çözümünde önce plan yapmalarına izin verilmeli daha sonra ise bunları uygulama olanağı ve cesareti öğrenciye mutlaka verilmelidir.

2.1.2.4.3.f. Ürüne Yönelik Olmak

Bazı insanlar bir şeylerin yapılma süreci ile çok ilgili iken çıkan ürünle neredeyse hiç ilgili değildir. Bazı öğrenciler araştırma sürecine çok iyi katılmalarına rağmen son ürünlerdeki sürece dönme zamanı geldiğinde heves ve ilgilerini kaybederler. Sonuç olarak onların katkısı önemli gördükleri kadar dikkate alınmayabilir ve onların zekâ seviyelerini tam açık etmez. Öğretmenler, öğrencilerine ürün ortaya çıkarmalarında rehberlik edebilirler (Sternberg, Grigorenko, 2007). Ürün safhasına kadar gelen araştırmacı yapıdaki öğrencileri öğretmen ürün çıkarmak konusunda desteklemelidir ya da değerlendirme yaparken sonuç kadar sürece de önem vermelidir. Eğer bu değerlendirmede öğretmen sadece sonuç yani ürün odaklı davranırsa öğrencinin zekâsını, başarısını görmezden gelir ve öğrencinin başarısını olumsuz bir şekilde etkilemiş olur.

2.1.2.4.3.g. Görevleri Tamamlamak

Tamamlama problemleri olanların çeşitli sebepleri vardır: Sorumluluk almaktan korkanlar ve çalışma programının bitiminden sonra ne olacağını bilmekten korkanlar. Öğretmenler ve öğrenciler ne zaman son vereceklerini bilmeleri gerekir. Öğretmenler, derslerine son vermeleri gerektiği zamanı, öğrenciler de dersleri öğrenmeye son vermeleri gerektiği zamanı bilmelidirler (Sternberg, Grigorenko, 2007). Bunun içinde problem çözme aşamasını belirlerken planlanan bir süre amaçlanmalı ve bu süre zarfında bitirme çabası içine girilmelidir. Böylece

öğretmenin bu kazanımı sağlamasıyla görev tamamlama konusunda hiçbir öğrenci problem yaşamayacaktır.

2.1.2.4.3.h. Kararlı Olmak

İnsanlar bir şeylere karar vermeye korkarlar ve sonuç olarak herhangi bir şeyin altına girmezler. Kararlı olmamak, insanlarda genellikle projeden ayrılmaya ya da üstlenilen görevi bitirememeye ile sonuçlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerini proje için bir konu araştırmalarını ve sonra bu konulardan birine karar vermeleri konusunda teşvik etmelidirler. Öğrencilerin olasılıkları araştırmayı öğrenmeleri önemli bir noktadır (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğretmen, öğrencilere karar vermeleri noktasında rehberlik etmeli yani seçenekler sunmalıdır. Belirlenen amaca ulaşmak için öğretmen, öğrencilerini cesaretlendirmeli ve sonuca ulaşmalarını sağlamalıdır.

2.1.2.4.3.i. Risk Almak

Başarısızlık korkusu hayatta erken başlar ve oldukça yaygındır. Öğretmenler öğrencilerinin hata yapmasına izin vermelidir. Okullar sıklıkla hataları affetmezler ve okul çalışmalarındaki hatalar büyük bir “X” ile işaretlenir. Öğrenciler hata yaptığı zaman, öğretmen bu hataları analiz edip tartışma ortamı yaratmalıdır. Sıklıkla yanlış ya da yanlış fikirler iyi fikirlerin ya da doğru cevapların temelini oluşturabilirler. Bir farklılık yaratmak isteyen öğretmen için keşfedilen hatalar, öğrenme ve büyümede bir fırsat olabilir (Sternberg, Grigorenko, 2007).

Öğretmenler, öğrencilere sunumlarında, araştırma ödevlerinde ya da problem çözmeleri gereken herhangi bir çalışmalarında, buldukları çözüm yollarında sonucun yanlış çıkma korkusunu yenmeleri için risk almalarına izin vermelidir. Herhangi bir konuda problem çözme aşamalarında yanlış yapılan bir aşama doğru yola götüren bir adımın ışığı olarak yansıyabilir. Öğrencilere bu konuda destek olunmalı ve çeşitli örneklerle cesaretlenmeleri sağlanmalıdır. Aldıkları riskler sonucunda oluşan

hataların nedenleri öğrencilerle birlikte incelenmeli ve doğruya giden süreçte öğretmen rehberliğinde gidilmelidir.

2.1.2.4.3.j. Zamanında Yapmak

Öğretmen rehberliğinde herhangi bir problem çözme sürecine girileceği zaman öğrenci tarafından planlama yapılmalıdır. Planlamada özellikle dikkat edilmesi gereken zamanlama konusu olmalıdır. Araştırma sürecinde neye ne kadar zaman ayrılacağı önemli bir noktadır. Gereksiz ya da önem derecesi az olan konular üzerinde daha az yoğunlaşılırken önem derecesi fazla olan konulara daha fazla zaman ayrılarak yoğunlaşılmalıdır. Bu sayede ayrıntıyla uğraşılırken bütüne giden yolda ilgi dağılmaz ve sonuca daha başarılı şekilde ulaşılabilir.

Erteleme hayatın evrensel bir gerçeği gibi görünür. Bazı öğrenciler günlük okuma ve sınav yapmayı yürütürken akademik kariyerlerinde bir farklılık yaratabilecek büyük ölçekli projeler üstlenmeyi sürekli erteleme eğilimindedirler. Benzer şekilde bazı öğrenciler, günlük sınıf çalışmalarını iyi yaparken bir şey yazma ya da sınava çalışmayı ertelerler ve bu nedenle okullarını, gerçek yeteneklerini yansıtmayacak puanlarla bitiremezler. Öğretmenler ertelemekten ziyade uzun dönemli projelere başlamak için öğrencileri cesaretlendirmelidir. Öğretmen alt amaçları belirlerken öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkmalıdır (Sternberg, Grigorenko, 2007).

2.1.2.4.3.k. Sorumluluk Atamak

Öğrencilere, başarıda ve başarısızlıkta sorumluluk almak öğretilmelidir. Öğrencilere nasıl sorumluluk alacaklarını öğretmek için ise düşünme süreçlerini anlamalı, kendilerini eleştirmeli ve en iyi çalışmalarını gurur duymalıdır. Etkili insanların kendileri ve fikirleri için sorumluluk almaları gerekir, kendi sorumluluğunda olmayan sonuçlar için kendilerini suçlamamak koşulu ile olmalıdır (Sternberg, Grigorenko, 2007). Araştırdıkları ve sonuçlara ulaştıkları her çalışmada öğrenciler, işe başlarken her durumda sorumluluğu üzerlerine almalı ve hata yaptıklarında suçlamadan kaçınmalı, başarılı olduğunda ise kendisiyle gurur duyması

sağlanmalıdır. Bunu yapabilmek için öğrenci, eleştirel yeteneğini kullanmalı ve objektif olmayı sağlamalıdır.

2.1.2.4.3.1. Kendine Acımayı Yönetmek

Bir şeyler doğru gitmediğinde bütün insanlar kendilerine acırlar. Ancak sürekli kendine acıma ise uygun değildir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğretmenler öğrencilerine mutlaka zaman zaman zorlanacaklarını hatta başarısız olabileceklerini anlatmalı ve bu durumlarda acizlenmek yerine daha çok çalışmalarını gerektiğini örneklerle açıklamalıdır. Çünkü sürekli kendine acımak sadece çalışmayı aksatır hatta çalışmanın sonlanmasına dahi neden olabilmektedir. Yapılan çalışmanın sonlanmaması ve daha başarılı olmak için kendine acılamakla geçirilecek vakit daha çok çalışmakla telafi edilebilir.

2.1.2.4.3.m. Bağımsız Olmak

Öğrencilerin pek çoğu söylenileni yapar; ancak kendilerini aktarmada başarılı olamayabilirler. Öğrencilerden sadece mükemmellik değil aynı zamanda bağımsız çalıştıkları zaman ki mükemmellikleri de öğretmenler için önemlidir. Öğrencilerden yüz yüze kaldıkları görevlerin çoğunda bağımsız kararlara sahip olmaları beklenir. İlkokula yeni başlayan öğrencilerde bile genellikle bazı bağımsız davranışlar sergilemeleri beklenir: Kâğıtları eve götürmeyi hatırlamak, sınıfta bağımsız çalışmak, ödevleri zamanında tamamlamak gibi (Sternberg, Grigorenko, 2007). Sürekli öğretmen yönergeleri ile hareket etmeye alışan öğrenciler kendi başlarına bir çalışmayı yürütmekte zorlanabilirler. Bu nedenle öğrencilere çalışmalarını boyunca mümkün olduğunca müdahale edilmemeli bağımsız çalışmalarını da takip edilmelidir.

Öğretmenler öğrencilerine bağımsızlığı kazandırırken, bazı durumlarda hata yaptıklarını görseler dahi müdahale etmemelidir ki bu hata gelecek hataları önceden görme yetisini geliştirir. Bir sonraki yapacağı aynı hatada ne gibi sonuçlar meydana geleceğini öğrenci yaşayarak öğrenmektedir. Kendilerini gerçekleştirmede bağımsız hareket etmenin önemi oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler ileri ki

yaşamları boyunca öğrencilerinin yanında olamayacaklarını bağımsız hareket etmeleri gerektiğini öğrencilerine açıklamalıdır.

2.1.2.4.3.n. Kişisel Zorlukların Üstesinden Gelmek

Kişisel zorluklar bireyleri, hayatlarının her alanında etkilemektedir. Bu etkiyi zorluklarla yüzleşerek azaltmak ya da ortadan tamamen kaldırmak, yine kişilerin elindedir. Eğer kişi zorluklarla başa çıkabilirse hayatındaki büyük bir engeli ortadan kaldırmış olacaktır. Kişisel zorlukların üstesinden gelmede söz konusu öğrenciler olduğunda ise daha çok etkilenebilecek bir yaş grubuna ait daha farklı zorluklar ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler çevresinden, aile durumundan, sosyo-ekonomik durumundan vs. kaynaklı birçok zorlukla yüz yüze kalmaktadırlar. Bu durumlar öğrencilerin çalışmalarını ve çalışmalarında başarıya ulaşmalarını engelleyici önemli birer problemlerdir. Çünkü öğrenci yaşadığı sıkıntılar nedeniyle çalışmasına tam olarak konsantre olmakta zorluk yaşayacaktır.

Öğrenciler geçmişleri, çeşitli aile problemleri ve diğer problemleri ile yüzleşmelidir. Öğrencilere, büyük zorluklarla yüz yüze gelmiş ve kendini toparlamış insanların örnekleri verilmelidir. Örneğin, Nelson Mandela hayatının çoğunu hapisanede geçirdi, ancak o sadece Güney Afrika'nın değil tüm dünyanın lideri olmuştur (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğretmen her durumda öğrencisini yüreklendirmeli ve mutlaka bu sorunları yaşayan tek kişi olmadığı öğrenciye açıklanmalıdır. Bu problemleri aşması için öğrenci tanınmalı ve gerekirse aile ile işbirliği yapılarak çözümlenmelidir.

2.1.2.4.3.o. Konsantre Olmak

Zeki insanların pek çoğunun yüksek zekalarına rağmen uzun süreli bir şeye asla konsantre olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, alışılmadık çeldiricilerden etkilenen öğrencilere uygun çalışma ortamı sağlanmasına ve kendileri için bir çevre yaratmaları konusunda cesaretlenmelerine yardım edebilir. Öğrencilerin arka seslere nasıl tepki verecekleri farklıdır. Bazıları müzik dinlerken daha iyi çalışır bazıları ise

müzikle konsantrasyonu kaybederler. Öğrenciler onlar için ortamdaki ses çalışmalarının tipi ve düzeyinin ne şekilde olacağını öğrenmeleri gerekmektedir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrenme ortamında, öğrenci konsantrasyonunu kaybettirecek her ne varsa tekrar düzenlenmeli ya da kaldırılmalıdır. Öğrenciye öğretmen tarafından en verimli çalışılabilecek ortamlar sunulmalıdır. Öğrenci de hangi durumda daha çok öğrenebildiğini, hangi durumda daha çok dikkatinin dağıldığını fark edebilmelidir ki bu sayede daha sonraki çalışmalarında uygun ortamı kendisi belirleyebilir.

2.1.2.4.3.p. Programa Göre

Çoklu projelerin üstesinden gelinecekse, uygun bir zamanda her birini bitirme olasılığının sorumluluğunu almak için sınıflandırmalı ve düzenleme yapmalıdırlar. Öğrencilerde, kararlılık dağılımındaki sorumluluğu oluşturan çalışmalarını belirlemesi gerekmektedir. Akademik çalışmalarda tavizsiz yapılabilecek ne kadar program dışı aktivite olduğuna, hangi aktivitelerin onlar için önemli olduğuna ve hangilerinin sürebileceğine karar vermeleri gerekir. Öğrenciler bununla başa çıkmayı öğrenmezse, hayatlarının geri kalanında bunun bedelini ödeyebilirler (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrencilere sorumlulukları hatırlatılarak, araştırmalarında kendilerinin belirlediği program doğrultusunda hareket etmelerinin önemi, öğretmen tarafından açıklanmalıdır. Eğer programa uyulmazsa araştırma boyunca yapılan tüm çalışmaların başarısızlıkla sonuçlanabileceği belirtilmelidir.

2.1.2.4.3.r. Belirlenmiş Öncelikler

Yetersiz ve gönülsüz olmak ağaçlar yüzünden ormanı görmeyi engeller. Örneğin; bazı öğretmenler her gün ödev hazırlama, bireysel derslerin planlaması gibi istenilenlerle o kadar uğraşır ki geniş amaçları görmekten uzaklaşır. Ayrıntılar da bazı konularda oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Ancak hayatın pek çok noktasında büyük resme odaklanmak ve onu görmeyi asla kaybetmemek gerekmektedir. Öğrencilerin büyük resme bakışını kaybetme nedeni hayatlarındaki günlük detaylarda çok fazla takılı kalmasıdır. Bütün zaman içerisinde yaptığı şeyin

anlamına ve ulaşmayı hedeflediği noktaya konsantre olmalıdır (Sternberg, Grigorenko, 2007).

Öğrenciler, öğretmenleri rehberliğinde çalışmaya başlarken yaptıkları planlarında amaçlarını iyi belirlemeli ve amaca ulaşmada önemli noktaları ayırt edebilmelidir. Ulaşılmak istenilen amaç doğrultusunda her ayrıntı incelenirken gereksiz olanlar üzerinde durulmamalıdır. Gereksiz ayrıntı üzerinde durmak, zaman kaybı ve çalışmanın amacından uzaklaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler çalışmalarında araştırma yapacakları öncelikleri iyi belirlemeli ve çalışmalarını bu yönde sürdürmelidir. Öğretmen de bu noktada gerekli yerlerde rehberlik ederek müdahale etmelidir.

2.1.2.4.3.s. Düşünme Becerileri Dengesi

Hayatta bazen eleştirel ve analitik olmak gerekirken bazen eleştirel ve sentezci ve bazen de pratik düşünceleri uygulamak gerekmektedir. Kişiler için önemli olan ise bu zamanları bilmesidir. Bu konuda uzmanlar başarılı öğretmenlerin analitik, yaratıcı ve uygulama becerilerini dengeleyen kişiler olduğuna inanmaktadırlar. Analitik beceride hangi öğretim tekniklerinin başarılı olduğunu ve olmadığını anlamak gerekmektedir. Yaratıcı beceride yeni ders planları bulmalı, sürekli kendini yenileyen uygun öğretim sürdürülmelidir. Uygunluk burada başarının anahtarı olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ulaşmasında doğru yolu bulmada, uygun şekilde öğretmede ise uygulama yeteneği gerekmektedir. Bireyler için önemli olan sadece analitik, yaratıcı, uygulama yetenekleri değil aynı zamanda onları kullanmalarıdır (Sternberg, Grigorenko, 2007). Ancak en önemli nokta kişilerin yaratıcı, analitik ve uygulama yeteneklerini kullanılırken yerinde ve zamanında bunları gerçekleştirmesidir. Bu beceriler öğretmen tarafından öğrencilere kazandırılmasına karşılık, öğrencinin hangi beceriyi, nerde ve ne zaman kullanacağını bilmemesi, çalışmaları başarısızlıkla sonuçlandırabilir. Öğretmenlerin, her öğrenciye bu becerileri kazandırabilmesi için farklı farklı öğretim yöntemleri kullanması önemli bir noktadır.

2.1.2.4.3.t. Özgüveni Geliştirmek

Özgüven başarının önemli bir faktörüdür. Aynı zamanda kendine aşırı güven ya da yanlış güvenme de önemlidir. Pek çok öğrenci kendine aşırı güvenden dolayı hata yapmaktadır. İyi bir öğretmen öğrencilerine yeterli bir özgüven kazandırabilir. Yani başka bir deyişle öğrencilerin özgüveni, zorlukları aşmak için kendilerini cesaretlendirecek kadar yüksek olmalı; ancak öğrenilecek hiçbir şey kalmadığına inanacak kadar da yüksek olmamalıdır (Sternberg, Grigorenko, 2007). Yani özgüven sahibi olmak demek başarıya ulaştım demek değil sadece başarıya ulaşabilmede kendine olan inançtır. Öğretmen her zaman öğrencilerin özgüvenini desteklemeli ve başaracaklarına önce kendisi inanmalı sonrada öğrencilerini inandırmalıdır. Ama aynı zaman da öğrencilere sürekli öğrenilecek yeni bir şeyler olduğunun da farkına vardırmasıdır.

2.1.2.4.4. Üç Ayaklı Öğretim ve Değerlendirme

Eğer bir öğretmen başarılı zekâ ile öğretime karar verirse üç ayaklı öğretim ve değerlendirme önemlidir. Uygulama planı olarak tanıtılan program, Üç Ayaklı Öğretim ve Değerlendirme (Triarchic Instruction and Assessment, TIA) şeklinde adlandırılmaktadır. Başarılı zekâ öğretiminin bir uygulama yaklaşımı da TIA' dır. Ayrıca TIA analitik, yaratıcı ve uygulama yeteneklerinin gelişimini belirli bir objektiflikle tüm öğrenenleri yetişkin hayatında gelecekte başarılı olmak için amaçlarına ulaşmaya hazırlamaktadır. TIA'nın bir amacı da öğrencilerin “Başka bir yolla onu öğrenmeliyim” ifadesini emin bir şekilde söyleyebilecek öğrenme ortamı yaratmak ve öğretmenlerin “Başka bir yolla öğreteceğim” cevabını emin bir şekilde söyleyebilmesidir (Sternberg, Grigorenko, 2007: 137-138). TIA'nın ne olduğu şu 5 madde ile açıklanabilir:

- 1) Uygun materyalleri bulma ve kullanma
- 2) Bir dizi yetenekleri uygun yerlerde kullanma
- 3) Öğrencilere güçlü yanlarından yararlanmaya yardım etme
- 4) Öğrencilerin zayıf yönlerini düzeltme ve telafi etme

5) Öğrenme için öğrenci motivasyonunu artırma (Sternberg, Grigorenko, 2007: 138).

Üç ayaklı öğretimde öğretmenler dersin içerik ve işlevine göre uygun materyal kullanmalı, becerilerini uygun yerlerde kullanma öğretilmeli, güçlü yanlarını aktif bir şekilde kullanırken zayıf yanlarını telafi edecek durumlar yaratmalı ve motivasyonu üst düzeyde tutmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bu sayede öğrenci, öğrenilenleri somutlaştırırken özgüveni artar, zayıf yönleri ile yüzleşir ve amaca ulaşmak için motivasyonundan asla vazgeçmeyi düşünmeyecektir.

TIA uygulanırken üç ayaklı yöntemle ders işlemek ve daha önce kanıtı bile olmayan yetenekleri öğrencileri izleyerek görmek de en keyifli olanıdır. TIA'nın daha etkili nasıl sunulacağına en önemli yolları öğretmenlere şu birkaç ipucu ile belirtilmektedir:

- Öğretim sırasında, analitik, yaratıcı ve uygulama becerileri sınıf içindeki her etkinlikte eşit miktarda karıştırılmalıdır.
- Öğrenciler değerlendirilirken, öğrencilerin analitik, yaratıcı ve uygulamalı çalışmalarında oldukça yüksek ama gerçekçi standartlar olmalıdır.
- Öğrenci TIA'yı zor kabul ederse, sabır gösterilmelidir. Örneğin; öğretmenin sorularına cevap veremezse, aktivitelerinde performans gösteremezse sabırlı olunmalıdır.
- Vazgeçmeden azimle devam edilmelidir. Yani bırakılmamalıdır çünkü devam etmek başlangıçta zordur.
- Öğrencilerin çabaları desteklenmelidir. Örneğin; öğrencilerin çabaları ilerleme işaretleri olarak kabul edilmelidir (Sternberg, Grigorenko, 2007: 161).

Her üç ayaklı değerlendirme de istisnasız bir kural olmalıdır: Hem temel içerik hem de anlamadaki ustalığı kullanmak üç yeteneğin değerlendirilmesinde mutlaka olmalıdır. Öğrenmede öğrenci motivasyonunu sürdürmek için nasıl ve ne gibi materyallerle öğreteceğini öğretmenler değerlendirmelidirler. Herhangi bir üç ayaklı değerlendirme, hafıza temelli madde aracılığıyla değerlendirme içermelidir. Bu önemlidir çünkü eğitimin tüm amacı bilgiyi iyi kullanmaktır ve hafıza temelli öğrenmede önemli bir rol oynadığı için hafıza testi çok önemlidir. Her ne kadar üç ayaklı maddeler başlangıçta zor olsa da zamanla artan bir şekilde otomatik hale dönüşecektir. Öğretmenler üç ayaklı değerlendirmede şu genel prensipleri dikkate almalıdır:

- Üst üste olmasından korkulmamalıdır. Üç ayaklı öğretimin farklı oluşumlarının aynı geniş içerikle tanımlanmasından dolayı analitik, yaratıcı ve uygulamalı derslerin (ödev ve değerlendirme içeren) üst üste olması kaçınılmaz olacaktır.
- Sadece bir yetenek hedef olmamalıdır (sadece analitik, yaratıcı ve uygulamalı derslerin üstesinden gelmek denenmemeli gibi). Başlangıçta bir ya da iki beceri vurgulanırken üç beceri için bir ön çalışma sağlanması denenir (başlangıçtaki özel yeteneklerle dersin üstesinden gelmek gibi).
- Öğretimle değerlendirmeyi eşlemede emin olunur ki başarı üç kanal yolu ile değerlendirilir; analitik, yaratıcı ve uygulama yetenekleri. Bu üç yeteneğin de uygun yerlerde çağrışımı ve onları eşit bir şekilde kullanmak değerlendirmede önemlidir.
- Farklı değerlendirme yolları kullanılmalıdır. Örneğin; kısa cevaplı sorular, proje ve performans ödevleri, portfolyo dosyaları gibi (Sternberg, Grigorenko, 2007).

Üç ayaklı öğretimde de başarılı zekâ öğretiminde de öğretmenin üç beceriyi kazandırması ve yerinde, zamanında kullanılmasını öğretmek amaçlanmıştır. Üç ayaklı öğretim yöntemini başarılı zekâdan ayıran önemli nokta sosyal çevredir.

Başarılı zekâda uygulamalı zekâ içerisinde çevreye uyum, çevre seçimi ve çevreyi şekillendirme noktaları öne çıkmaktadır. Ancak üç ayaklı öğretim yönteminde ise pek çok noktada başarılı zekâ ile benzerlik gösteren özellikler içinde çevresel etkenler dikkate alınmamıştır. Başarılı zekânın uygulama aşamasında hayatta başarılı olmak için öğrenilenlerin sosyal çevre ile ilişkilendirilmesi önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.2.4.5. Geleneksel Zekâ Kavramlarının Yaygın Olma Nedenleri

Sternberg “Teaching for Succesfull Intelligent” adlı kitabında zekânın geleneksel kavramlarının neden hala yaygın olduğunu, 4 başlık altında değerlendirerek geleneksel zekâ testlerinin gerçek dünyanın çeşitli alanlarında %10'luk değişkenlik oluşturduğunu saptamıştır. 4 başlığı ise şu şekilde sınıflandırmıştır:

1)Kapalı Sistemlerin Şiddetli Etkileri: Kapalı sistemler bağımsız, kendi içinde tutarlı; ancak içinden çıkılması zor olan sistemlerdir. Herrnstein ve Murray tarafından hazırlanan “Çan Eğrisi” adlı kitapta bir sistem tarafından sürdürülen kısır döngünün yükselebildiğini göstermektedir. Yüksek IQ'lu insanların, toplumun üst seviyesinde ki sosyoekonomik sınıflara doğru artma eğilimi, düşük IQ'lu insanların alt sınıflara doğru düşme eğilimi göstermek için kılavuzluk ettiğini belirtmektedirler. İş performansı için önemli olan yeteneklerin bir kısmının testlerle ölçülemeyeceği vurgulanmaktadır. Kapalı sistemler bireysel seçenekleri engelleyen, toplumu deforme eden ve bireysel fırsatlardan yoksun bırakan sistemlerdir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Kapalı sistemlerde üst tabaka ve alt tabakadan söz edilmektedir. Üst tabakanın IQ'larının yüksek alt tabakanın ise düşük olduğu gibi sonuçlar kanıtlanırsa da başarılı olmada sadece IQ'nun etkili olmaması alt tabaka diye söz edilen düşük sosyo-ekonomik sınıfta başarılı olabileceği şeklinde ifade edilmektedir.

2) Seçimin Rolü: Bazı toplumlarda sosyal sınıf oldukça önemli bir kavramdır. Üst sosyo-ekonomik yapıya dahil olan kişiler daha prestijli, daha seçici programlara dahil olurlarken alt sınıftakiler ise daha az prestijli okullara ya da yerlere kayıt olmak zorunda kalabilirler. Üst sosyo-ekonomik sınıflardaki kişilerin örnekleri gösteriyor ki toplumlarda zekâ dışındaki faktörlerde başarı için önemli olmaktadır. Bu faktörleri ise; sosyal sınıf, etnik grup, kişilerarası ilişkiler, kişilerin çeşitli yönleri, motivasyonları ve duyguları oluşturur. Zekâ ile ilgili pek çok araştırmada yanlış olan varsayım, bütün öğrencilerin okulda ve yetenek testlerinde başarı için eşit şansa sahip olduklarıdır. Toplumlar sağlığı problemi olan, zayıf beslenen ya da güvenlik sorunları olan öğrenciler başarı için eşit şansa sahip değildirler. Sonuç olarak toplumda alt sınıftaki insanlar çeşitli kriterlerle seçim yapabilir (Sternberg, Grigorenko, 2007). Yani doğuştan gelen sosyo-ekonomik bazı özellikler başarı üzerinde oldukça etkili faktörlerdir. Bu da toplumların yapılarından kaynaklanmaktadır. Zekâ, bu faktörler devreye girdiğinde başarıyı elde etmede çok önemli olarak görülmemektedir. Aynı zamanda bu toplumlarda zekâ, sosyal statülerden faydalananların başarısı ile ölçülerek hataya düşülmektedir.

3) Kendini Gerçekleştiren Kehanet: Öğrencilerin çeşitli nedenlerle yoğunlaşma sorunu yaşadıkları bir anda uygulanan testler öğrencinin gerçek başarısını ölçemeyebilir. Bunun doğruluğunu ya da yanlışlığını kişinin zaman içinde ortamdaki başarısı ile uygulanan test sonucunun başarısının orantısı gösterir. Bir testte başarısız olan öğrenciden öğretmenin beklentisi azalırken öğrencide yapamayacağına inanır ve başarısızlık kaçınılmaz olarak gelir. Ancak öğretmen değişip her çocuktan eşit beklentiye sahip olduğu anda o öğrencinin başarısı da gün geçtikçe artar (Sternberg, Grigorenko, 2007). Öğrencilerin çeşitli nedenlerle ölçme değerlendirme sonucundan kötü alması onun başarısız olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak zamanla önce öğretmenin öğrencinin başarısına inancının azalması daha sonra öğrencinin kendisinin başarısına olan inancı gün geçtikçe azalacaktır. Böylece öğrenci yapabileceği soruları bile yapamaz hale gelecektir. Bu durum öğrencinin hem motivasyonunu, hem psikolojisini hem de başarısını önemli derecede etkileyecektir.

4) Çevrenin Rolü: Bazen insanlar öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çok hafife alırlar. Örneğin; düşük sosyoekonomik sınıftan yüksek sosyoekonomik sınıfa girmeleri, bazı durumlarda öğrenciler için güvenlik kaygısı önemli olup sürekli tehdit ediliyor hissi yaşamaları, bazen de açlık ya da hastalık olarak çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir (Sternberg, Grigorenko, 2007: 22-23). Özellikle öğretmenler öğrencilerini çok iyi tanımalı ve öğrencinin içinde bulunduğu şartlar içinde değerlendirmelerde bulunmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin objektif değerlendirilmesi mümkün olmayacaktır.

Geleneksel zekâ kavramının dışında Sternberg tarafından geliştirilen başarılı zekâ kuramı, kişilerin güçlü yönlerini fark edip kullanması ile zayıf yönlerini fark edip geliştirmeye çalışarak hayatta başarılı olmayı kapsamaktadır. Okuldaki bilgilerin günlük hayatta kullanımının önemi ile her çocuğa hitap edecek yöntemlerin kullanımının önemi vurgulanmaktadır. Her öğrenciye hitap edebilmeyi sağlamada etkinlikleri çoğaltarak, bilgiyi yerinde, görerek, dokunarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme, önemli bir nokta haline gelmektedir. Bu durumda öğrenciler sadece sınıf ortamları ile sınırlandırılmamalı ve kendilerindeki becerileri keşfedebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Önemli olan çevrede bulunan öğrenme ortamları ile anlatılacak konunun içeriğinin birbirine uygun olarak seçilmesi ve etkinliklerin öğretmen tarafından dikkatle hazırlanması gerekliliğidir. Çevremizde pek çok öğrenme ortamı mevcuttur. Ancak geçmişle ilgili ya da çeşitli ilgi alanlarına göre öğrenmeler sağlanırken, en etkili öğrenme ortamlarından birisini de müzeler oluşturmaktadır.

2.1.3. Müze İle Eğitim

2.1.3.1. Müze ve Müzelerin Tarihsel Gelişimi

Müzeler tarihsel geçmişi olan her türlü nesneyi, kültürel öğeleri toplayan, koruyan, aslını bozmadan onaran ve bugüne kadar getirerek insanlara sergileyen geçmişle bugün arasındaki köprülerdir. Uluslararası Müze Konseyi (ICOM) müzeyi şu şekilde tanımlamaktadır: Toplumun ve gelişimin hizmetinde olan, halka açık,

insana ve yaşadığı çevreye tanıklık eden nesnelere üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan ve bilgiyi paylaşan, inceleyen, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kar düşüncesi gütmeyen ve bağımsız olan kurullardır (Demirtaş, 2009: 5). Müze (museum) sözcüğü, ilham perilerinin (Muses)düşünme yeri ya da tapınağı anlamındaki Yunanca “mouseion” sözcüğünden türemiş bir kelimedir. Günümüz müzesinin öncüsü olarak İ.Ö. 280’ de İskenderiye de kurulmuş olan bilim adamlarının çalışma yaptığı daha çok felsefi öğrenme merkezi olan müzenin adı geçer. 16. yüzyılda koleksiyonların bilinçli olarak halka açılması ile birlikte bugünkü müzeciliğe doğru ilk adım atılmıştır (Onur, 2012). Bizde müzeciliğin gelişmesine bakılırsa Osmanlı döneminde padişahlar Türk minyatürü, Türk çinçiliği, Türk dokumacılığı ile ince sanat eserlerinden oluşan zengin koleksiyonlar oluşturmuşlardır. İlk müzenin kurulması 1846 yılında Damat Ahmet Fethi Paşa tarafından gerçekleştirilmiştir. Aya İriği Kilisesi “Mecma-i Esliha-i Atika ve Mecma-i Asar-ı Atika” adı altında iki koleksiyonun toplandığı ilk müze olarak tarihe geçmiştir (Çetin, 2002: 58).

Müzeler toplayıp sergiledikleri nesnelere, eserlere göre farklılıklar göstermektedir. Bazı müzeler tek tür eserleri sergilerken bazı müzeler daha fazla türün bir arada olduğu eserleri sergilemektedir. Müze gezilerini bu gruplamalar daha anlaşılır ve daha gezi amacına yönelik hale getirmektedir. Müze kategorileri bazı araştırmacılar tarafından farklılık gösterse de genellikle benzerlikler içermektedir. Uluslararası Müze Konseyi (ICOM) tarafından kabul edilen ve halen geçerli olan müzelerin gruplanması şu şekildedir:

- 1) Sanat Müzeleri
- 2) Arkeoloji ve Tarih Müzeleri
- 3) Etnografya Müzeleri
- 4) Tabiat Tarihi Müzeleri
- 5) Bilim ve Teknoloji Müzeleri
- 6) Bölge Müzeleri
- 7) Özel Amaçlı Müzeler

Ambrose ve Paine (2006) ise dünyadaki sayıları, büyüklükleri, türleri gittikçe artan, amaçları çeşitlenen, ziyaretçileri farklılaşan müzeleri belirli kategoriler altında sınıflamışlardır:

- 1) Koleksiyonlara göre sınıflama:
 - Genel müzeler
 - Arkeoloji müzeleri
 - Sanat müzeleri
 - Tarih müzeleri
 - Etnografya müzeleri
 - Doğa tarihi müzeleri
 - Bilim müzeleri
 - Jeoloji müzeleri
 - Sanayi müzeleri
 - Askeri müzeler
- 2) Kime Çalıştıklarına göre sınıflama:
 - Devlet müzeleri
 - Belediye müzeleri
 - Üniversite müzeleri
 - Bağımsız kuruluş (yardımsever örgüt) müzeleri
 - Ordu müzeleri
 - Ticari firma müzeleri
 - Özel müzeler
- 3) Hizmet ettiği alana göre sınıflama:
 - Ulusal müzeler
 - Bölgesel müzeler
 - Kent müzeleri
 - Yerel müzeler
- 4) Hizmet ettiği kişilere göre sınıflama:
 - Genel halk müzeleri
 - Eğitim müzeleri
 - Uzman müzeler

- 5) Koleksiyonlarını sergileme biçimine göre sınıflama:
- Geleneksel müzeler
 - Tarihi ev müzeleri
 - Açık hava müzeleri
 - Etkileşimli müzeler (Akt: Onur, 2012: 163-164).

Milli Eğitim Bakanlığı (2008) ise müze ile eğitime yönelik olarak yaptığı açıklamalarda müzeleri 8 kategoride sınıflandırmaktadır:

- 1) Arkeoloji Müzesi
- 2) Etnografya Müzesi
- 3) Tarih Müzesi
- 4) Güzel Sanatlar Müzesi
- 5) Açık Hava Müzesi
- 6) Bilim Müzesi
- 7) Askeri Müze
- 8) Özel Müzeler

Bugün, tarihin zenginliğini Hegel ve Spengler'de görüldüğü gibi tek bir açıdan bakmak ya da diyalektik yöntemle ortaya çıkarma yeterli bulunmuyor. Artık tarihçiden, ele aldığı konuyu ekonomik, sosyolojik, psikolojik etkenleri de göz önünde tutarak çeşitli bakış açılarından ele alıp incelemesi ve konunun çok boyutluluğunu belirten bir yorumlama yapması beklenmektedir. Böylece tarih, kronolojik bir sıralamadan çıkmakta ve bugüne ışık tutarak daha iyi anlamamızı sağlayan bir konuma getirilmiş olmaktadır (İpşiroğlu, 1989: 79,80). Tarihi çok boyutlu yorumlamada, objektif olabilmek için güvenilir kaynak ve kanıt fazlalığına ihtiyaç duyulacaktır. Çeşitli dönemlere ait kaynak ve kanıtın bir arada sunulacağı yerlerin başında ise müzeler gelmektedir. Ayrıca tarihi kronolojik bir sıradan çıkarmak ise tarihi yerinde yaşamakla mümkün olabilecektir. Tarihin yerinde yaşanabileceği ya da birçok tarihsel öge ile geçmişe yolculuk yapılabilecek hemen hemen tek yerler ise yine müzelerdir.

Müzelerin işlevlerinin çok olması nedeniyle müze ziyaretlerinin değeri de artmaktadır. Gadsby (2011: 2) müze ziyaretinin değerini zihinsel, kişilerarası, sosyal, fiziksel, koleksiyonlar ve duygusal olmak üzere 6 başlık altında toplamıştır. Bunları şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo-5: Müze Ziyaretinin Değeri

Zihinsel	Ziyaretçiler öğrenmek, zihinsel olarak uyarılmak, daha önceki öğrenmeleri hakkında düşünmek ya da soru sormak, olguları bularak var olan bilgiyi genişletmek isterler.
Kişilerarası	Ziyaretçilerin aileleriyle ve arkadaşlarıyla zaman geçirme, yeni insanlarla tanışma, grup etkinliklerine katılma ve personelle konuşma yetenekleri değerlendirilebilir.
Toplumsal	İnsanlar müzeleri kültürel miraslarıyla ilişki kurmak için ziyaret ederler. Yurttaşlık gururu duyarak müzenin nasıl betimlendiğini ve yerel toplulukla nasıl bağ kurduğunu duyarak mutlu olurlar.
Fiziksel	Ziyaretçiler müzelerde dokunma, katılma ve içinde olma yeteneklerini değerlendirirler. Aynı zamanda müze atmosferinden, sergilerin planından ve akışından etkilenirler.
Koleksiyonlar	Ziyaretçiler “gerçek şeyler” görmek isterler. Değerli, nadir, değişik nesnelere ve eserlere birine tanık olma yeteneklerini değerlendirirler.
Duygusal	Ziyaretçiler heyecanlanmak, ruh durumuna, tutuma ya da duyuşa bağlı duygusal deneyimler yaşamak isterler.

Müze ziyaretinin zihinsel, kişiler arası, toplumsal, fiziksel, koleksiyonlar ve duygusal açıdan değerleri incelendiğinde, eğitim öğretim ortamlarının içine girebileceği görülmektedir. Öğrencilerin birçok açıdan gelişimlerine katkı sağlayabilecek müzeleri öğretimde kullanmak, öğretmenlere de öğretimde önemli kolaylıklar sağlayacaktır.

2.1.3.2. Müze İle Eğitim

Öğrenmenin her ortamda gerçekleştirilebilmesi, öğrenciler için oldukça yararlıdır. Çoklu öğrenme ortamları kullanmak, öğrencilere bilgileri kazandırmada ve kalıcılığı artırmada önemli bir yöntemdir. Ayrıca Müze ile Eğitimi geçmişle gelecek arasında köprü kurma sırasında öğrenci, düşünme becerilerinin pek çoğunu kullanarak geleceğe dair yordama yeteneğini de geliştirir. Pekgözlü Karakuş (2012: 131) müze eğitimini: Müzenin amacını ve niteliklerini, sergilenen sanat eserlerini, müze çevresini, müze ortamını, müze ile insanlar arasındaki etkileşimi, müzenin disiplinler arası yönlerini ele alan ve aktif bir öğrenme-öğretme alanı olarak kullanımı şeklinde tanımlamaktadır. Çakır İlhan (2002: 2) müze eğitimi şu şekilde tanımlayarak amacını da açıklamaktadır: *“Müzelerde gerçekleştirilen eğitime müze eğitimi denir. Müze eğitiminin amacı, kişilere müzedeki nesnelere tanıtım, o nesnelere günlük yaşam, varolan bilgileri ve deneyimleri ile ilişkilendirmek, karşılaştırmak, algılatmak, eleştirmek, yorumlatmak ve özgün bir senteze ulaştırmaktır.”* Onur (2010) müze eğitiminin temel ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Müze eğitimi sürekli, açık uçlu ve yaşam boyu bir eğitimidir.
- Müze eğitiminde öğrencilerle koleksiyonlar arasında bağ kurmak önemli bir unsurdur. Koleksiyon içeriklerinin, mesajlarının ilgi çekecek şekilde ve kolay anlaşılacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Ziyaretçilerin çevreyle ve nesnelere etkili bir iletişim içinde olması sağlanmalıdır. Ziyaretçiler ödünç verme ile müze dışında da nesnelere ulaşabilmelidir.
- Müze eğitiminde müze koleksiyonlarını inceleyip eğitim için uygun olanları seçmek ve dersle ilişkilendirmek önemlidir.
- Her müzenin sunduğu eğitim müze türüne, koleksiyonlarına, içeriğine bağlı bir şekilde kendine özgüdür.
- Müzedeki öğrenme nesnelere öğrenmedir, yaşantıya dayanır, duyuları temel alır.
- Müze eğitiminde duyulara, düş gücüne, estetik duyarlılığa, yaratıcılığa ve eleştirel yaklaşıma yönelik olmak önemlidir.
- Müze eğitimi birçok eğilim gibi gönüllülük esasına dayanır.

- Müzedeki öğrenme hoşça gitmeli, eğlendirmelidir. Müzede öğrenme için müze nesnelерinin yakından gözlenmesine, elle yoklamaya olanak sağlanmalıdır.
- Müzelerdeki popüler yaklaşım “hands on- dokun yap” yaklaşımıdır. Bu yolla çocukların etkileşimli ve oyunla öğrenmesi amaçlanmıştır (Akt: Okvuran, 2012: 172).

Müzelerdeki eğitim daha önceden planlanmalı ve derslerle müzedeki koleksiyonlar bağdaştırılarak müze eğitiminin amacına ulaşması sağlanmaktadır. Müzeler okulların amaçlayıp ama kolay bir şekilde ulaşamadığı, düşünceyi geliştiren ve motive eden bir güce sahiptir. Müzeler koleksiyonlarında seçilen ve özel değere sahip eserleri sergileyerek ziyaretçilere hayal gücü, yaratıcılık ve beğeni oluşturmaktadır. Müzelerin eğitim işlevi için hazırlanan programlar çocuklara, gençlere ya da yetişkinlere uygun olarak hedef kitlelerine göre hazırlanmalıdır (Kuruoğlu Maccario, 2002: 277). Çakır İlhan (2009: 345-346) müzelerde verilen eğitimin amaçları ve içeriği konuların kapsamı gerekenleri şu şekilde belirlemiştir:

- Yaşanılan çevreye uzaklaşmayı önlemeyi ve değişen dünyada kendilerini barındıran ortamda bireylere yardımcı
- Geçmiş ve bugün arasında iletişim kurma
- Günlük problemler ve sorunlarla ilgili bir yaklaşım sağlama
- Sergilenen nesnelere bireyler arasında bir köprü kurarak bireylerin nesnelere günlük yaşamlarını ilişkilendirme fırsatı sağlama
- İnsan yaşamının somut ve özgün belgelerinin yanı sıra maddeci ve ideal değerler olarak algılanan nesnelere sunma
- Nesnelere bireylerin günlük hayatları arasında ilişki kurmayı sağlama ve böylece politik, kültürel, sosyal, ekonomik ve de ekolojik konular arasında ilişkilendirerek bireyleri anlama fırsatı sağlama.
- Zamanı yaratıcı bir şekilde geçirerek değerlendirme, nesnelere arasındaki ilişkileri anlama, bilgi edinme ve geliştirme fırsatı sağlamayı sunarak kişilerin meraklı yönlerini geliştirme.

- Müzeyi bir yaşam tarzı yapmak için, müze ekonomisini geliştirmek, öğrenme ve iletişimi pekiştirmek için bireylere fırsatlar sağlama.
- Müzelerde sürdürülen müze eğitiminde bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008) ilköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programlarında müze ile eğitimi açıklamıştır. 6 madde de müze ile eğitim hakkında öğretmenlere kılavuzluk edecek şu yönergeler verilmiştir:

- 1) Öğretim programında ele alınan “Müze ile Eğitim” başlığı ile sadece müzeler kastedilmeyip kavram içinde tabiat ve kültür varlıklarını kapsayan mekânlar da anlaşılmalıdır.
- 2) Programın "Açıklamalar kısmına eklenen "müze" kavramı, Kültür Bakanlığının Müzeler İç Hizmetler Yönetmeliği'nin 4. maddesinde yer alan, "Müze; kültür varlıklarını tespit eden, ilmi metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede tesirli olan daimi kuruluştur." tanımı esas alınmıştır. Bu tanıma göre müzeler bilim, sanat, folklor ve antika eşyalar gibi çeşitli konularda toplanmış eserleri bir arada sunabileceği gibi etnografya, doğa tarihi gibi sadece tek bir konuyu içeren eserleri de sergileyebilir.
- 3) Programda yer alan bazı kazanımların açıklamalar kısmında belirtilen "müze ile tabiat ve kültür varlıklarının gezilmesi, incelenmesi ve buralarda etkinlik yapılması" ifadesi ile amaçlanan; müze, tabiat ve kültür varlıkları ile eğitim içerikleri arasında, bilgi transferinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla müze, tabiat ve kültür varlıkları ile eğitim ilişkisini, işlevini ve öğrenme sürecinde bireye katkısını ortaya çıkarmak, her ders için verimli şekilde kullanılacak uygulama alanları olduğunu ortaya koymaktır.

- 4) Müze ile eğitimden beklenen vizyonu gerçekleştirmek, böylelikle eğitim tarihine katkı sağlamak amacıyla iyi örneklerden ve tecrübelerden yola çıkılarak (Kabataş Erkek Lisesi Okul-Müze"si, "Galatasaray Lisesi Okul-Müze"si vb.) okul müzeleri oluşturulmalı, bu amaçla öğrenciler teşvik edilmelidir.
- 5) Müze ile eğitimin her aşamasında gerçekleştirilecek uygulama ve etkinliklerin hazırlanmasında Türkçe dersinin tema ve becerileri dikkate alınmalıdır.

Ayrıca müze eğitimi programı hazırlanmadan önce müzelerle ilgili bilinmesi gereken hususlar vardır. Pierce (1996) da müze eğitimi programı hazırlamada; sergi özellikleri, materyallerin kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi, yazılı materyallerin açık, anlaşılır ve iyi düzenlenmiş olması, öğretmenlerden alınan dönütlerin müze materyalleri için önemi, müze-okul işbirliğinin amaçlarının açıkça anlaşılmasını sağlamak amacıyla öğretim materyalleri hazırlaması olmak üzere bu beş noktayı göz önüne almak gerektiğini belirtmiştir (Akt: Oruç, Altın, 2008: 132). Müze ziyaretinden önce öğretmen mutlaka şu soruları yanıtlamalı ve planını, programını bu sorulara verdiği cevaplar ışığında hazırlamalıdır:

- Müzenin fiziksel yerleşimi nasıldır?
- Müze ziyareti öncesinde müze ile ilgili bilgiler bana yollanabilir mi?
- Müze ziyareti sırasında uyulması gereken kurallar nelerdir?
- Müzenin içeriği öğrencilerin yaşına ve gelişimine uygun mu?
- Öğrenciler müzede hangi alanları görecek?
- Müze ziyareti öğrencilere bilimsel olgularla ilgili etkili ve anlamlı deneyimler sağlayacak mı?
- Müze ziyareti öğrencilere teknolojiyle ilgili etkili ve anlamlı deneyimler sağlayacak mı?
- Müze ziyareti öğrencilere müzikle ilgili etkili ve anlamlı deneyimler sağlayacak mı?

- Müze ziyareti öğrencilere sanatla ilgili etkili ve anlamlı deneyimler sağlayacak mı?
- Kaynaklar öğrencilerin bağlantı kurmalarına ve öğrenmelerini geliştirmelerine uygun mudur?
- Ziyaret sırasında zaman ya da başka bir sınırlama olacak mı?
- Müzede öğrencilere rehberlik edecek müze görevlisi olacak mı?
- İçerde ya da dışarıda yemek yenebilecek bir yer mevcut mu?
- Öğrenmeyi en üst düzeye getirmek için müze ziyareti nasıl düzenlenebilir?
- Bazı interaktif sergiler için öğrencilerin önceden gruplar oluşturması gerekli midir? (Henderson, Atencio, 2007: 248).

Müzeler tarihe dair pek çok nesneyi kapsar. Dolayısıyla diğer derslerin öğrenilmesinde kullanılabilceği gibi tarih öğrenmede de aktif olarak kullanmak bilgilerin kalıcılığını artırır. Müze ile eğitim de akıl yürütme elemanlarına bağlı kalınarak tarihin mantığı şu şekilde öğrenilebilir:

- Bilgi: Geçmişten gelen önemli bilgi, geçmişin dinamiklerini hesaba katarak tasarlama girişimiyle toplanır.
- Amaç: Gelecek planları ve şimdi hakkında karar vermede bize yardım eden ve onun dinamiklerini yakalayan geçmiş hakkında bir hikâyeye yaratmak.
- Yorum ve Çıkarım: Geçmiş hakkındaki yargılar, gerçekleşmiş olan şeylerin nasıl ve neden olduğu hakkında önemli bilgilere dayanır.
- Anahtar Soru: Bugün için veya gelecek planları için ve şimdiki zamanda karar vermede bize yardım eden, yer ve zamanın dinamiklerini doğru bir hesaba katarak nasıl verebiliriz.
- Varsayımlar: Geçmişte önemli kalıplar vardır. Bu kalıplar sistematik gözlem ve yorum yoluyla anlaşılabilir ve bize daha iyi bir gelecek için yardım edebilir.
- Temel Kavramlar: Geçmiş, özenli çalışma ve yorum yoluyla anlaşılabilir.
- Etkiler ve Sonuçlar: Geçmiş sistematik olarak çalışırsak, şimdiki aydınlatan ve daha iyi bir gelecek için bize yardım edecek olan kalıplar hakkında önemli bilgiler kazanabiliriz.

- Bakış Açısı: Birden fazla bakış açısından yorum ve çalışma ile anlaşılabilen bir şey olarak geçmişe bakmak (Paul, Elder: 2012: 175).

Müze ile Eğitim sayesinde öğrencilere, olaylara ve olgulara farklı açılardan bakarak kalıcı öğrenme, geçmişle bugün arasında mukayese yapma, olayları değerlendirme, günlük problemlere çözüm yolları bulma gibi becerileri kazandırılma imkânı sağlanmaktadır. Bunları kazanabilmek ve daha sonra kullanabilmek için öğrencilerin ilgilendikleri konu ya da gördükleri ile ilgili düşünmeleri gerekmektedir. Düşünme becerileri geliştirilmediği takdirde; öğrencilerin mukayese, yorumlama, değerlendirme, problem çözme gibi aşamalara ulaşmalarında, sorunlarla karşılaşmalarına ya da sonuca ulaşamamalarına sebep olabilecektir. Bu nedenle öğrencilere Müze ile Eğitim verilirken her öğrenciye ulaşabilmek için öğretmen, bütün düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından kullanılacağı, etkinliklerle zenginleştirilmiş bir Müze ile Eğitim planı hazırlamalıdır.

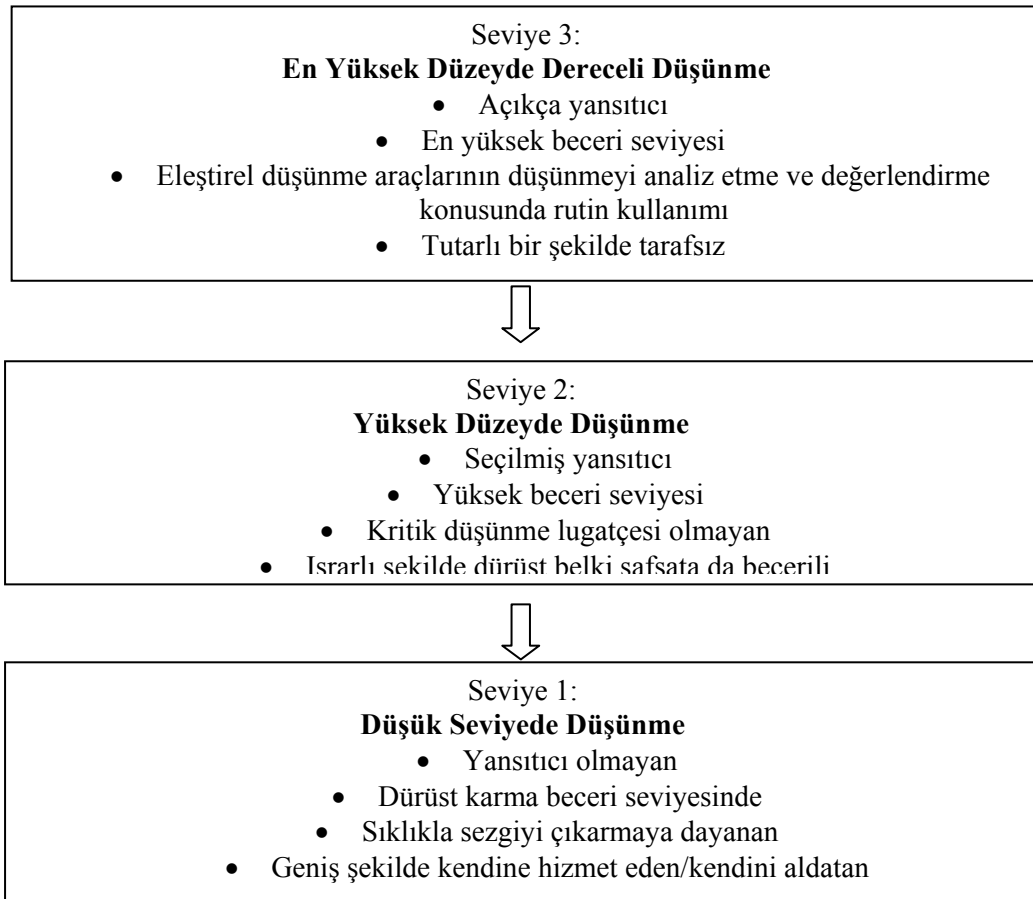
2.1.4. Düşünme Becerileri

Kültürel toplulukları tanımlayan şey, paylaşılan değerler ve yaşam biçimleridir. Son elli yılda bazı alışagelmış değerler ve yaşam tarzları çöküntüye uğradı (dini değerlere bağlılık, aile, cinsel roller gibi). Bu kültürel değişimin hızı azalmamakta aksine gün geçtikçe ivmesi artmaktadır. Dünya, özellikle de iş dünyası eğitim sisteminden, bireylerin bu yeni dünyada, gereksinim duyacakları becerileri ve nitelikleri onlara kazandırmasını beklemektedir. Bunun siyasi olarak verilen karşılığı ise standartların yükseltilmesi gerektiğinin vurgulanmasıdır (Robinson, 2003: 12). Standartların yükseltilmesi, gerekli beceri ve niteliklerin bireylere kazandırılması ile mümkün olduğuna göre düşünme becerilerinin önemi burada devreye girmektedir.

Düşünmek, hissetmek ve istemek zihnin üç temel işlevidir. Düşünme, anlam yaratmaktır. Hayatımızdaki olaylardan anlam çıkarmak, olayları isimlendirilmiş sınıflara ayırmak, şablonlar bulmaktır. Bunlar oluyor, bunu fark et, şunlar gerçekleşiyor gibi bizlere devamlı anlatır ve bu kısım zihnin olayları anlayan kısmını oluşturmaktadır. Düşünce kendini ifade eden 8 eleman ile tanımlanmaktadır. Bu 8

temel yapı düşüncenin tüm evrelerinde bulunmaktadır. Düşünülen her an bir bakış açısına göre etkiler ve sonuçlar ortaya çıkaran varsayımlarda bulunarak bir amacı yerine getirmek üzeredir. Sorulara cevap vermek, problemleri çözmek için eldeki veriler, durumlar ve deneyimler yorumlanmaktadır. Bunları yorumlayabilmek için de kavramlardan, fikirlerden ve teorilerden yararlanılmaktadır. Yani düşünce, amaçlar üretir, sorular oluşturur, bilgileri kullanır, kavramları kullanır, sonuçlara vardırıır, varsayımlarda bulundurur, etkiler doğurur, bir bakış açısını somutlaştırır (Paul, Elder: 2012). Düşünmenin aşamaları ise şu şekilde belirtilmektedir:

Şekil-3: Düşüncenin Üç Aşaması



(Paul, Elder, 2012: 29)

Düşük dereceli düşünme genellikle yüksek dereceli düşünmeden ayırt edilebilir. Ancak yüksek dereceli düşünce kalite konusunda tutarsız, taraflı ya da tarafsız olabilir. En yüksek kalitede düşünmek için, sadece entelektüel becerilere değil aynı zamanda entelektüel özelliklere de ihtiyaç duyarız (Paul, Elder, 2012: 29).

Değişen koşullar ile bilgiyi edinmenin yanında bilgiyi kullanmanın önemi daha da artmıştır. Bilgiyi kullanma, bilgiyi edinmeden daha önemli bir duruma dönüşmüştür. Bilgi edinmenin, öğrenme yollarının önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrenciler bilgiyi problem çözmede, kullanılması gerekli ortamlarda eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede kullanılmalıdır. Beceri hem bilgi gerektiren hem de bireyin performansını gerektiren karmaşık bir durumdur. Bilgi ve beceri kısa zamanda öğrenilebilir ve öğretilir. Bilgi ve becerinin birleşmesi ile ortaya çıkan yetenek daha geç gelişir ve karmaşıktır (MEB, 2005: 45). Düşünme becerileri, düşünme gerektiren bütün formlarda kullanılır ve süreçleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Değerlendirme
- Sentez
- Analiz
- Tahmin etme
- Hipotez oluşturma
- Çıkarım yapma
- Genelleştirme
- Sınıflama
- Karşılaştırma
- Yorumlama
- Anımsama (Michaelis, Garcia, 1996: 95).

Düşünme süreçlerine yönelik olarak çok fazla bilişsel etkinlikler bulunmaktadır. Bunlar: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, nedensel düşünme, sezgisel düşünme, bilimsel düşünme, mantıksal düşünme gibi. Bu bilişsel etkinlikler, bireylerin doğuştan var olan düşünmeyle ilgili donanımlarının çeşitli eğitim öğretim teknikleri ile desteklenmesi sonucu ortaya çıkar. Bu sebeple eğitim öğretim yöntemlerinin bireylerin bu bilişsel etkinlikleri ortaya çıkaracak ya da daha da güçlendirecek şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Berkant, 2009: 1127). Düşünme becerileri, düşünmenin “Yapı Parçaları” diye nitelendirebileceğimiz özel bilişsel işlemlerdir. ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu (ASCD) 1988

yılı raporu doğrultusunda özel bilişsel işlemlerin aşamaları 21 madde ile açıklanarak birbiri ile ilişkileri şu şekilde ortaya koyulmuştur:

Tablo-6: Bilişsel İşlem Basamakları

Odaklanma Becerileri
Problemlerin tanımlanması: İhtiyaçları, farklılıkları sınıflandırmak
Hedeflerin belirlenmesi: Yön ve amacı saptamak
Bilgi Toplama Becerileri
Gözlem: Bir ya da daha fazla yöntemle bilgi edinmek
Soruların formüle edilmesi: Sorgulayarak yeni bilgilere ulaşmak
Hatırlama Becerileri
Kodlama: Uzun süreli hafızada bilgiyi biriktirmek
Geri çağırma (Anımsama): Uzun süreli hafızadan bilgiyi alıp düzenlemek
Düzenleme Becerileri
Karşılaştırma: Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek
Sınıflandırma: Temel niteliklere göre gruplandırmak
Sıralama: Bir ölçüte göre varlıkları sıralamak
Betimleme: Bilginin özünü değiştirmeden şeklini değiştirmek
Analiz Becerileri
Nitelikleri ve unsurları saptama: Varlıkların özelliklerini ve parçalarını belirlemek
İlişkileri ve modelleri saptama: İlgili varlığın durumunun farkındalığı
Ana fikirleri saptama: Merkezi unsurları saptamak
Hataları saptama: Yanlışları fark etme ve düzeltmek
Üretme Becerileri
Sonuç çıkarmak: Var olan bilginin ötesinde, orta derecede doğrulanabilir bilgi tanımlamak
Tahmin etmek: Bir sonraki olayı önceden tahmin etmek
Ayrıntılara girmek: İnce detaylarla diğer bilgileri açıklamak
Bütünleştirme Becerileri
Özetlemek: Bilgiyi uyumlu bir şekilde birleştirmek
Tekrar Yapılandırma: Mevcut bilgileri yeni bilgiye dahil etmek
Değerlendirme Becerileri
Kriterleri oluşturma: Karar vermeye yönelik standartlar belirlemek
Doğrulama: İddiaların doğruluğunu onaylamak

(Kaya, 2009: 149-150).

Düşünme becerileri üstbilişsel becerileri kullanmayı gerektirmektedir. Üstbilişi uyaran aktiviteler: Bugünün ötesinde geleceği düşünebilen bilinçli seçimler yapılması, öğrenci seçimlerini ya da eylemlerini tartışma fırsatı bulduğunda iyi-kötü, yararlı-yararlı değil gibi çok kriterli kategorize yapılması, bir başkasından duyduğu eylemleri ya da planları kendi sözcükleriyle ifade etmesi, bir işin sonucunu düşünerek tahmin edebilen yani elde ettiği cevabın nasıl olduğunu yansıtabilen, kendini yazarak ifade edebileceği “düşünüyorum” aktivitesine katılabilen, amaçlarını belirleyebilen, aktivitelerini sıralayabilen planların olmasıdır (Welton,

Mallan, 1999: 284-285). Düşünceyi değerlendirmekte ise düşüncenin unsurlarına entelektüel standartları uygulamak gereklidir. Bunlar şu şekildedir:

- Netlik: Anlamın anlaşılabilir ve kavranabilir olması.
- Doğruluk: Hatasız veya bozulmamış doğru olması.
- Kesinlik: Gerekli olan her türlü ayrıntının olması.
- İlgililik: Konuyla olan ilgisinin olması.
- Derinlik: İçerdiği zorluk ve birden çok karşılıklı ilişkisinin olması.
- Düşünce Özgürlüğü: Her türlü bakış açısını kapsıyor olması.
- Mantık: Tüm parçaların bir arada akla uygunluğu ve çelişki olmaması.
- Önem: Önemsizlere değil önemli olana odaklanması.
- Adillik: Doğruluğu ispat edilebilir, önyargısız olması ve tek taraflı olmaması (Paul, Elder, 2012: 103).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin merkeze geçmesi ile teorik olarak verilen becerilerin yaşam becerilerine dönüşmeleri ve günlük hayatta kullanılması, öğrenmeyi öğrenmek için düşünme becerilerinin kullanılması amaçlanmıştır. Düşünme becerilerinin gelişmesi için problem çözme becerileri, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Düşünmeyi bilmek iyi bir eğitim programının öğrencilere kazandırdığı en önemli şey olmalıdır (Gelen, 2011: 85). Pek çok geleneksel Sosyal Bilgiler Programı tarihleri, isimleri ve diğer bilgileri öğretmeyi vurgularken çok azı eleştirel düşünme ve problem çözmeyi öğrenme aracı olarak sosyal bilgileri kullanmayı vurgulamaktadır. Coğrafya, tarih ve diğer sosyal bilgiler konuları gibi çeşitli öğretim amaçları olan Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amacı ise öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmada yardım etmektir (Welton, Mallan, 1999: 5). Etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler dersi, bilginin aktarımı olarak değil, öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanmak öğretilmelidir. Eğitim sistemimizin ve toplumun ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireyler yetiştirilmesi, demokrasinin işleyişini sağlayacak etkili ve aktif vatandaşlar yetişmesini sağlayacaktır (Gelen, 2011: 84).

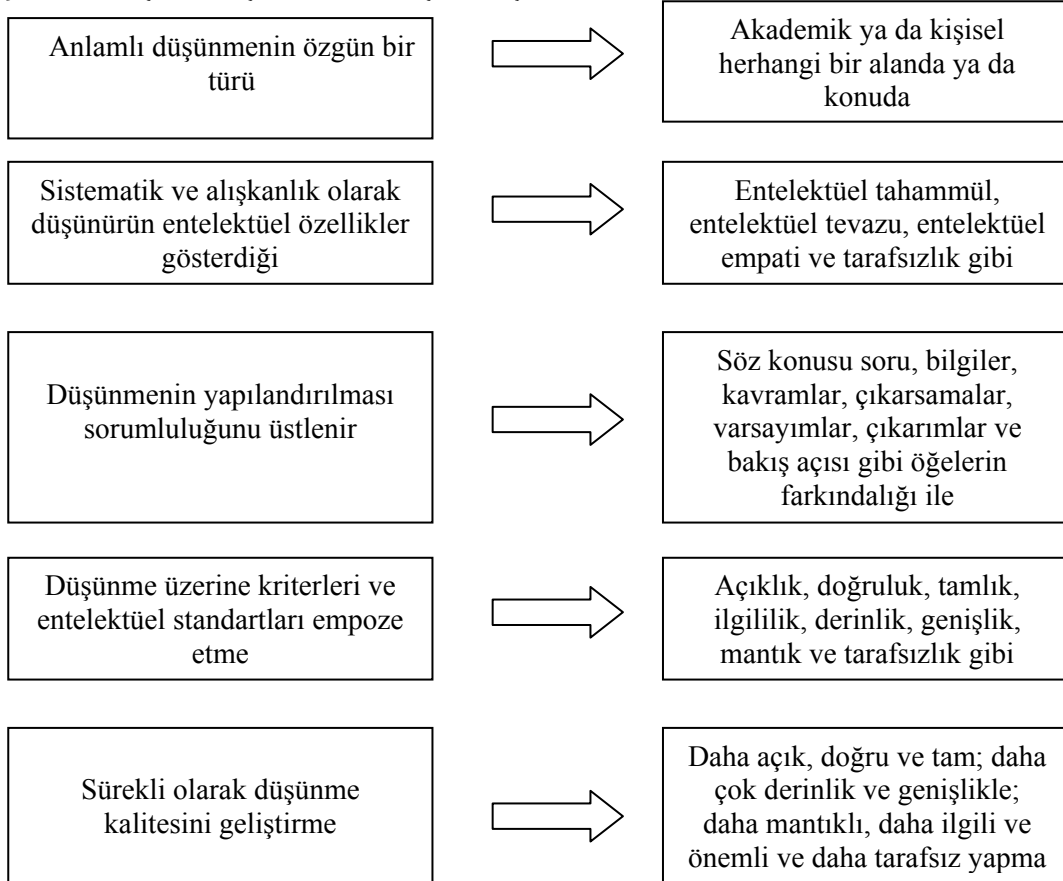
Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinin birinci amacı “iyi ve örnek yurttaş yetiştirmek” olduğundan dolayı bu vatandaşlar kararlarını alırken akılcı bir şekilde düşünmesi ve sorgulaması, oyunu kullanırken birçok değişkeni göz önüne alarak ve eleştirel düşünerek karar vermesi, sosyal problemlere kafa yorması ve onlara çözüm yolları araması, aklını toplumun önemli gördüğü durum ve olaylara odaklayarak o konularda yaratıcı yaklaşımlar geliştirmesi ve özgün çözümlerle toplumun bir parçası olmayı başarmaktır. Bu özellikleri sağlayabilmek için ise okul sıralarından itibaren düşünme becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Kaya, 2008: 63). Düşünme becerileri eğitiminin gereklilik sebebi ise MEB (2012a: 9) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

- Eğitimin her kademesinde öğrencilere kendi zekâları ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerileri kazandırılmalıdır.
- Okul öncesinden itibaren öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için düşünmeyi öğretmek gerekmektedir.
- Bilgi yükleme yerine, bilgiyi kullanma ve üretmeyi destekleyen eğitim programları geliştirilmelidir. Eğitim programlarında düşünme becerilerine yer verilerek uygulamalarla öğrencilerin düşünme becerileri geliştirilmelidir.
- Düşünme becerileri öğrencilere en üst düzeyde zihinsel gelişme olanağı sağlayarak demokratik tutum ve davranışlar kazandırır.
- Öğretim kademelerinin hepsindeki eğitim uygulamaları, öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmeyi merkeze alacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretimin problem çözme, eleştirel düşünme, analiz etme, sentez, karar verme, ilişkilendirme, soyutlama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla konular günlük yaşamla ve diğer konularla ilişkilendirilmelidir.
- Düşünme becerileri dersinde benzerlik-ayrılık, sınıflandırma ve analogi gibi becerileri geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

2.1.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme kökleri Eski Yunan'dan türetilmiş bir fikri yansıtır olmakla birlikte, etimolojik kökeni iki Yunan kökenli kelimedenden türetilmiştir: “Kriticos” (anlayışlı yargı) ve “kriterion” (standartlar) dur. Yani sözcük, “standartlara bağlı olarak anlayışlı yargı” olarak dönüştürülmektedir. Sözlük anlamı ise hem doğruları hem de hataları belirlemek için objektif yargıda bulunma girişimi şeklindedir. Bu ifadelerden yola çıkarak şöyle bir tanımlama yapılabilmektedir: İyi kurulmuş yargıyı hedefleyen, açık şekilde düşünme, bir şeyin gerçek ederini ve değerini belirlemek için uygun değerlendirme standartlarını kullanmadır. Eleştirel düşünmenin üç boyutu ise şu şekildedir: Analitik, değerlendirci ve yaratıcı bileşendir (Paul, Elder, 2012: 27).

Şekil-4: Eleştirel Düşünmenin Genişletilmiş Tanımı



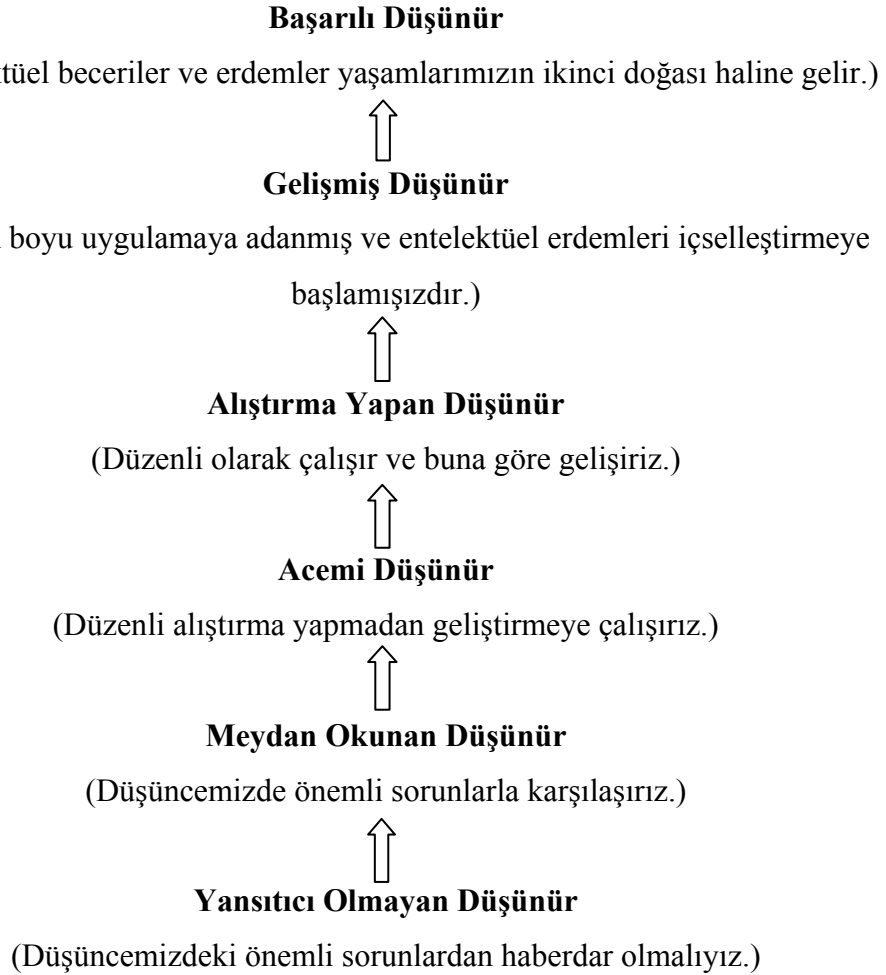
(Paul, Elder, 2012: 33).

Eleştirel düşünme, herhangi bir konuda özgün bir şekilde anlamlı düşünebilen, sürekli olarak ya da aynı şekilde tarafsız, empati kurma gibi özellikler gösterebilen, düşünmeyi kendisine göre yeniden yapılandıran, düşünme üzerine açıklık, tarafsızlık, mantık, derinlik, genişlik gibi özellikleri temel alan, düşünme kalitesini aralıksız olarak geliştiren bireylerin özellikleri olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünmede bazı aşamalardan oluşan süreçler vardır.

Eleştirel düşünme, öğrencilerin yeteneklerinde ve insan ilişkilerinde değerler ile olması gerekenlerin önemini anlamayı, yargı ve değerlendirme yaparken bunları kullanmayı geliştirir. Eleştirel düşünme becerilerinin aşamaları ise şu şekildedir:

- Karar vermede, analiz etmede ya da değerlendirmede ne olduğunu tanımlamak
- Kullanılan kriter ya da standartları açıklamak
- Güvenilir kaynaklardan bilgi toplama, doğruluklarını ve ilişkilerini belirleme, karşılaşılan standartların ne kadar iyi olduğunu belirlemek için onları kullanma
- Önyargıları, tutarsızlıkları, klişeleri ve duygusal istekleri belirleme
- Düşüncelerden gerçekleri, etkilerden nedenleri ayırt etme
- Düşünme ile ilgili kanıtlar ya da temel nedenlerden sonra karar verme (Michaelis, Garcia, 1996: 95).

Paul ve Elder (2012: 28) ise eleştirel düşünce gelişiminin aşamalarını ise şu şekilde belirtmektedirler:



Eleştirel düşünme becerilerini öğretme stratejilerinde şu 3 sorunun sırası ve niteliği önemlidir: İlk önce öğrencilerin dikkatini çeken yaygın ya da sıra dışı bilgileri ortaya çıkarmak için sorulan “Ne” sorusu, sonra ikinci aşamada “Neden” sorusunun amacı, olguları tanımlayabilen çıkarımları ve açıklamaları ortaya çıkarmak, son aşamadaki soru ise genelleştirme yapabilmek için “Bu ne demek” şeklinde olmalıdır (Welton, Mallan, 1999: 297-298). Bu üç soru eleştirel düşünme öğrenme stratejileri içinde yer almaktadır.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) eleştirel düşünme becerilerini 3 grup altında 35 farklı boyutta listelemişlerdir. Bunlar; bireyde bağımsız düşünebilme gücünü ortaya çıkarma hedefine odaklanan duyuşsal stratejiler, düşünmeyi gerektiren

farklı temel becerileri örgütleme süreci olan makro beceriler ile bütünü göz ardı etmeden parçaları belirleme ve bütün içinde anlamlandırma becerilerini içeren mikro becerilerdir. Bu stratejilerin alt boyutları şu şekildedir:

Tablo-7: Eleştirel Düşünme Stratejileri

Duyuşsal Stratejiler
Bağımsız düşünme
Ben-merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme
Tarafsız düşünmeyi yaşama geçirme
Duygu ve düşünme arasındaki ilişkiyi anlama
Zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
Sorgulama cesareti geliştirme
İyi niyetli ve dürüst düşünme
Düşünme azmi geliştirme
Düşünme becerisine güven duyma
Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler
Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme
Öğrendiklerini transfer etme
Görüş geliştirme
Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
Değerlendirme için ölçüt geliştirme
Bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirme
Derinlemesine inceleme
Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ve değerlendirme
Çözüm üretme ve değerlendirme
Eylemleri ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
Eleştirel okuma
Eleştirel dinleme
Disiplinler arası ilişki kurma
Soru sorma (Sokratik tartışmayı uygulama)
Farklı görüşleri karşılaştırma
Diyalektik düşünme (Mahkemeler ve tartışmalar diyalektik yöntemle uygulanır)
Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler
İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme
Sayıtları inceleme ve değerlendirme
İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
Akılcı vardamalar, kestirmeler veya yorumlar yapma
Çelişkileri fark etme
Doğurguları ve sonuçları keşfetme
Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme

(Akt: Akınoğlu, 2003)

Doğanay (2006: 197) ise eleştirel düşünme süreçlerini şu şekilde belirlemiştir:

- Değerlendirme, yargılama ile eleştirilecek konuyu belirleme.
- Kullanılacak standart ya da ölçütleri belirleme.
- Mümkün olduğunca fazla kaynaklardan bilgiler toplayarak bilgilerin ilgililiğini ve doğruluğunu kontrol etme.
- Bilgilerdeki tutarsızlıkları, önyargı ve kalıp yargıları ile duygusal önermeleri ayırma.
- Olgu ile görüşleri ve nedenle sonuçları birbirinden ayırma
- Elde edilen bilgilerdeki olumlu ve olumsuz yönleri inceledikten sonra, ilgili kanıt ve sağlam gerekçeler temelinde bir yargıya varma.

Ülkemizde Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4-5. Sınıflar Programında, Sosyal Bilgiler Programı Becerilerini (4-8) açıklarken eleştirel düşünme becerilerinin aşamaları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma
2. Sebep-sonuç ilişkisini belirleme
3. İlkeleri türetme
4. Genelleme yapma
5. Farklı bakış açılarını açıklama
6. Kararları sorgulama
7. Sınıflama yapma
8. Değerlendirme (ölçüt belirleme)
9. Karşılaştırma yapma
10. İlgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme
11. Kalıp yargıları fark etme
12. Çıkarımda bulunma (MEB, 2005: 46).

2.1.4.2. Yaratıcı Düşünme Becerileri

Yaratıcılık bir alışkanlık olup tüm yeniliklerin arkasında yaratıcılık bulunmaktadır ve bu nedenle de bir alışkanlıktan yenilikler ortaya çıkar. Yaratıcılık, kişinin onun içinde olduğunu zor fark eden, hayatında düzenli olarak yararlandığı bir

yaşam tarzıdır. Yaratıcılık değerlendirilecekse eğer, günlük hayatın bir alışkanlığı olarak değerlendirmek gerekmektedir. Standart bir testle değerlendirilirse sadece sıra dışı zamanlarda yapılabilen bir şeyler olarak değerlendirilmemelidir (Sternberg, 2012: 3). Yani standart bir test yaratıcılığı kolay kolay ölçememektedir. Yaratıcılık günlük hayat içinde değerlendirilmelidir.

Robinson'a (2003: 19-20) göre insan zekâsı derin ve kapsamlı bir yaratıcılık özelliğine sahiptir. Düşünmek ve görmek dünyayı olduğu gibi algılamak değil, onunla ilgili düşünceler üretmek ve hayatla ilgili deneyimleri anlamlandırarak yorumlamak demektir. Farklı insan toplulukları, düşünceleri ve anlamlandırdıkları deneyimlerine dayanan farklı yaşama biçimlerine sahiptir. Yaratıcılık risk almanın ve deney yapmanın kısıtlandığı yerlerde değil teşvik edildiği ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Robinson yaratıcılığı, özel insanlara özgü sınırlı bir nitelik olmadığı için öğretilebileceğini belirtmektedir. Örgütlerde ve topluluklarda yaratıcılığı destekleme yolları:

- Yaratıcılık yalnızca kişisel bir süreç değildir. Başka insanların fikirlerinden ya da itici güçlerinden yararlanmaktadır. Özgün fikirlerin, yenilikçiliğin desteklendiği ortamlarda oluşmaktadır.
- Yaratıcılık dinamik bir süreçtir ve çok fazla uzmanlık alanlarını içerebilir.
- Yaratıcılık birikir ve çoğalır. Yani fikirler boşluktan gelmeyip daha öncekilerin deneyimlerinden, başarılarından, çalışmalarından ve fikirlerinden yararlanır.
- Kültürel değişim çizgisel biçimde gelişmez ve engelsiz değildir. Karmaşık olup uzun sürebilir. Yeni düşünceler eski düşüncelerle belli bir süre birlikte var olur ve birbirlerinin üzerine binerler. Bu karmaşa çok sayıda çözülmemiş problem ve gerilim yaratabilmektedir.
- Kültürel değişim kesinlikle mantıksal değildir. Yaratıcılık belirli insanlar ve işlerle sınırlı olmamakla birlikte, tüm faaliyet alanlarına dağılmış işlevlerdir (Robinson, 2003: 207-208).

Yaratıcılık, düşünceler üretmek ve o düşünceler ile ilgili yargılarda bulunmak arasında dinamik bir alış verişi içermektedir. Bu alış veriş sırasında, dengeyi tutturmak çok önemlidir. Özgün bir şey oluşturma süreci, yaratıcı etkinlik olarak tanımlanabilir. Temelinde doğurgan, üretken olan bir zihinsel oyun şeklindedir. Bilgilerine sahip olduğumuz bir durumun arka planda kalmış öğelerine, yeni ve bambaşka bir perspektiften bakarak genişletme çabasında bulunmaktır (Robinson, 2003: 155). Robinson (2003: 131) yaratıcı sürecin ana öğelerini ve aşamalarını şöyle belirtmektedir:

- Ortamın önemi
- Ortamı denetleyebilme gereksinimi
- Oynama ve risk alma gereksinimi
- Eleştirel yargı gereksinimi.

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı ise Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4-5. Sınıflar Programında, Sosyal Bilgiler Programı Becerilerini (4-8) açıklarken yaratıcı düşünme becerilerinin özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

1. Esnek ve orijinal olma
2. İmgeleme
3. Analiz, sentez, değerlendirme yapma
4. Sıra dışı bağlantılar kurma (MEB, 2005: 46).

Yaratıcı düşünme becerisi orijinalinde, yeni düşünce akımı ve üretimi olarak vurgulanmaktadır. Yaratıcı düşünme süreçleri ise şu şekilde belirtilmektedir:

- Yaratıcı düşünmeyi harekete geçiren ve rehberlik eden bir amaç düşünme
- Zengin bir temel oluşturarak önceki öğrenmelerle yeni kullanım alanları düşünme
- Biçimler, desenleri ve öğeleri tanımlama ile bunları sentezlemek için yeni yollar düşünme
- Biçimlere, süreçlere ve içeriklere karar verme ile bunları sentezleme
- Amaç yönünden süreç ve ürünü değerlendirme
- Değerlendirmeden kazanılan kavramlarla uyum içinde değişiklik yapma

- Yaratıcı düşünmeyi, daha artırmak ve zenginleştirmek için olasılıkları düşünmek (Michaelis, Garcia, 1996: 95-96).

Çocukken daha gelişmiş olan yaratıcılık, yaş ilerledikçe özellikle de eğitim-öğretim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Bunun nedeni de eğitim sistemlerinden kaynaklanmaktadır. Her okulun girişinde ve devamında mevcut olan sınavlar, öğrencilerin bilgilerini sadece ezber ve analitik düzeyde ölçmeye yönelik olarak hazırlanmakta olduğundan, yaratıcılığı ön planda olan öğrenciler de dahil olmak üzere bütün öğrencileri ezber ve analitik düşüncelerini içselleştirmelerine neden olmakta ve yaratıcı düşünme becerilerini giderek azaltmaya mahkum etmektedir. Birçok öğretmen de genel olarak yaratıcı çocukları, düzen bozan kişiler olarak görmektedirler (Sternberg, Grigorenko, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı (2012b: 6) yaratıcılık eğitiminin gerekli olmasının sebeplerini şu şekilde belirleyerek yaratıcılık eğitimi almanın öğrencilere:

- Fırsatların farkına varma ve bunlardan yararlanma,
- Karşılaştıkları sorunlara yeni çözüm yolları bulma,
- Eğitimle merak duygularının harekete geçirilmesi sonucu çok yönlü düşünme,
- Özgün düşünme becerilerini kazanma,
- Farklı olayın farklı düzeylerde orijinallik gerektirdiğini ortaya koyma ve bütünleştirme,
- Araştırma ve deney yapma eğilimlerini artırma,
- Esnek düşünme becerilerini geliştirme,
- Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilme,
- Orijinal, yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmaları, becerilerini kazandırmak için gereklidir.

Yaratıcılığı geliştirmenin pek çok yöntemi vardır ve bununla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Sadeghi, Malekian (2014) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı bir ortam oluşturmak için, amaca ulaşmada en iyi yöntemlerden bir tanesi oyunu kullanmak ve sınıfta oyun oynatmak olarak belirlemiştir. Hareketli oyun

programları, temsili oyunlar, şarkılar ve hareketli oyunlar dünyasında serbest bırakılmayı içermektedir. Hareketli oyunlar, zihinsel büyüme ile fiziksel büyümenin yanında yaratıcılığın gelişmesini de sağlamaktadır. Temsili oyun uygulamalarında, özellikle kolaylıkla ortaya çıkmayacak düşünce, his ve yetenek gibi gizli kalmış kendini tanıma becerilerini gösterir. Öğrenciler bu yolla daha çok beceri, işbirliği, rekabet ve yeterlilikle bir gruba dahil olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (2012b: 7) yaratıcılığı geliştirmenin temel ilkelerini şu şekilde belirlemiştir:

- Öğrencilere düşüncelerini ifade etmek için fırsat vermek.
- Her düşünceye saygı göstermek.
- Eleştiriye yer vermek.
- Tek doğru cevaba takılıp kalmamak.
- Öğrencilerin yanlıştan korkmalarını engellemek.
- Sürekli mantıklı cevaplar beklentisi içinde olmamak.
- Öğrencilerde yaratıcılıklarının gelişebileceği inancını yerleştirmek.

2.1.4.2.1. Sınıfta Yaratıcı Düşünmeyi Desteklemek:

Öğretmen, sınıf ortamında öğrencilerinin olaylara farklı açılardan yeni yaklaşımlarla ve yeni düşüncelerle bakmasını sağlamalıdır. Bunu her daim yapmayı sağlamak için öğrencilerin yaratıcılığını kullanmalarına olanak tanıması gerekmektedir. Sınıfta öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlayabilmek için destekleme yollarını ise (Sternberg, Grigorenko, 2007) şu başlıklar altında belirlenmiştir:

• **Yaratıcı Model:** Öğrencilere yaratıcı model olmak, yaratıcılığı geliştirmede en güçlü yol olarak belirlenmiştir. Eylemlerinde yaratıcı düşünce sergileyen öğretmenler, yaratıcı olmak için öğrencilerine izin verirler.

• **Öğrencilerin Düşüncelerinde Çapraz Eşlemeye Yardım Etmek:** Konu ve disiplinler üzerine düşünmek şeklinde ifade edilebilir. Geleneksel okullar genellikle farklı konularda sınıflara ve öğrencilere ayrılmaktadırlar. Yaratıcı düşünce ve

anlayış, ezberleme ve materyalleri kullanma ile değil konu alanları üzerine materyalleri entegre etme ile olmaktadır. Öğrencilere öğretim yapılırken konuya bakılmaksızın ilgi, yetenek ve beceriler üzerine çapraz eşlemeler yapılır. Örneğin; matematik anlamakta zorlanan bir öğrenciye beyzbolu sevmesinden dolayı beyzbolla anlatmak gibi. Öğretmen öğrencilere en iyi ve en kötü oldukları akademik alanları sorabilir. Sonrasın da bir proje gerçekleştirirken güçlü olduğu alanın birisinden ödünç aldığı bir fikre dayanarak zayıf alanın üstesinden gelebilir.

• **Yaratıcılık İçin Öğrencilere Zaman Vermek:** Problemi anlamada ve onun etrafında tartışmada zaman gereklidir. Eğer yaratıcı düşünmek istiyorsak ve bunu en iyi şekilde yapacaksak zaman çok önemlidir.

• **Yaratıcılık İçin Bilgilendirme ve Değerlendirme:** Yaratıcılığı geliştirmek için, ödevler ve testler yaratıcılık gerektiren şekilde olabilir. Soru sorarak, öğrenilenleri hatırlatarak, analitik ve yaratıcı düşünerek bu sorular yapılabilir. Örneğin; öğrencilerden bir yasayı öğrenmeleri, analiz etmeleri ve sonra da nasıl bir yasa geliştirebileceğini düşünmeleri istenebilir.

• **Yaratıcılık Ödülü:** Öğrenciler genellikle otorite figürlerinin söylediklerinin başka yaptıklarının başka olduklarını görmektedirler. Öğrenciler sınıflama veya değerlendirme noktasına geldiklerinde sadece öğretmenlerinin değer verdikleri şeyleri algılamaktadırlar.

• **Yaratıcı Çabanın Ödülü:** Öğrencilere yaratıcılığını gösterme şansı vermek için proje çalışmaları verilebilir. Öğrenciler, yaratıcılığın, öğretmenin fikirlerine bağlı olmadığını aynı zamanda yazdıkları şeylerle de aynı düşünceleri paylaşma zorunluluğunun olmadığını, ancak vurguladıkları fikirlerin var olan düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki sentezinin sunumu yoluyla olması gerektiğini bilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bakış açısından öğrencinin fikirlerinin

yaratıcılığına bakmalıdır. Yaratıcılığın değerlendirmesinde tamamen objektif bir yol olmadığını, öğrencilerin bilmesine olanak tanınmalıdır.

• **Yaratıcı İşbirliğine Teşvik:** Yaratıcılık performansı genellikle yalnız yapılan bir iş olarak görülür; yazarların odalarında tek başına yazmaları, ressamların resimleri atölyelerinde yapmaları gibi. Gerçekte ise insanlar gruplarla da çalışırlar, çünkü işbirliği yaratıcılığı destekleyip hızlandırabilir. Öğretmenler, öğrencilerini yaratıcı insanlarla işbirliği yaparak onları örnek almaya teşvik edebilir.

• **Farklı Görüşlerden Yararlanmaya Yardım Etmek:** Bireylerin dünyada başkalarının görüşlerini görmesi, öğrencilerin bakış açılarını genişletmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine diğer insanların görüşlerine saygı duymayı ve onları anlamının önemini görmelerini sağlamalıdır. Pek çok parlak ve yaratıcı öğrenci, asla başarıya ulaşamaz, çünkü onların uygulama zekâları gelişmiş değildir. Onlar okulda ve testlerde iyi olsalar da diğerleriyle nasıl anlaşacaklarını öğrenemezler ve diğerleri de asla onlarla anlaşamazlar.

2.1.4.3. Problem Çözme Becerileri

Düşünme becerileri kapsamında önemli becerilerinden birisi de problem çözmedir. Problem, kişinin bir hedefe ulaşmada engellemelerle karşılaştığı çatışma durumudur (Morgan, 1995: 130). İyi bir eğitim programı, yetiştirdiği insanların bilgiyi ne kadar edinebildiği, üretebildiği, kullanabildiği; toplumu, bilimi ve teknolojiyi ne kadar yönlendirebildiği ile değerlendirilmektedir. Yani iyi bir eğitim programı, problem çözebilen nitelikli insanlar yetiştirmelidir (Yazgan, Bintaş, 2005: 210). Problem çözme becerisi, günlük hayattaki problemleri çözmek değil aynı zamanda soru sorma ya da yaratıcı sorular sorma becerisi olarak belirtilebilir. Öğrenciler sadece cevap bulmayı değil aynı zamanda soru sormayı da öğrenmelidirler. Problemler günlük hayattan ve öğrencilerin yapabileceklerinden seçilmelidir (Gelen, 2002: 103).

Dewey'e göre problem çözme sürecinin her aşamasında bilinenden bilinmeyene doğru bir sıçrama vardır. Kişinin sahip olduğu düzenin daha ötesinde bir boşluktur. Bu durum problem çözen kişinin tercihleri, arzuları, kültürü, ilgileri ve o anlık duygusal durumlarına bağlıdır. Genel olarak bakıldığında ise 1910 yılında Dewey tarafından yapılan problem çözme modeli sonrasında kullanılan modellere temel oluşturmuştur. Dewey'in problem çözme modeli şu şekildedir:

- 1) Sorun çözmeyi gereksene
- 2) Sorunu tanıma
- 3) Çözüm seçeneklerini arama
- 4) Eylemi kararlaştırma
- 5) Kararı uygulama
- 6) Çözümü değerlendirme (Sungur, 1997: 142-143)

Problem çözme becerileri ülkemizde uygulanmakta olan programda çeşitli dersler içinde yer almaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4-5. Sınıflar Programında, Sosyal Bilgiler Programı Becerilerini (4-8) açıklarken problem çözme becerilerinin aşamaları Dewey'in belirttiği aşamalara benzer şekilde olarak şöyle belirtilmiştir:

1. Problemi tanımlama ve sınırlandırma
2. Problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma
3. Veri ve kaynak araştırması yapma
4. Hipotezleri test etme
5. Probleme yönelik bir çözüme varma (MEB, 2005: 48).

Sosyal Bilgilerde problem çözme düşünme becerisi, problemlerin, konuların, soruların amaçlı ve akılcı çalışılmasını içermektedir. Problem çözenin ve araştırmanın temel amacı anlamak, açıklamak ve insan davranışlarını tahmin etmektir. Eleştirel düşünme becerisi ve yaratıcı düşünme becerisi, araştırma ve soru sormanın çeşitli yönlerini değerlendirmesi ve önermesi ile ilgilidir. Michaelis ve Garcia (1996) ise problem çözme ve araştırma aşamalarını şu şekilde belirlemiştir:

- Problemi belirleme ve tanımlama
- Veri toplama ışığında durum soruları ya da hipotezler oluşturma

- Bilgileri toplama ve değerlendirme
- Her bir soruya cevap verme ve hipotezleri test etme
- Doğrulanmış bilgilere dayandırma
- Değerlendirme ve gerekli değişiklikleri yapma
- Sonraki çalışmalar için gerekenler ve durum sınırlamaları
- Gelecekteki gelişmeler için yollar tartışma.

Problem çözmenin boyutlarını Paul ve Elder (2012) iyi bir eleştirel düşünme ile problem çözme becerisinin alt boyutu olan yargılamayı ve geçerli düşünmeyi varsayarak şu şekilde belirlemişlerdir:

- Hedeflerin, amaçların ve gereksinimlerin düzenli olarak dile getirilerek anlamak.
- Problemleri açık bir şekilde belirleyerek onları analiz etmek.
- Gerekli olan bilgiyi anlamak ve etkin bir şekilde bilgiyi aramak.
- Toplanılan bilgiyi değerlendirip yorumlayıp analiz etmek.
- Eylem için seçenekleri anlayıp onları değerlendirmek.
- Probleme bir stratejik yaklaşım belirlenerek bu stratejiyi takip etmek.
- Eylemde bulunulduğunda davranışlar ortaya çıktıkça, davranışların çıkarımlarını izlemek.

Sosyal Bilgiler dersinde günlük yaşamla ilgili birçok toplumsal problem vardır. Öğretmenin görevi öğrencide merak duygusu oluşturarak sorular oluşturmaktır. Eğer öğretmen bunu başarabilirse, bu artık öğrenciler için bir problem haline gelmiştir. Öğretmen Sosyal Bilgiler dersinde herhangi bir bilgiyi iki şekilde probleme dönüştürür: Ya konuları problemin içinden seçer ya da her konuyu problem haline getirir. Problem çözme becerileri, sadece günlük hayat problemlerini çözmek değil aynı zamanda soru sormayı öğrenme ve yaratıcı bir problem oluşturmayı da sağlamaktadır. Bu nedenle problem, öğrencinin hayatından, ilgilerinden ve yapabileceklerinden seçilmelidir (Gelen, 2002: 102) .

2.2. İlgili Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında başarılı zekâ kuramı, müze ile eğitim, düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar ve alan yazın taranarak araştırmanın bu bölümünde başlıklar altında sunulmuştur.

2.2.1. Başarılı Zekâ Kuramı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Başarılı zeka kuramı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmaları değerlendirmek amacı ile literatür tarandığında bir doktora tezi ve iki tane makale olmak üzere toplam üç araştırma bulunmuştur. Bunlardan doktora tezi ve bir makale aynı araştırmacı ve danışmana ait olup diğer makale ise başka bir araştırmacıya aittir.

Tok (2008) tarafından yapılan “*Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*” adlı doktora çalışmasında, okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan düşünme becerileri eğitimi programında, Sternberg’in başarılı zekâ teorisi temel alınmıştır. Araştırma grubu için bir deney grubu ve karşılaştırmak için iki tane kontrol grubu seçmiş ve öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model uygulamıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir. Tok ve Sevinç (2010a) tarafından yapılan araştırmada Sternberg’in başarılı zekâ kuramı etkili bir program öneri olarak sunulmuştur. Bu araştırmada başarılı zekâ kuramının tanımı, başarılı zekâ kuramını destekleyen eğitim araştırmaları, başarılı zekâ kuramına dayalı eğitim, bu eğitime uygun ortamların oluşturulması konuları incelenmiştir. Başarılı zekâ kuramının düşünme becerileri eğitimini desteklediği ve öğrenciyi aktif kıldığı için programa uygun olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Başaran (2008) tarafından yapılan “*Hikâye Edici Metinlerin Öğretiminde Başarılı Zeka Öğretim Modelinin Uygulanması (Üçlü Zeka Teorisine Uygun Hikaye Öğretimi)*” adlı çalışmasında üçlü zekâ teorisi ile ilgili genel bir bilgi verdikten sonra

eğitim ortamlarında üçlü zekânın uygulanmasını, başarılı zeka modeli ile açıklamaktadır. Başarılı zekâ modelinin faydalarını şu şekilde belirtmektedir: Öğretmenlerin tüm öğrencilere ulaşmasını sağlaması, sınıf ortamındaki tüm olanakları kullanması, öğrencilere çok yönlü düşünmeyi sağlamaları, bu modele uygun yapılan eğitim ve değerlendirme öğrencinin cesaretini artırır. Yani herhangi bir konu üç beceri alanına da uygun olarak anlatılmasıyla tüm öğrencilere ulaşmada problem yaşanmayacaktır. Hikâye edici metinlerle de bu uygulama, öğrencilerin bütün zihinsel yeteneklerine uygun etkinliklerle anlatıldığında faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerlendirme aşamasında da zihinsel yeteneklerine uygun sorularla değerlendirilmelerinden dolayı öğrencilerin hak ettikleri puanları alabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Başarılı Zekâ Kuramı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard ve Grigorenko (1999) tarafından yapılan araştırmada, “*geleneksel eğitim sisteminin yaratıcı ve uygulamacı öğrencilere karşı olup olmadığını belirlemek*” amaçlanmıştır. Lise öğrencilerine analitik, yaratıcı ve uygulama yeteneklerini belirlemek için çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan test planlanmıştır. Çoktan seçmeli sorular sözlü, sayısal ve biçimsel etki alanları içinde düşünme becerisinin 3 çeşidini de gerektirir. 9 çoktan seçmeli, 3 açık uçlu soru vardır. 326 öğrenci üzerinde denenmiştir. Yaz programına katılan psikoloji bölümünün üniversite öğrencileri 5 yetenek grubunun içinde yer aldılar: yüksek analitik, yüksek yaratıcı, yüksek uygulayıcı, yüksek dengeleyici (3 yeteneğinde yüksek olduğu) ya da az dengeleyici (3 yeteneğinde az olduğu). Seçilen 199 öğrenciye tanıtıcı kitap verildi ve psikoloji dersine katıldılar. Ancak hafıza, analitik, yaratıcı ve uygulama olmak üzere farklı öğretim durumlarını yansıtan dört farklı bölüme ayrıldılar. Hafızada depresyon teorisini tanımlar, analitik durumda depresyonun 2 teorisini karşılaştırır, yaratıcı durumda depresyonun kendi teorisini formüle eder, uygulamada ise depresyonda olan bir arkadaşına nasıl yardım edeceği sorulur. Tüm öğrencilerin performansları, ev ödevleri, sınavları ve bağımsız projeleri çalışmanın tipine göre (hafıza, analitik, yaratıcı, uygulamalı) değerlendirildi. Sonuç olarak başarılı zekâ kuramının işe yaradığı ortaya konuldu (Sternberg, 2007: 13-14).

Sternberg, Torff, Grigorenko (1998) tarafından sosyal ve fen çalışmalarının öğreniminde 3. sınıf ve 8. sınıf öğrencileriyle bir araştırma yapılmıştır. 3. sınıf öğrencileri gelirleri oldukça düşük sınıftan seçildi. 8 sınıf öğrencileri ise orta sınıftan üst sınıfa kadar ayrıldı ve böylece 3 farklı sosyo-ekonomik öğretim grubu seçildi. İlk gruptaki öğrencilere çalışmalarda müdahale yokmuş gibi davranılarak dersler öğretildi ve vurgu hafızadaydı. 2. gruba eleştirel (analitik), 3. gruba ise analitik, yaratıcı ve uygulama düşünme becerileri vurgulanarak öğretildi. Bütün öğrencilerin hafıza öğreniminin yanı sıra analitik, yaratıcı, uygulamalı öğrenimlerinin performansları değerlendirilmiştir. Öğretim süreleri ve koşulları aynı tutulmuştur. Beklendiği gibi başarılı zekâ kullanan öğrenciler (analitik, yaratıcı, uygulama) diğer öğrencilerden performans değerlendirmelerinde daha üstün oldular. Çoktan seçmeli hafıza testinde bile başarılı zekâ eğitiminin diğerlerinden daha üstün performans vermesi çok önemlidir. Bu durumun öğrencilere öğretilen yolun yansımalarının sonucu olması insanlar tarafından tartışılabilir (Sternberg, 1999; Sternberg, Grigorenko, 2007).

Ramona ve Maricutoiu (2013) Romanya’da yaptıkları çalışmada lise ve üniversitelere girişte kullanılmak üzere başarılı zekâ anketi geliştirilmiş ve 362 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarında ise geliştirilen anketin düşünme stillerini canlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sternberg’in (2006a) Gökkuşuğu Projesi adı altında üniversiteye girişte öğrencileri değerlendiren STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test; Sternberg Üçayaklı Yetenek Testi) adlı testini, SAT (Supplementary Assessment of Analytical Skills; Analitik Becerileri Değerlendirme Eki Testi) testini temel alarak geliştirmiştir. SAT testi aynı zamanda yaratıcı ve uygulamalı becerileri de ölçen bir test olmakla birlikte üniversitedeki sınıf performanslarının tahmininde de kullanılan bir testtir. Sternberg STAT testi ile bunu yeni bir değerlendirme aracı olarak düzenleyerek geliştirmiştir. STAT testinde üç beceriye de yönelik sorular olmakla birlikte uygulama sonuçlarında olumlu sonuçlar vermiştir. Uygulama sonunda ki veriler kabul sürecinde çeşitliliği ve eşitliği artıran potansiyeller gibi önlemler olduğunu göstermiştir.

Sternberg tarafından yapılan bazı araştırmalarda başarı ve sözlü yetenek testleri ile uygulayıcı zekâ testlerinin önemli bir ilişkisi bulundu. Ancak bu ilişki negatif yöndedir. Yani uygulama zekâ testinde yüksek puan alan öğrenci, kelime ve gramer bilgisi gibi akademik sözel yeteneklerin testinde düşük almaktadır (Sternberg, Grigorenko, 2007).

Sternberg ve Grigorenko tarafında yapılan araştırmada “*okul çağı öğrencilerinin yerel çevreye adaptasyonlarını belirlemek*” amaçlanmıştır. Kenya’da yapılan araştırmada okul çağı öğrencilerine, kendi yerel çevrelerine uyumlarını belirlemek için uygulayıcı zekâ testi yapılmıştır. Test doğal bitkisel ilaçlar hakkında öğrencilerin informal bilgilerini ölçmüştür ki o bölgenin yerlileri bu ilaçları çeşitli enfeksiyonlarla mücadelede kullanmaktadırlar. Bu çocuklardan ilaçların nereden geldiğini, kullanmak için ne olması gerektiği, dozunun ne kadar olması gerektiği gibi tanımlamalar istendi ve yetenekleri ölçüldü. Her yerde yapılan çalışmalara dayanarak bu testteki puanların geleneksel zekâ testleri puanları ile ilişkili olması beklenmemelidir (Sternberg, 2004; Sternberg, Grigorenko, 2007).

Howard ve diğerleri (2001) tarafından yapılan “*Üç Ayaklı Zekâ Teoremi ve Bilgisayar Tabanlı Sorgulama Ortamı*” adlı çalışmalarında bilgisayar tabanlı sorgulama ortamında öğrencilere uygulanması neticesinde sonuçlanan davranışsal ve bilişsel çıktılar ile öğrenci yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Özellikle, içeriği kavrama, problem çözme ve Fen Bilimlerine ilişkin tutumları ile ilgili sonuç değişkenleri incelenmiştir. 88 tane Fen Bilimleri sınıfında öğrenim gören 9. Sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Pratik yeteneği çok olanların, içeriği kavrama tahminleri ile problem çözme becerilerine transferlerinin oldukça mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek analitik yeteneğe sahip olanlar içeriği kavrarken problem çözme becerisine transferi yoktur. Yüksek yaratıcılık becerisine sahip kişiler problem çözme becerisini öngörürken içeriği anlama konusunu öngöremezler. Fen Bilimlerine ilişkin tutumlar konusunda ise, uygulama yeteneği baskın öğrenciler, analitik yetenekleri baskın olanlardan sontest tutum puanlarında önemli derecede olumludur.

Brockman (2006) tarafından yapılan ‘‘*İkna Edici Yazma İçin Önsöz Olarak Robert J. Sternberg’in Zekâ Teoremi*’’ adlı araştırmada hipotez olarak Sternberg’in üç ayaklı zeka teoremi ile öğretilen dersin ardından öğrencilerin performansları açık uçlu sorularda bir başlık ile ölçüldüğü zaman ses, olay ve tezin gelişim alanında olumlu etkileneceği şeklinde belirlenmiştir. Araştırma grubunu İngilizce sınıfından oluşan 51 tane 9. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sternberg’in üç ayaklı öğretim kuramı İngilizce sınıfında kullanışlı bulunmuştur. Her ne kadar çalışma boyunca pek çok engelleyici çıkmış olsa da hipotez reddedilmemiş, kabul edilmiştir.

2.2.3. Müze İle Eğitim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güleç ve Alkış (2003) tarafından yapılan ‘‘*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu*’’ adlı çalışmada müze, eğitim ve iletişim ilişkisi dikkate alınarak ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin alternatif bir iletişim eğitim ortamı olan müzelerin ders kapsamında kullanılıp kullanılmadıkları, sınıf öğretmenlerinin müze gezileriyle ilgili görüşleri ve müzelerdeki uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Örneklem grubunu, 30 tane sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, müze gezileri anketi ile toplanmıştır. Neredeyse bütün öğretmenlerin müzeye öğrencileri ile gittikleri fakat maddi olanaksızlıkların müzelerden faydalanmayı etkilediği belirtilmiştir. Ünite konuları ile ilişkili olduğu zaman müzelere gidildiğini ve görsel olarak öğrenmenin kalıcılığı artırdığını belirtmişlerdir.

Keleş (2003) tarafından yapılan ‘‘*Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği*’’ adlı çalışmada müzenin tanımlarına, müzelerin tarihçesine ve Türkiye’deki müze tarihine, ülkemizdeki müze türlerine, modern müzeciliğe, modern müzecilik yaklaşımına, Türk müzeciliğine dair araştırmalar yaparak sunmuştur. Müzelerin merak ve araştırma duygusunu harekete geçiren ve bu şekilde toplumsal eğitime katkıda bulunan kurumlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Müzeler yalnızca devletin değil toplumun malı olmalı ve toplum onu sahiplenerek korumalı, geliştirmeye katkıda bulunmalıdır.

Şahan (2005) tarafından yapılan ‘‘Müze ve Eğitim’’ adlı çalışmada müzede çok yönlü ve etkili öğrenmenin önemini ve yararlarını pekiştirmek amaçlanmıştır. Müze

tanımı, müze-eğitim ilişkisi kavramsal olarak içeriği, eğitim amaçlı yurt içi ve yurt dışındaki müzelerdeki eğitim amaçlı çalışmalara, müzelerin eğitime ve öğretime katkıları, müzede sınıf ortamında ortaya çıkarılmayan beceri ve ilgilerin müze ortamında ortaya çıkarmadaki rolü, gerçek nesnelere karşılaşmanın sağladığı olanaklar incelenerek sunulmuştur.

Çakır İlhan (2009) tarafından yapılan “Türk Müzelerinde Eğitim Çalışmaları” adlı çalışmada Türkiye müzelerinde eğitim çalışmalarını değerlendirmek ve müze eğitimi hakkında öneriler sunmak amaçlanmıştır. Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Ankara MTA Tabiat Tarihi Müzesi, İstanbul Modern: İstanbul Modern Sanat Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi, İstanbul Vehbi Koç Müzesi olmak üzere 5 adet müzede ki gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ve projeleri şu şekilde belirlemiştir:

- 1) Çocuk Şenliği
- 2) Çocuk Olimpiyatları
- 3) Benim Gözüm ile Anadolu
- 4) Arkeoloji Kazısından Bir Gün
- 5) Çocuk Elllerinden Antik Takılar
- 6) Çocuk Rüyası ile Mozaik Uygulama
- 7) Friglerin Hikayesi
- 8) Gordion’da Bir Gün
- 9) Çocuklara Çocuk Müzesi Tanıtımı
- 10) Medeniyetlerin Büyük Kitabı
- 11) Frigler’den Masallar ve Mühürler
- 12) Frigler
- 13) İlköğretim Okulları ve Anaokulları Eğitim Setleri
- 14) Müzebüs Projesi: Müzeye Yolculuk (Mobil Müzeler)
- 15) Şehrimizden Dost Okul Projesi
- 16) Diğer Şehirlerden Dost Okul Projesi
- 17) Görme Engelli Bireylerle Eğitim Faaliyetleri
- 18) Sergilerle İlgili Eğitim Faaliyetleri
- 19) Rahmi M. Koç Müzesi Atölyelerinin Eğitim Projesi
- 20) Keşif Kurulu Projesi

- 21) Deneme ve Öğrenme Bölümünde Eğitim
- 22) Mariner Dönemecini Öğrenme
- 23) Vatma Hatıraları
- 24) Nasıl ve Ne Şekilde Çalışır Bölümü
- 25) Eğitim Amaçları İçin Müzelerin Kullanımı Projesi
- 26) Oyunda Sanat-Sanatta Oyun
- 27) İstanbul Modern’de Yaratıcı Atölye Zamanı: Modern Sanat İstanbul Müzesi
- 28) Sanat İçin Genç Gönüllüler
- 29) Şehrin Genç Tasarımcıları
- 30) ‘‘Müzedede Labirenti’’ Görelim ve Seyahat Edelim

Doğan (2010) tarafından yapılan ‘‘ İlkokul Öğrencilerinin Eğitim Amaçlı Müzelerden Faydalanması’’ adlı çalışmada eğitim amaçlı müzelerden yararlanan ilkokul öğrencilerini araştırmak amaçlanmıştır. 4, 5, 6 ve 7. sınıfta çalışan 50 adet Sosyal Bilgiler öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, uzmanlar tarafından hazırlanan anket ve gözlem formu ile toplanmıştır. Müzelerin öğrencilerin yaşayarak öğrenebileceği mükemmel bir çevre sağladığı ve öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunacakları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ailelerin çocuklarıyla baş başa zaman geçirmelerinden dolayı zamanı birlikte geçirme düzeyleri üst düzeyde olacaktır.

Pekgözlü Karakuş (2012) tarafından yapılan ‘‘Müzelerde Uygulanabilecek Müze Eğitim Etkinlikleri’’ adlı çalışmada müze kavramı, müzecilik ve müze eğitimi ilgili konular araştırılarak sunulmuştur. Müze kavramının tanımı, müzeciliğin gelişimi, dünyada ve ülkemizde müze eğitiminin gelişimsel süreci incelenerek müzedeki uygulanabilecek çeşitli etkinliklere örnekler verilmiştir. Müzelerin eğitimde aktif bir şekilde kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Yılmaz ve Şeker (2012) tarafından yapılan ‘‘İlköğretim öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi’’ adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerini

değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel bir yöntem kullanılmış ve örneklem grubunu 6, 7 ve 8. sınıf öğrenim gören 210 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler 5’li likert tipi bir anketle toplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: Öğrencilerin büyük bir kısmının bilgi, görsellik ve genel kültür açısından müze gezilerinin kendilerine faydalı olduğu, müzelerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin düzenlenmesinin gerekli olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

2.2.4. Müze İle Eğitim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wolins, Jensen ve Ulzheimer (1997) tarafından yapılan “*Müze Alanı Gezilerinde Çocuk Hafızası: Nicel Bir Çalışma*” adlı çalışmada cinsiyetin önemini araştırmıştır. Müze eğitimcileri, cinsiyetler arasındaki eşitliği eleştirel gözle kurumda sergilemeli ve programa göz atmalıdırlar. Bu nedenle müze eğitim programı oluşturulurken hem çok mükemmel hem de eşitlikçi olması için pek çok çalışma yapılmıştır. Müze uzmanı olarak hem var olan programı ve materyalleri cinsiyet önyargıları açısından hem de kız öğrencilerin eşit bir deneyim sağlamasına katkı sağlayacak aktivitelerle yeni program, materyal geliştirme açısından gözden geçirmişlerdir. Müzelerin cinsiyet önyargısını giderecek olumlu etkileri, okul ortamına girebilir ve bu etkiler, kız öğrenciler tarafından olumlu karşılanabilir.

Henderson ve Atencio (2007) tarafından yapılan “*Öğrenme, Deneyim ve Oyun Entegrasyonu: Genç Ziyaretçilerin Müzede Ne Bulduğu*” adlı çalışmada araştırma tabanlı çocuk müzeleri kapsamında çocukların en üst düzeyde deneyimsel öğrenmelerindeki önemli faktörleri incelemesi amaçlanmıştır. Çocukların oyun tabanlı araştırma yapma olanağı olduğu zaman fiziksel, sosyal ve interaktif bağlamda yer alarak öğrenme en iyi şekilde anlaşılır.

Anderson ve diğerleri (2010) tarafından yapılan “*Öğrenmenin Güçlü Arabulucusu Olarak Tanımlanan Çocuk Müzesi Deneyimleri*” adlı çalışmada müze deneyimleri yoluyla öğrenmenin doğası araştırılmıştır. Çalışmada, doğal ve sosyal

tarih müzeleri, sanat galerileri, bilim merkezleri, sosyal sanat tarihi müzeleri olmak üzere bu dört farklı müze çevresinde öğrenme incelenmiştir. 10 haftalık çoklu müze programının sonunda, yedi yaşındaki çocukların gözünden görülenler değerlendirilmiştir. Görüşmeler, deneyimlerinde dikkatlerini çekenleri incelemek ve hangi yollarla müzeleri anlamaya geldiklerini belirlemek için çocuklarla yapılmıştır. Çalışma sonunda, yaygın ve benzer sosyokültürel bağlam içerisinde örtük olan müze temelli sunumlar ve program deneyimleri oyun ve hikâye gibi çocuğun dünyasında var olandan ayrı bir şekilde deneyim ve sergilemelerden daha anlamlı ve etkili olduğu belirlenmiştir

Garcia (2012) tarafından yapılan ‘‘*En iyi ne öğreniriz?*’’ adlı çalışmasında müzeleri güçlü öğrenme alanları olarak belirlemiş ve savunmuştur. Müze öğretimi çok yönlüdür, bilişsel gelişimi sağlar, üst düzey duyuşsal becerileri geliştirir. Müzeler eğitim etkinliklerini paydaşlarına açıkladığı zaman, olumlu sosyal davranışları destekleyen, neşeli, motive olan açık uçlu öğrenme modellerine odaklanarak örgün eğitimi kullanır. Müze eğitimcileri müzelerin öğrenme değerini ve haklarını yeterince bilmemektedirler.

Singh (2013) tarafından yapılan ‘‘*Museum and Education*’’ adlı çalışmada müzelerin geçmişi, müze eğitimi, müzelerinin rollerinin değişimi, müzelerin tanımı ve müze eğitiminin önemini incelemiştir. Müze eğitiminin tanımını inceleyerek sergilemenin önemli bir parçası olarak araştırmıştır. Objeler vasıtasıyla eğitimin önemi üzerinde durmuştur. Okul eğitiminde müzeleri araştırarak dokümanlar sunmuştur. Öğretmenin planlamanın parçası olması, öğrenciler için katılımcı sergiler, okul öğretmenlerinin müzeler hakkında eğitilmesi konularına değinmiştir.

2.2.5. Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gelen (2002) tarafından yapılan ‘‘*Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*’’ adlı araştırmada 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme, karar verme, soru sorma,

eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığını betimleyerek öğretmenlerin branş, mesleki kıdem, cinsiyetlerinin bu becerileri öğretmede farklılık kazandırıp kazandırmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma örnekleminde veriler şu şekilde elde edilmiştir: 97 adet 4. sınıf okutan öğretmene anket uygulanmış ve 24 öğretmende gözlem yöntemi uygulanmıştır. Öğretmenler, düşünme becerilerini öğretmede kendilerini yeterli bulmuşlardır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sonuçlarında ise öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırmada tamamen yetersiz ya da yetersiz bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin, cinsiyetinin, branşının ve mezun olunan okul türünün eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve soru sorma becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark yokken 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerini kazandırmada anlamlı bir fark çıkmıştır.

Keskin (2009) tarafından yapılan “ *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6., 7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi* ” adlı çalışmada ilköğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programının öğelerine ilişkin bu dersi alan öğrencilerle, bu dersin öğretmenlerinin, müfettişlerin, gözlemcinin ve uzmanların görüşlerini belirlemek ile öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin ve gözlemcinin programın öğelerine yönelik görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirleyerek bağımsız değişkenlerin ne derece etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 312 öğrenci, 59 öğretmen ve 72 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Veriler anket, görüşme, gözlem ve uzman değerlendirme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin, gözlemcinin ve uzmanların düşünme eğitimi öğretim programının genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili kararsız oldukları görülmüştür. Düşünme eğitimi öğretim programını alan öğrencilerin, ders öğretmenlerinin, müfettişlerin ve gözlemcinin programın görüşlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark gözlemci ile diğer katılımcılar arasında oluşmuştur. Düşünme eğitimi programı alan öğrencilerin anket ve gözlem formları arasında bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Demircioğlu (2009) tarafından yapılan ‘‘Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri’’ adlı çalışmada liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel bir yaklaşım kullanılmış ve 93 tarih öğretmenine yarı yapılandırılmış bir mülakat ile açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgilerinin olmadığını ve tarihsel düşünme becerilerinin temel unsurları olan kronolojik düşünme, tarihsel anlama-kavrama, tarihsel araştırma ve karar verme gibi becerileri, hiçbir tarih öğretmenin bilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğanay ve Güzel Yüce (2010) tarafından yapılan ‘‘Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması’’ adlı çalışmada öğretmenin sınıfta kullandığı sözel ifadeler ile sorduğu soruların, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberli öğrenme desteği sağlayıp sağlamadığını incelemek amaçlanmıştır. Nitel çalışma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve durum olarak bir öğretmen seçilmiştir. Öğretmenin kullandığı sözel ifadeler doğrultusunda öğrencilere düşünme becerilerini geliştirme konusunda rehberli öğrenme desteği sağlamada pozitif ve negatif etki olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Öğretmenin sınıfta sorduğu sorular ve sözel ifadelerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede rehberli öğrenme desteği sağlamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tok ve Sevinç (2010b) tarafından yapılan ‘‘Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi’’ adlı çalışmada düşünme becerisi eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli nicel araştırma tekniklerinden öntest-sontest gruplu yarı deneysel desendir. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi öğretmen adayı olan 101 tane 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubu eğitim ve iki tane karşılaştırma grubundan oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı ise Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ile Problem Çözme Envanteridir. Eğitim grubunun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinde yorumlama boyutu hariç diğer

bütün boyutlarda ve toplam puanda sontest puanları, öntest puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim grubunun sontest puanları Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği toplam puanda her iki grubun sontest puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Eğitim grubunun problem çözme envanteri sontest puanları, diğer grupların sontest puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gelen (2011) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Programındaki Düşünme İle İlgili Bazı Ortak Becerilerin Kazanılma Düzeyinin Belirlenmesi*” adlı araştırmada 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazanma düzeylerini belirlemek ile öğretmenlerin öğrencilerine düşünme becerilerini ne düzeyde kazandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel analiz kullanılmış ve veriler anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 227 tane öğrenci ile 121 tane öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler öğrencilerine düşünme becerilerini kazandırmada kendini başarılı bulurken öğrencilerin kazanmada kendilerini yetersiz buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.6. Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kuhn, Amsel ve O’loughlin (1988) tarafından yapılan çalışma da düşünme becerilerinin tanımlanmasında kanıtın değerlendirilmesi ile teori ve kanıt ilişkilerini kullanmışlardır. Düşünme becerilerini geliştirmede herhangi bir uygulama yaklaşımının üstünlüğünün deneysel kanıt olarak belirlemediklerini ancak özellikle teori çeşitliliğinde, kanıtların ilişkisini içeren bilişsel uygulamaların, bazı becerilerin gelişmesinde uygulanabilir olduğunu önermektedirler.

Sternberg (2009) yaptığı çalışmalardan ve gözlemlerinden yola çıkarak başarılı olmayı sadece düşünme becerilerine ve yeteneklere bağlamamaktadır. Akademik hayatta, meslek hayatında, çevre ile ilişkilerinde hatta aile hayatında dahi başarılı olmayı, düşünme stillerinin yani kişinin sahip olduğu yetenekleri kullanma yoluna, düşünme şekline bağlamanın daha önemli olduğunu savunmaktadır. Sternberg, Düşünme Stilleri adlı kitabında bu görüşünün doğruluğunu ispat eden hem kendi

hayatından, hem öğrencilerinden yaptığı gözlemlerinden yola çıkarak örneklere sık sık yer vermektedir. Kişinin düşünme stilleri ile dünyadaki siyasal yönetim biçimlerini birbirleri ile ilişkilendirerek zihinsel öz yönetim kuramını geliştirmiştir.

Çocukların büyüklere oranla yaratıcı düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu çeşitli araştırmalarda da onaylanmaktadır. Sternberg, yaratıcılık ile ilgili yaptığı araştırmada, ilkokul öğrencileri ile Yale üniversitesindeki öğrencilerinden deneyler konusunda bazı fikirler geliştirmelerini istemiştir. İlkokul çocukları fikir geliştirmek konusunda üniversite öğrencilerinden daha az zorlanmıştır. Fakat öğrencilerden, daha önce yayımlanmış araştırmaların ayrıntılarını hatırlamaya yönelik sorular sorduğunda ve eleştirmelerini istediğinde, üniversite öğrencilerinin açık farkla öne geçtiğini belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin bu öne geçişinin nedeni olarak ise okulların değer verdiği becerileri yani hafıza ve analitik becerilerini geliştirmeleri olarak değerlendirmiştir (Sternberg, 2009). Özellikle eğitim seviyesi yükseldikçe okulların beklentisi doğrultusunda kendilerini geliştiren öğrencilerin yaratıcılıklarının git gide azaldığı araştırmalardan görülmektedir.

Angolo ve Asya'daki bazı aileler bilişsel becerilerin öneminin zekâdan daha çok vurguladıkları bulunmuştur. Latinler gibi diğer aileler sosyal becerilerin önemini, öğretmene zekâ algısı sorulduğunda ise bilişsel becerilerin önemini vurgulamıştır. Bu araştırmada pek çok aile zekâ algısında sosyal yeterliliği yani akranları ile geçinmeyi, ailesine yardım etmeyi, okul standartlarının altında zekâyâ sahip çocukları belirleme vurgulanmaktadır (Sternberg, 2007).

Sadeghii ve Malekian (2014) tarafında yapılan *“İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri Görüşlerine Göre Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Programı Geliştirme Yoluyla Eğitimin Rolünü İnceleme”* adlı çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcılığı göstermesi, program ilerlemesi ve kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin öğretime etkisini inceleme amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel bir yöntem kullanılarak öntest-sontest yapılmıştır. Araştırma örneklemini 40 tane ilkokul 3. sınıf kız öğrencileri oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile yaratıcılığın sunulmasında yapılan tüm öğretim durumlarında hipotezleri tanımlama,

açıklama ve yorumlama, değerlendirme çıkarımlarını içermekle birlikte ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin eğitimsel ilerlemelerinin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme ve programın ilerlemesinde de olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasında kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, seçkisiz olmayan amaçsal seçim ile oluşturulan iki grup mevcut olur ve her iki grupta da deney öncesi, deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2011: 97).

Araştırmanın uygulamasında, İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programında yer alan "Kültür ve Miras" öğrenme alanında “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde bulunan kazanımlar doğrultusunda başarılı zekâ kuramına dayalı etkinlikler hazırlanmış ve bu öğrenme alanına ait dersler başarılı zekâ kuramına uygun olarak işlenmiştir. Kontrol grubuna programın öngördüğü şekilde ders işlenirken, deney grubuna başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle ders işlenmiştir.

Tablo 8: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Denel İşlem	İşlem Süresi	Sontest
D	T1 ₁₂₃	Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinlikler	22 Ders Saati (6Hafta)	T2 ₁₂₃
K	T1 ₁₂₃	Programa dayalı		T2 ₁₂₃

Araştırmada D deney grubunu; K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da denel işlemde önce ön test uygulanmıştır. Öntest olarak deneklere eleştirel, yaratıcı ve problem çözme becerilerine dayalı test uygulanmıştır. Aynı testler deneysel işlemin sonunda sontest olarak uygulanmıştır. Programa uygun olarak 15 saat sınıf ortamında etkinlikler

uygulanırken, kazanımlarla ilişkili 5 saat ders, etkinliklerle müzede uygulanmıştır. 2 saat her iki gruba da öntest ve sontest uygulanmıştır.

- T₁ → Eleştirel düşünme becerileri testi
 T₂ → Yaratıcı düşünme becerileri testi
 T₃ → Problem çözmeye dayalı düşünme becerileri

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma da kullanılan gerçek deneme modeline uygun olarak birden çok grup kullanılmış ve gruplar seçkisiz olmayan amaçsal seçim ile oluşturulmuştur. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında, Konya il merkezinde bulunan Karatay Hürriyet Ortaokulu'ndaki 4. sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu okulun 4. sınıflarından geçmiş dönem ortalamaları birbirine yakın olan birer deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Gerçek deneme modelinde olması gerektiği gibi deney ve kontrol grubu diğer kontrol değişkenleri açısından eşitlenmiş sayılmışlardır. Deney grubu öğrencileri 25 kişi ve kontrol grubu öğrencileri ise 26 kişiden oluşmaktadır. Ancak deney grubu öğrencilerinden bir öğrencinin okuma yazma problemi olduğundan, bir öğrencinin de devamsızlığından dolayı 23 kişi değerlendirilmiştir. Kontrol grubunda da 2 öğrencinin devamsızlığından dolayı 24 kişi olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 9: Random atamaya göre grupların oluşturulma durumları

Deney Grubu	Başarılı zekâ kuramı temel alınan grup
Kontrol Grubu	Programın temel alındığı grup

3.3. Denel İşlem

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıdaki gibidir:

1) 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan Kültür ve Miras öğrenme alanının içinde yer alan Geçmişimi Öğreniyorum ünitesi seçilmiştir.

2) Eleştirel düşünme becerisi ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme ölçeği, çocuklar için problem çözme envanterlerini kullanmak için gerekli kişilerden izinler alınmıştır (Ek-1).

3) Araştırmaya başlamadan önce başarılı zekâ kuramına dayalı olarak hazırlanan bir ders planı deney grubuna 2 ders saati (80 Dakika) örnek olarak uygulanmıştır. Başarılı zekâ kuramının bileşenleri olan analitik, yaratıcı ve uygulama düzeyleri öğrencilere örneklendirilerek genel bilgiler verilmiştir. Ayrıca müzeler hakkında beyin fırtınası yaptırılarak Müze ile Eğitim hakkında da genel bilgiler verilmiştir.

4) Deney ve kontrol gruplarına eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve problem çözmeye dayalı düşünme becerilerine yönelik olarak gerekli süreler verilerek öntest uygulanmıştır.

5) Kontrol grubuna programın öngördüğü şekilde ders işlenmeye devam edilmiştir. Deney grubuna ise programdaki tarihlere ve kazanımlara uygun olarak her ders başarılı zekâ kuramı temelinde etkinliklerle ders planları hazırlanmış ve uygulanmıştır.

6) Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinde ki kazanımlar:

- a) *“Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.*
- b) *Ailesinde ve çevresinde milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.*
- c) *Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.*
- d) *Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.*
- e) *Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler.*

f) *Milli Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder.*'' (Kaya, Dağ, Koçak, Yıldırım, Ünal, 2014: 94) şeklindedir.

Ayrıca bu kazanımların kazandırılmasına ilişkin açıklamalarda:

‘‘Müze ile Eğitim

1, 2, 3, 5 ve 6. kazanımlar Müze ile Eğitim'le ilişkilendirilecektir.

Etnografik eserlerin sergilendiği müzelerde, ailede günlük hayatı yansıtan nesnelere (kap kacak, giyim kuşam, ev malzemeleri gibi) ile nesne çalışması yapılabilir (1,2 ve 3. kazanımlar).’’ (Kaya vd., 2014: 95).

Bu açıklamalar doğrultusunda 15 ders saati, sınıf ortamında başarılı zekâyâ dayalı etkinliklerle işlenmiştir. Ayrıca 5 ders saati, kazanımların 5 tanesinin müze ile ilişkilendirilmesi ve başarılı zekânın temellerinden olan çevre seçiminde, uyumunda, şekillendirmesinde uygulama yaparak geliştirebilmek için Müze ile Eğitimden yararlanılarak işlenmiştir. 2 saat öntest ve sontest uygulanmıştır.

7) Deney grubunda uygulanacak olan Müze ile Eğitim için plan hazırlanmış ve okul idaresi ile velilerden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2).

8) Deney grubuna sırayla aşağıdaki temel başlıklar altındaki işlemler (ilk 3 derste daha ayrıntılı olarak verilen, diğer derslerde de benzer şekilde sürdürülen) etnografik eserlerin, arkeolojik eserlerin bir arada bulunduğu Ahmet Rasih İzzet Koyunoğlu Müzesi'nde uygulanmıştır. Müze ile Eğitim etkinlikleri yapılırken Çakır İlhan ve diğerleri (panel.unicef.org.tr) tarafından hazırlanan etkinliklerden faydalanılmıştır.

Tablo-10 : Dersleri Uygulama Aşamaları

Ders	Konu ve Uygulamalar
	<p><i>‘‘Aile Tarihini Yazıyorum’’</i> konusu ile ilgili analitik düzeyde bilgileri ortaya çıkartacak sorular:</p> <p>Problemi tanılama: Aile nedir? Tarih nedir? Aile Tarihi nedir? gibi.</p> <p>Kaynakları Dağıtmak: Aile tarihini oluştururken hangi kaynakları</p>

1. Ders	<p>kullanabiliriz? Aile tarihi oluştururken ne kadar süre gerekebilir? gibi.</p> <p>Bilgileri Düzenlemek ve Sunmak: Aile tarihinin oluşturulmasında nereden başlanmalıdır? Bildiğiniz ya da öğrendiğiniz kadarıyla aile tarihini sunar mısınız? Sunumdaki düzeni neye göre belirlersiniz? gibi.</p> <p>Strateji belirlemek: Aile tarihi oluşturmada adım adım yapılacaklar neler olabilir? Sürecin ilerlemesinde en doğru ya da yanlış olabilecek bilgileri kimlerden alabilirsiniz? Bunlardan sunumunuzda nasıl yararlanacaksınız? gibi.</p> <p>Problemi çözme stratejilerini izlemek: Daha doğru ve daha geniş bilgiye ulaşmak ya da aile tarihi hazırlayabilmek için baştan itibaren nasıl bir yol izlenmelidir? gibi.</p> <p>ÖDEV: Aile tarihinizi oluşturun?</p>
2. Ders	<p>Bir ders önce ödev olarak verilen aile tarihleri kontrol edilerek birkaç tanesi sesli bir şekilde okutulur ve analitik düzeyin son kısmı olan değerlendirme yapılır:</p> <p>Çözümü değerlendirmek: Arkadaşlarınızdan da dinlediğiniz aile tarihlerini kendi oluşturduğunuz aile tarihi ile kıyasladığınızda eksik ya da daha iyi olduğunuzu düşündüğünüz yönlerinizi söyleyin. (“Daha iyisi için yapabiliydiniz ama yine de oldukça iyisin” gibi yapıcı eleştirilerle geri dönütler verilir.) gibi.</p> <p>“<i>Aile Tarihini Yazıyorum</i>” konusu ile ilgili uygulamaya yönelik sorular ve etkinlikler:</p> <p>Motive Olmak: Aile tarihinde ortaya çıkmış olan karmaşık çocuk yetiştirme usullerinin olma nedenleri neler olabilir?</p> <p>Dürtü Kontrolü: Aile tarihini yazmadan önce soracağınız sorulardan ana hatları ile emin misiniz?</p> <p>Azimle Devam Etmek Ama Tekrarlayıp Durmamak: Aile tarihi yazarken</p>

	<p>kaynak aldığımız kişi (dedeniz, babaanneniz) size yeterli bilgi veremediği takdirde başka kimlerden yardım alabilirsiniz?</p> <p>Doğru Yetenek: Aile tarihi yazarken yazdıklarınızı şiir, hikâye gibi çalışmalarla destekleyebilir misiniz?</p> <p>Plana Göre Hareket: Önemli olan öğrendiklerinizi yazmanız değil öğrendiklerinizdir. Bu nedenle araştırma planınızda araştırmaya daha çok zaman ayırmalı ve plan yapıp o doğrultuda ilerlemelisiniz.</p> <p>Ürüne Yönelik Olmak: Aile tarihini sunarken unutacağımız noktalar için elinize önemli noktaları not alıp yazmalıyız.</p> <p>Görevleri Tamamlamak: Aile tarihi raporlarını zamanında teslim etmeniz gerektiğini unutmamalısınız.</p> <p>Taahhüt Yapmak: Ailenizin tarihini yazarken sizce neler olmalıdır. İlk 2 farklı görüşten sonra diğer öğrencilere siz hangi arkadaşınıza yakın düşünüyorsunuz? Neden?</p> <p>Risk Almak: Aile tarihinizde göç edilen yerlerdeki yaşam ve göç etme nedenleri neler olmuştur?</p> <p>Zamanında yapmak: Aile tarihinizde en son durumlar nelerdir? Aile tarihiniz öğrenirken soruları yerli yerinde ve zamanında sordunuz mu? Örnek verin.</p> <p>Sorumluluk Atamak: Aile tarihinde, senin doğumundan sonra kimlerin hayatından neler değişti? Bu değişikliklere senin katkıların nelerdir?</p> <p>Kendine Acımayı Yönetmek: Bu raporu genişletmek için daha sonra kimlere ne gibi sorular sorabilirsin?</p> <p>Bağımsız Olmak: Aile tarihiniz hakkında aklınıza takılan soruları sorabilirsiniz? Hazırlamak istediğiniz şekillerle ilgili öneriler sunabilirsiniz.</p> <p>Kişisel Zorlukların Üstesinden Gelmek: Aile tarihi oluşturmada kimler zorlanıyor? Neden zorlanıyorsunuz? Çözüm yolunu birlikte bulabiliriz ancak sen bunu başarabilirsin!</p>
--	---

	<p>Yoğunlaşmak: Aile tarihinizi oluştururken hep daha fazla neler yapabileceğinizi düşünmelisiniz ve seçenekleri değerlendirmelisiniz.</p> <p>Programa Göre: Aile tarihinde olması gerekenler doğrultusunda hepiniz kendi planlarınızı oluşturun.</p> <p>Belirlenmiş Öncelikler: Aile tarihinizi araştırırken değişimleri fark ediyor musunuz? Değişimler sürececek mi? Sizce ne şekilde sürer?</p> <p>Düşünme Becerileri Dengesi: Analitik ve uygulamalı işlenen dersten sonra sunumlarında yaratıcılıklarını gösterebilecekleri şekilde esnek kalmalarını sağlamak.</p> <p>Özgüveni Geliştirmek: Sunumunuzu yaparken sanki sohbet eder rahatlıkta anlatmanızı istiyorum. Sınıfta hareket halinde ve mimiklerinizi kullanarak anlatabilirsiniz.</p>
3. Ders	<p>“<i>Aile Tarihini Yazıyorum</i>” konusu ile ilgili yaratıcılıklarını ön plana çıkartabilecek sorular ve etkinlikler:</p> <p>Problemi Yeniden Tanımlamak: Aile tarihleri neden herkesin birbirinden farklıdır? Bildiğiniz aradaki farklar nelerdir? Nelerin tarihi olabilir? gibi.</p> <p>Varsayımları Sorgulamak ve Analiz Etmek: Sözlü tarih yöntemi ile oluşturulan aile tarihi yazımında aile ve akrabalık ilişkilerinden neden bahsedilir? Başka nelerden bahsedilir? gibi.</p> <p>Yaratıcı Fikirleri Satmak: Yaşlandığınızı hayal edin ve size şu anınızla ilgili hangi soruların sorulmasını isterdiniz? Aile büyüklerinizden birisi aile tarihi ile ilgili anlatmak istemedikleri bir şeyi anlatmaları için nasıl ikna ederek anlattırırınız? gibi.</p> <p>Fikirler Oluşturmak: Aile tarihini anlatırken bu sorulardan başka hangi sorular sorulmalıdır ve neden sorulmalıdır? Anlatan büyüğümüzü hangi materyallerle destekleyebiliriz? gibi.</p> <p>Bilginin İki yüzünü Tanımak: Eğer sizin çocuğunuz ilerde sizden aile</p>

	<p>tarihinizi anlatmanızı isteseydi bunlardan başka nelerden bahsederdiniz? gibi.</p> <p>Engelleri Tanımlamak ve Üstesinden Gelmek: Aile tarihi ile ilgili daha önceden bildiğiniz fakat şimdi ulaşamadığınız bilgiler var mı? Bunlar nelerdir? gibi.</p> <p>Makul Riskler Almak: Aile tarihinizi sunarken drama yolunu kullanarak canlandırma yapabilecek olan var mı? gibi.</p> <p>Belirsizlikleri Tolere Etmek: Aile tarihinde ulaşamadığınız bilgiler var mı? Bu bilgilere nasıl tam ulaşabiliriz ya da ulaşmak için neler yapabiliriz? gibi.</p> <p>Öz-yeterlilik Oluşturmak: Aile tarihine en iyi şekilde ulaşabildiğini düşünebiliyor musun? Eksiklerin varsa neler ve arkadaşlarına tavsiyelerin neler? gibi.</p> <p>Asıl İlgiyi Ortaya Çıkarmak: Ertesi gün için ödev verilir.</p> <p>ÖDEV: Aile tarihinde hayran olduğun kişinin özelliklerini de gösteren bir poster hazırlayın?</p>
4. Ders	<p>Bir ders önce ödev olarak verilen posterler kontrol edilerek birkaç tanesi için öğrencilerle değerlendirmeler yapılır ve yaratıcı düzeyin son iki madde soruları paylaşılır:</p> <p>Doyumunu Geciktirmek: En iyi aile tarihini kim hazırladı sizce? Neden onun iyi olduğunu düşünüyorsunuz? (Ek-3)</p> <p>Yaratıcılık Modeli: Aile tarihlerimizin başlangıcındaki kişilerin değer ve zevkleri birbirine benziyor mu? Yaşadıkları dönemi yansıtıyor mu? gibi.</p> <p>“<i>Kültürel Zenginliğimiz</i>” konusu ile ilgili analitik düzeydeki bilgilerini ön plana çıkartabilecek sorular ve etkinlikler yapılmıştır.</p>
5. Ders	<p>“<i>Kültürel Zenginliğimiz</i>” konusu ile ilgili uygulama becerilerini ön plana çıkartabilecek sorular ve etkinlikler yapılmıştır.</p>
6. Ders	<p>“<i>Kültürel Zenginliğimiz</i>” konusu ile ilgili yaratıcılıklarını ön plana çıkartabilecek sorular ve etkinlikler yapılmıştır.</p>

7. Ders	“ <i>Hangi Oyunları Oynuyoruz</i> ” konusu ile ilgili analitik ve uygulama düşünme becerileri düzeyinde ki bilgileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve sorular yöneltilmiştir.
8. Ders	“ <i>Kültür Elçisiyiz</i> ” konusu ile ilgili uygulama ve yaratıcı düşünme becerileri düzeyinde ki bilgileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve sorular yöneltilmiştir.
9. Ders	<p>Müze ile Eğitim de Ahmet Rasih İzzet Koyunoğlu Müzesi’ne girmeden önce ısınmak için <i>Dikkat Çalışması</i> ve <i>Ayna Çalışması</i> yapıldı.</p> <p><i>Dikkat Çalışmasında</i> çember olunur. Sonra çember bozulmadan herkes birbirinin arkasında sıraya geçer. Önce öğretmen oyunu anlatır ve örnek olarak bir kez oynatır. Daha sonra öğrencilerden birisi yönerge vermek için çemberin ortasına geçer. Yönerge ile yürünür ve durulur. Ellerimi bir kez vurunca ters yönde yürüyün, iki kez vurduğumda kendi etrafınızda dönün gibi yönergeler verilir (Ek-4).</p> <p><i>Ayna Çalışmasında</i> öğrenciler aralarında mesafe olacak şekilde arka arkaya sıraya geçerler. Öğretmen kuralları anlatır ve bir kez oynatır. Sonra aralarından gönüllü bir öğrenci yönergeleri vermek için karşılıklarına geçer. Ellerini açarlar ve yönetici yavaş yavaş hareket etmeye başlar. Karşılarındaki arkadaşları da ayna görevi yaparak aynı hareketleri yapmaya başlarlar (Ek-5).</p>
10. Ders	<p>Müze İle Eğitim de Ahmet Rasih İzzet Koyunoğlu Müzesi gezisine başlarken müzenin bölümleri hakkında genel bilgiler verildi. <i>İpucu Kartları</i> çalışması kullanılarak öğrencilere analitik, eleştirel ve probleme dayalı becerilerini geliştirme uygulamaları yapılmıştır.</p> <p><i>İpucu Kartları</i> çalışmasında Müzenin bölümleri hakkında genel bilgi verilirken, koleksiyonlara şöyle hızlıca bir göz atmaları da istendi. Hazırlanmış olan 6 tane ipucu kartlarından ilki gösterilerek nesne ile ilgili bilgiler verilerek müzenin hangi bölümünde olabileceği konusunda tartışma ortamı yaratıldı. Sonra gruplara ayrılmış olan öğrencilerden 3’ü nesneyi aramaya başladı. Buldukları zaman genel özellikleri arkadaşlarına göstererek tekrar tanıttı. Diğer öğrencilerde aynı şeyleri tekrarlar ve Ana Tanrıça</p>

	Heykeli en son gösterilerek bir sonraki etkinliğe hazırlanılmış olunur (Ek- 6).
11. Ders	<p>Müze İle Eğitime devam ederken öğrenciler halı ve kilim bölümüne alınarak genel bir bilgi verilir ve analitik, uygulama ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek üzere <i>Halı ve Kilimde Motif Avı</i> çalışması yapılmıştır.</p> <p><i>Halı ve Kilimde Motif Avı</i> çalışmasında motiflere dikkat çekilecek sorular öğrencilere yöneltildi. Daha sonra ilk motif gösterildi (Ana Tanrıça=Eli Belinde Motifi). Az önce bu şeklin görüldüğü, adının ne olduğu, nerede bulunduğu gibi analitik düzeyde sorular yöneltildi. Sonra şeklin yani kadın sembolünün ne ifade edebileceği ile ilgili beyin fırtınası yapılarak en doğru düşüncelere ulaşmaları konusunda öğretmen rehberlik etti. Öğretmen motifin anlamını anlattı ve sonra ellerindeki kağıtlara etraflarında bu motifleri gördükleri halıların numaralarını yazmaları istendi (Ek-7).</p>
12. Ders	<p>Müze İle Eğitim devam ederken yaratıcılıklarını ve uygulama yeteneklerini geliştirmek üzere <i>yaratıcı drama</i> çalışması yapıldı.</p> <p><i>Yaratıcı Drama</i> çalışmalarında öğrencilere az önce görülen halı ve kilim motiflerinin başka nerelerde görüldüğü sorusu yöneltildi. Manekelerin yanına gidilerek kıyafetler incelendi. Gönüllü öğrencilere daha önceden hazırlanan eski kıyafetler giydirildi. Sonrasında kıyafetli manekelerle empati kurarak tıpkı karşımızdakiler gibi davranarak doğaçlama bir oyun oynamaları istendi. Konu hep birlikte manekelerin duruşu, tavrına bakılarak belirlendi ve drama başladı (Ek-8).</p>
13. Ders	<p>Müze İle Eğitim gezisinin sonunda <i>gözlem defterleri</i> dağıtılarak öğrencilere sorulan sorulara yanıt vermeleri istendi (Ek-9). Ev ödevi olarak ise yaratıcılıklarını, analitik yeteneklerini ve uygulamalarını göstermek üzere geçmişten günümüze kıyafetlerin, halıların, ev eşyalarının nasıl değiştiğini görüyorsunuz. Bunlardan bir tanesini seçerek gelecekte nasıl olacağını hayal gücünü kullanarak tasarla ve renkli kumaşları, ipleri, kâğıtları kullanarak yapın (Ek-10).</p>
14. Ders	<p>“<i>Kurtuluşstan Kuruluşta</i>” konusu ile ilgili analitik düzeydeki bilgilerini ön plana çıkartabilecek sorular ve etkinlikler yapılmıştır.</p>

15.Ders	“ <i>Bir Destandır Çanakkale</i> ” konusu ile ilgili analitik ve yaratıcı düşünme becerileri düzeyinde ki bilgileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve sorular yöneltilmiştir.
16. Ders	“ <i>İşgaller Başlıyor</i> ” konusu ile ilgili analitik ve uygulama düşünme becerileri düzeyindeki bilgileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve sorular yöneltilmiştir.
17. Ders	“ <i>Meclis Açılıyor</i> ” konusu ile ilgili analitik ve uygulama düşünme becerileri düzeyinde ki bilgileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve sorular yöneltilmiştir.
18. Ders	“ <i>Sakarya Savaşı</i> ” konusu ile ilgili analitik düzeydeki bilgilerini ön plana çıkartabilecek sorular ve etkinlikler yapılmıştır.
19. Ders	“ <i>Kurtuluşstan Kuruluşta Tekrar</i> ” konusu ile ilgili analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünme becerileri düzeyindeki bilgileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve sorular yöneltilmiştir.
20. Ders	“ <i>Kendimi Değerlendiriyorum</i> ” konusu ile ilgili analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünme becerileri düzeyinde ki bilgileri ortaya çıkaracak etkinlikler ve sorular yöneltilmiştir.

9) Deney ve Kontrol gruplarına son test olarak yine öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve problem çözmeye dayalı düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sonestler uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan anketler için gerekli kişilerden izinler alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümüne ilişkin veriler, öğrencilere eş zamanlı olarak uygulanan üç farklı anket ile toplanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ölçekleri, Torrance yaratıcı düşünme testi, çocuklar için problem çözmeye envanteri çoğaltılarak dağıtılmıştır.

3.4.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçekleri

Demir (2006) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen eleştirel düşünme becerisi ölçekleri 4. ve 5. sınıflara yönelik olarak geliştirilmesinden dolayı en uygun araç olarak seçilmiştir. Eleştirel düşünme becerisi ölçekleri, Amerikan Felsefe Birliği'nin desteğiyle Facione başkanlığında felsefe, sosyal bilimler ve fizik bilimleri alanlarında uzman 46 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen Delphi Projesi'nde ortaya çıkan eleştirel düşünme alanları (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) temel alınarak geliştirilmiştir (Ek-11). Geliştirilen altı ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları toplam 201 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Eleştirel düşünme beceri alanının her biri için geliştirilen ölçeklerin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu tespit edilmiştir (Demir, 2006: 114). Orijinal testte belirtildiği gibi toplamda altı (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) alt ölçekten ve 56 sorudan oluşan Eleştirel Düşünme Ölçekleri Takımını öğrencilerin yanıtlaması için 40 dakika süre verilmiştir. Bu araştırmada da 4. sınıf öğrencileri ile çalışılacağından ölçeklerin tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasına gereksinim duyulmamıştır.

3.4.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçekleri Geçerlik ve Güvenirliği

Eleştirel düşünme becerisi ölçeklerinin geliştirilme süreci alt ölçeklerin açılımıyla şöyle açıklanabilir (Demir, 2006):

- **Eleştirel düşünme-analiz ölçeği:** Analiz ölçeği taslağında 10 soru yer almış, ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Taslak ölçeğin güvenirliği için test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve 201 öğrenciye üç hafta arayla uygulanan ölçekten elde edilen verilere çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı uygulanmıştır. Eleştirel düşünme- Analiz ölçeği taslağını oluşturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayısı “-0.036” ile “0.872” arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre 1., 2., 3., 4., 7., 8., 9. ve 10. soruların çift serili korelasyon katsayıları “0.70-1.00” arasında olması nedeniyle yüksek düzeyde

olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Beşinci (-0.008) ve altıncı (-0.036) soruların çift serili korelasyon katsayıları “-0.30-0.00” arasında olması nedeniyle düşük düzeyde ve olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması sonucu ölçeğin tamamından alınan toplam puanların pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı “0.078” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu iki analizlerin sonuçları doğrultusunda beşinci ve altıncı soru olmak üzere 2 soru ölçekten çıkartılmış ve ölçeğe son biçimi verilmiştir. Eleştirel düşünme-analiz ölçeğinin puanlaması ise öğrencilerin doğru yaptıkları sorulara 1 puan, yanlış yaptıklarına ise 0 puan verilerek yapılmıştır.

- **Eleştirel düşünme-değerlendirme ölçeği:** Değerlendirme ölçeğinin taslağında 10 soru yer almıştır. Ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği için ölçek uzman görüşüne sunulmuş, güvenilirliği için ise test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve 201 öğrenciye üç hafta arayla uygulanan ölçekten elde edilen verilere çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı uygulanmıştır. 10 soruya uygulanan çift serili korelasyon katsayılarının “0.007” ile “0.870” arasında değiştiği görülmüştür. 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., ve 10. soruların çift serili korelasyon katsayılarının “0.70-1.00” arasında olduğundan bu sorular yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişkiyi gösterirken 9. sorunun (0.007) çift serili korelasyon katsayısı “0.30-0.00” arasında olduğundan bu soru düşük düzeyde ve olumsuz bir ilişkiyi göstermektedir. Bu analizler sonucunda dokuzuncu soru olmak üzere 1 sorunun ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve ölçeğe son biçimi verilmiştir. Eleştirel düşünme-değerlendirme ölçeğinin puanlaması ise öğrencilerin doğru yaptıkları sorulara 1 puan, yanlış yaptıklarına ise 0 puan verilerek yapılmıştır.

- **Eleştirel düşünme-çıkartım ölçeği:** Hazırlanan çıkartım ölçeği taslağında 10 soru yer almıştır. Taslak yapı ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuş, güvenilirliği için ise test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve 201 öğrenciye üç hafta arayla uygulanan ölçekten elde edilen verilere çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı uygulanmıştır. Oluşturulan taslaktaki 10 sorunun çift serili

korelasyon katsayılarının “-0.102” ile “0.879” arasında değiştiği görülmüştür. 1., 2., 3., 4., 5., 7., 8. Ve 9. soruların çift serili korelasyon katsayılarının “0.70-1.00” arasında olduğundan bu sorular yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişkiyi göstermektedir. Altıncı (-0.102) ve onuncu (-0.097) soruların çift serili korelasyon katsayılarının “-0.30-0.00” arasında olduğundan düşük düzeyde ve olumsuz bir ilişkiyi göstermektedir. Bu analizler sonucunda altıncı ve onuncu soru olmak üzere 2 soru ölçekten çıkartılmış ve ölçğe son biçimi verilmiştir. Eleştirel düşünme-çıkırım ölçğinin puanlaması ise öğrencilerin doğru yaptıkları sorulara 1 puan, yanlış yaptıklarına ise 0 puan verilerek yapılmıştır.

• **Eleştirel düşünme-yorumlama ölçği:** Hazırlanan yorumlama ölçği taslağı 10 sorudan oluşmaktadır. Yapılan literatür çalışması sonucunda, çok sayıda kaynak ve ölçme aracı incelenmiş ve elde edilen bilgilere dayanarak önce bir metin yazılmış ve bu metne dayalı 10 soru yer almıştır. Yorumlama ölçği taslağı geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 201 kişiye uygulanmış ve ITEMAN Madde ve Test analizi programı kullanılmıştır. Yorumlama ölçği taslağındaki 10 sorunun orta güçlükteki sorular olduğu belirlenmiştir. Taslak ölçği oluşturan soruların güçlük indeksleri “0.418-0.592” arasında değişmekte olup madde güçlüğü açısından taslak ölçği oluşturan sorularda bir problem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturulmuş olan 10 sorunun ayırıcılık gücü indeksleri “0.532-0.943” arasında değişmesi nedeni ile madde ayırıcılık gücünün yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçğın güvenirligi için Kuder-Richardson 20 (KR₂₀) formülü uygulanarak ölçğın alfa katsayısı hesaplanmıştır. Taslak ölçğın ortalama güçlüğü “0.502” ve taslak ölçğın ortalama ayırt ediciliğı de “0.707” olduğu görülmüştür. Taslak yüksek düzey güvenirlige, orta düzey güçlüğe ve yüksek ayırt etme gücüne sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 10 sorunun tamamının geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Eleştirel düşünme-yorumlama ölçğinin puanlaması ise öğrencilerin doğru yaptıkları sorulara 1 puan, yanlış yaptıklarına ise 0 puan verilerek yapılmıştır.

• **Eleştirel düşünme-açıklama ölçği:** Hazırlanan açıklama ölçği taslağı 10 sorudan oluşmuştur. Yapılan literatür çalışması ile çok sayıda kaynak ve ölçme

aracının incelenmesi sonucunda Eleştirel Düşünme-Yorumlama Ölçeğine yazılan metin kullanılmış ve ölçekte bu metne dayalı 10 soru yer almıştır. Açıklama ölçeği taslağı geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 201 kişiye uygulanmış ve ITEMAN Madde ve Test analizi programı kullanılmıştır. Madde güçlük değerleri ve nokta çift serili (point biserial) korelasyon sonucu elde edilen madde ayırıcılık değerine göre taslağı oluşturan dokuz sorunun orta güçlükte, bir sorunun da yüksek güçlükte yani zor olduğu belirlenmiştir. Taslak ölçeği oluşturan soruların güçlük indeksleri “0.020-0.542” arasında değiştiği belirlenmiştir. Yedinci soru dışında taslak ölçekteki sorularda bir problem olmadığı belirlenmiştir. Yedinci sorunun madde güçlük indeksi ise “0.020” yani sıfıra çok yakın olduğundan dolayı bu sorunun zor bir soru olduğu saptanmıştır. Taslağı oluşturan dokuz sorunun ayırt etme gücünün yüksek, bir sorunda ayırt etme gücünün düşük olduğu anlaşılmıştır. Taslak ölçeği oluşturan soruların ayırıcılık gücü indeksleri “-0.119-0.957” olması nedeniyle taslak ölçekten sadece yedinci soruda (-0.119) problem olduğu belirlenmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Kuder-Richardson 20 (KR₂₀) formülü uygulanarak alfa katsayısı hesaplanmıştır. Taslak ölçekten yedinci soru çıkarılmadan önce ve çıkarıldıktan sonra ölçek istatistikleri yapılmıştır. Yedinci soru çıkartılmadan önce KR₂₀ güvenirliliğinin “0.753”, taslak ölçeğin ortalama güçlüğüünün “0.451” ve ortalama ayırt ediciliğinin “0.655” olduğu görülmüştür. Taslak ölçekten yedinci soru çıkartıldıktan sonra ise ölçeğin KR₂₀ güvenirliliğinin “0.753” den “0.768” e çıktığı, taslak ölçeğin ortalama güçlüğüünün “0.451” den “0.499” a çıkarak daha güçleştigi ve taslak ölçeğin ortalama ayırt ediciliğinin “0.655” den “0.742” ye yükselerek daha ayırt edici hale geldiği görülmüştür. Son şekli verilen ölçeğin yüksek düzey güvenilirliğe, orta düzey güçlüğü ve yüksek düzey ayırt etme gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda yedinci soru olmak üzere sadece 1 sorunun çıkarılmasına karar verilmiştir. Eleştirel düşünme-açıklama ölçeğinin puanlaması ise öğrencilerin doğru yaptıkları sorulara 1 puan, yanlış yaptıklarına ise 0 puan verilerek yapılmıştır.

- **Eleştirel düşünme-öz düzenleme ölçeği:** Öz düzenleme ölçeğinin taslağı 16 maddeden oluşmuştur. Ölçek öncelikle maddenin konuyla ilgisi, tutarlılığı, olumlu-olumsuz ayırımının doğruluk derecesini kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne

sunulmuştur. Ölçekte her zaman, bazen ve hiçbir zaman olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır. Öz düzenleme ölçeğinin taslağı 201 kişiye uygulanmış ve faktör analizleri “Principal Faktör Tekniği” ve “Varimax Rotasyonu” kullanılarak yapılmıştır. Varyansın %49.61’ini açıklayan bir faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üstünün yeterli görülmesi nedeni ile ölçekteki %49.61’lik varyans değeri yeterlidir. Taslak ölçekteki 2.,3.,4.,6.,7.,8.,9.,10.,12.,13.,14. ve 16. maddenin faktör yükleri “.66” ile “.89” arasında değiştiği görülmüş ve bu maddelerin yüksek düzey faktör yüküne sahip maddeler olarak değerlendirilmiştir. Birinci maddenin faktör yükü “.14”, beşinci maddenin faktör yükü “.13”, on birinci maddenin faktör yükü “.19” ve on beşinci maddenin faktör yükünün de “.18” olduğu görülmüş ve “.30” un altında faktör yüküne sahip olduğu için düşük düzey faktör yüküne sahip maddeler olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonunda faktör yükleri “.30” ve üzerinde olan maddeler ölçek için seçilmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonları “.30” un altında olan dört madde ise veri toplama aracından çıkartılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach Alfa değeri yaklaşık olarak “.91” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin puanlanması olumlu ifadelerle “her zaman 3”, “bazen 2” ve “hiçbir zaman 1”, olumsuz ifadeler ise tam tersi puanlar verilerek yapılmıştır.

3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance’ın Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), ilk defa 1966 yılında yayımlanmış ve 35 ayrı kültürde yaklaşık 625 araştırmada ve 100’den fazla lisansüstü tezde, bireylerin yaratıcılık performanslarını ölçmek için kullanılmıştır (Ek-12). TYDT, anaokulu seviyesinden üniversite düzeyine kadar olan yaş gruplarında uygulanabilmektedir. Ek bir çalışmayı gerektirmeyen kâğıt kalem testinden ibaret olan bu testin sözel formu ve resim formu bulunmaktadır. Bu formlar birbirinden bağımsız olup yaratıcılığın farklı boyutlarını ölçmektedir. TYDT’de sözel form yedi etkinlik, şekilsel form üç etkinlik olmak üzere toplam on etkinlik yer almaktadır (Sungur, 1997: 210). Torrance yaratıcı düşünce testi, doğrudan yaratıcılığı ölçmesi açısından literatürde ayrı bir öneme sahiptir. Ayrıca yaratıcı

düşünme testi geliştirme çalışmaları sırasında kültürlerarası çalışmalarda yapılmıştır (Aslan, 2001).

TYDT'nin şekilsel kısmı, su etkinliklerden oluşmaktadır:

1. Resim Oluşturma: Tamamlanmamış tek bir şeklin bulunduğu etkinlikte, bu şeklin etrafına ya da içine çeşitli çizimler yapılarak bir kompozisyon (öykü) oluşturulması istenir. Bu etkinlikte öykünün kimsenin düşünemeyeceği kadar ilginç olması önemlidir. Çocuklara ellerinde bulunan şekille yapmaları gerekenler konusunda bilgilendirmek de çok önemlidir.

2. Resim Tamamlama: Bu etkinlik on kareden oluşmakta ve her bir karenin içinde, doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizimler bulunmaktadır. Öğrenci, yarım bırakılmış bu çizimleri kendi çizgileriyle tamamlayarak her birine çeşitli şekiller oluşturarak isimler verir. Bu etkinlikte de ilginç ve değişik düşünme önemlidir.

3. Paralel Çizgiler: Otuz çift paralel çizgiden oluşan bir etkinliktir. Bu paralel çizgiler, yapılan çizimlerle tamamlanarak, çeşitli kompozisyonlar oluşturması amaçlanır ve her bir tamamlanmış figüre isim verilir. Çizimler paralel çizgilerin altına, üstüne ya da içine yapılabilir. Figürlerin farklı ve ilgi çekici olması puanlamada önemlidir. Ayrıca bunları yapmaları için sadece 10 dakika verilir (Öncü, 2000: 28).

3.4.2.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Geçerlik ve Güvenirliği

Aslan (2001) testin Türkçe versiyonunu elde etmek amacıyla anaokulundan üniversiteye ve yetişkin yaş grubuna kadar 922 kişiden veriler toplamıştır. Daha sonra Türkçe dilsel eşdeğerlik yaparak TYDT'nin aynı gruba İngilizce ve Türkçe uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı alt testlerin tümü için $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik ve iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. İç tutarlılık için spearman brown, cronbach alpha ve guttmann analiz teknikleri kullanılmıştır. Sözel yaratıcılık için okul öncesi yaş grubu hariç diğer yaş gruplarının puanlarının analizinde 0.89 ile 0.38 arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Okul öncesi gruba ise sadece şekilsel yaratıcılık güvenirlilik katsayıları elde edilmiş ve en düşük puan cronbach alpha değeri

olarak 0.50 en yüksek ise 0.71 olarak belirlenmiştir. Testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür. Şekilsel yaratıcılık testi için madde ayırt ediciliği analizlerinde anaokulu ve diğer yaş gruplarındaki denek sayıları aynı olmak koşulu ile üç alt şekilsel yaratıcılık testi için ilişkisiz grup t testi sonucuna göre $p < 0.01$ seviyesinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu üç farklı analiz sonucunda ölçeğin yaratıcılık alt testlerinin beklenen yaratıcı düşünce boyutlarını ölçtüğüne karar verilmiştir.

Türkiye’de Aksu (1985) testin ikinci ve üçüncü etkinliklerini kullanarak çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada testin bu etkinlikler için oldukça yüksek geçerlik ve güvenilirlik katsayılarına ulaşılmıştır. Öncü’nün (1989) ilkokullarda yaptığı bir araştırmada testin tüm etkinliklerinin uygulandığı 30 öğrencinin öğretmenleri ile görüşülerek akıcılık, esneklik, orijinallik ve elaborasyon (ayrıntılılık) faktörleri hakkında açıklamalar yapılarak söz konusu olan öğrencilerin bu hususlardaki yeteneklerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden alınan sözel bilgilerin, testlerden elde edilen yaratıcılık sonuçları ile büyük ölçüde örtüşerek tutarlı olduğu görülmüştür (Öncü, 2000: 29).

3.4.2.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin Uygulanması ve Puanlanması

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi öğrencilere sınıf ortamında ve 3. etkinlik testte belirtilen süre olan 10 dakika ile sınırlandırılıp diğer iki etkinliğe de yaklaşık 10’ar dakika verilerek toplamda 30 dakikada uygulanmıştır. Testin uygulanması esnasında öğrencilerin çizimlerinde ve düşüncelerini yansıtmalarında birbirlerinden etkilenmemeleri için gerekli önlemler alınmıştır.

Torrance ve Ball (1984) 1966 yılındaki test için geçerli olan ve normal puanlama adı verilen puanlamaya 1984 yılında akıcı puanlama sistemi adı verilen

yenilikler ve 1966 sürümünde olmayan standart puan ve norm tablosu da eklemiştir (Akt: Aslan, 2001: 24).

TYDT şekil testi ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik (özgünlük), ayrıntınlık (detaylandırma, elaborasyon) boyutları ölçülmektedir. Testin bu etkinliklerinin değerlendirilmesi de bu boyutlardan ayrı ayrı aldıkları toplam puanlar hesaplanarak yapılmıştır. Değerlendirme, Torrance Tests of Creative Thinking Figural Test, Booklet A (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır (Ek-13). Akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma hemen hemen tüm araştırmacılar tarafından kabul edilmiş yaratıcı düşünme özellikleridir.

TYDT'nin alt boyutu olan akıcılık değerlendirmesinde, öğrencilerin verilen süre içerisinde etkinliklere vermiş oldukları cevapların sayısı göz önüne alınmıştır. Her bir cevaba 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda anlaşılmasız karalamalar şeklinde olanlar, boş bırakılanlar, etkinliğe uygun olmayanlar değerlendirme dışında bırakılmışlardır.

TYDT'nin başka bir alt boyutu olan esneklik değerlendirilmesinde ise verilen cevaplar doğrultusunda önceden bazı kategoriler belirlenmiştir. Bitkiler, hayvanlar, gökyüzü ile ilgili olaylar, doğa olayları, araç-gereçler gibi çok kullanılan üst başlıklar belirlenmiştir. Her bir öğrencinin ölçeği değerlendirilirken her kategoriye ait cevaplara 1 puan verilmiş ve tekrarlanan kategorilere ait cevaplara ise puan verilmemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin vermiş olduğu gözden kaçan kategorilere de yeni bir kategori açılarak puan verilmiştir.

Yaratıcı düşünmenin alt boyutu olan orijinallik değerlendirilirken ise Sungur'un (1988) de geliştirdiği kitapçık doğrultusunda orijinallik puan hesaplamasında %5 hesaplaması yapılmıştır. Bu verilen cevapların tekrarlanabilme sayısını göstermektedir (Sayan, 2010: 59). Çalışma grubunun %5'i ise yaklaşık 3 olarak bulunmuştur. Üçten fazla tekrarlanan cevaplara puan verilmemiş, iki ve üç kez

tekrarlanan cevaplara 1 puan ve bir kez verilen çok yaratıcı cevaplara ise 2 puan verilmiştir.

TYDT'nin bir diğer alt boyutu olan ayrıntınlık (elaborasyon) değerlendirilirken ise verilen çizgilerin yanına resmi tamamlamak için öğrencilerin ne kadar ayrıntı yaptığı yani çizgi çizdiği hesaplanmıştır. Resim tamamlama dışında gereksiz çizilen çizimler değerlendirmeye katılmamıştır.

3.4.3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Serin, Bulut Serin ve Saygılı tarafından geliştirilen çocuklar için geliştirilen problem çözme envanteri, problem çözme envanterleri arasında çocuklara uygun olarak hazırlanan tek envanter olması nedeniyle en uygun araç olarak seçilmiştir (Ek-14). Ölçek 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken John Dewey'in belirlediği problem çözümede dayanak olarak kullanılacak bilimsel yöntem süreci, problemin tanımlanması, hipotezlerin düzenlenmesi, hipotezlerin test edilmesi ve sonuçların çıkarılması aşamalarından oluşmaktadır. Ölçeğin temelinde, Heppner & Peterson (1982)'un belirttiği problem çözme becerisine güven, kişisel kontrol ve kaçınma olmak üzere üç temel boyuttan oluşmasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ise yapılan faktör analizi sonucunda belirlenmiştir. Yönergenin hazırlanması aşamasında problem çözme becerisi konusunda kendini algılayışını ölçebilmek için, ölçme ve değerlendirme ile alan uzmanlarının görüşleri de alınarak, ölçek beşli dereceli likert formatında yanıtlanacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin yönergesi ve basımı da buna uygun olarak yapılmıştır. Derecelendirme, “Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)” şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler ise yukarıdaki derecelemenin tam tersi şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere, üç uzman öğretim elemanı, üç sınıf öğretmeni, yedi yüksek lisans öğrencisi, yedi doktora öğrencisinin ölçekteki maddeler ve ölçeğin ölçmek istediği konuya uygunluğu konularında

görüşleri alınmıştır. Gelen öneriler ışığında ölçekteki bazı maddeler çıkarılmış bazılarında da gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir (Serin vd, 2010).

3.4.3.1. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Geçerlik ve Güvenirliği

Çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE) tek bir kavram ya da alt boyutları olup olmadığını test etmek için bir faktör analizi tekniği olan temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu çalışmada bir maddenin ölçekte yer almasına karar verirken, birinci faktördeki yük değerinin 0.40 ve daha yüksek olması ölçüsü temel alınmıştır. Tüm maddelerin anlamca bütünlük gösteren faktörlerdeki yani ilk üç faktördeki yükler belirlenerek 0.40 üzerindeki maddeler tekrarlanan faktör analizine dahil edilmiştir. Ayrıca söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının 0.10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Böylece birinci faktörde yüksek yük değeri veren bir maddenin, ikinci bir faktörde bu düzeyde bir yük değerine sahip olması engellenmiştir. Başlangıçta 64 maddeden oluşan ölçeğin tek bir faktörde yer almasına yani yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması ve yer aldığı faktörde faktör yükü değerinin yüksek olmasına (0.50 ve üstü) dikkat edilmiş ve bu özelliklere uymayan 23 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Faktör yükü değeri 0.50 ve üstü olan maddelerden toplam üç faktörde 41 madde yer almıştır. Bu faktörde maddelerle yeniden faktör analizi yapılmış, 17 maddenin döndürülmüş bileşenler analizinde yük değerinin birden fazla yer aldığı görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek ile ölçüt alınan çocuklar için problem çözme puanları arasında hesaplanan korelasyon 1. Faktör için 0.741 ($p<0.001$), 2. faktör için 0.679 ($p<0.001$) ve 3. faktör için 0.478 ($p<0.001$) olarak bulunmuştur. Hem madde hem de faktör temelinde elde edilen madde-test korelasyon katsayıları negatif, sıfır ya da sıfıra yakın bulunmadığından iç tutarlılığın yüksek ve dolayısıyla geçerliğinin var olduğu söylenebilmektedir (Serin vd, 2010:451-454).

24 madde ve üç alt boyuttan oluşan ÇPÇE'nin tamamının güvenirliliği cronbach alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda

öğrenim gören toplam 100 öğrenciye 4 hafta ile iki kez uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bir ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısının 0.80 olmasından dolayı ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçeği oluşturan alt faktörlerden birincisinin güvenilirlik katsayısı 0.85, ikincisinin 0.79 ve üçüncüsünün kabul edilebilir güvenilirlik seviyesinin altında 0.66 ancak 0.70'e yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak bu faktörde yer alan madde sayısının az oluşu ve çalışılan grubun ölçülmek istenilen davranış açısından homojen olması gösterilebilir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise şu şekildedir: birinci 0.84, ikinci 0.79, üçüncü 0.70 iken tamamı ise 0.85 olarak belirlenmiştir (Serin vd, 2010: 455).

3.5. Verilerin Toplanması

Kullanılan ölçme araçları yeterli sayıda çoğaltılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları 2014–2015 eğitim-öğretim yılı I. dönem içerisinde uygulanmıştır. Uygulamalar, örneklem listesi doğrultusunda her bir sınıfta araştırmacı tarafından yapılması sağlanmış, uygulamaya katılan öğrencilere neler yapmaları gerektiği ile ilgili geniş çaplı bilgi verilmiştir.

3.6. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Grupların öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığı ölçmek için $n < 30$ olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde, grupların ilişkili ya da ilişkisiz oluşuna göre farklılaşan t testleri kullanılmaktadır. Bu testin tekniklere ilişkin sayıtların karşılanamaması durumunda, ilişkili/bağımlı iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılacak alternatif testlerden birisi Wilcoxon t testi olarak da bilinen Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretli Sıralar Testidir (Büyüköztürk vd., 2000: 211). Bu test genellikle sosyal bilimlerde az denekli çalışmalarda kullanılır.

Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilir. Bu testte eşleştirilmiş iki grubun ya da aynı deneklerin üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusudur. Araştırma sorusu ise şu şekildedir: “*Deneklerin bir X değişkenine ait iki ölçümü (puanları) arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” (Büyüköztürk, 2002: 163).

Grupların sonestleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Parametrik olmayan yöntemlerden ($n < 30$ olduğu için-her bir grup için) ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki ortalama arasındaki farkların test edilmesinde grupların ilişkili ya da ilişkisiz oluşuna göre farklılaşan t-testleri kullanılmaktadır. Parametrik olan bu testler sayıtlıların karşılanamaması durumunda sonuçların hatalı olmasına neden olabilir. Dolayısıyla toplanan veriler parametrik testlerin sayısını karşılayamıyor ise bağımsız iki ortalama arasındaki test edilmesinde alternatif test Mann Whitney U testidir (Büyüköztürk vd., 2000: 201). Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek içindir. Bu test genellikle, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puan dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda kullanılmaktadır. Puanların normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 2002: 155-156).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular değerlendirilerek SPSS'e aktarılmış ve her bir alt problemin sırası dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

4.1. 1. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için $n < 30$ olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo-11: Deney grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest-öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Analiz	Negatif sıra	2	9,00	18,00 102,00	-2,474*	,013**
	Pozitif Sıra	13	7,85			
	Eşit	8				
Değerlendirme	Negatif sıra	1	7,50	7,50 245,50	-3,884*	,000**
	Pozitif Sıra	21	11,69			
	Eşit	1				
Çıkarım	Negatif sıra	1	21,00	21,00 210,00	-3,318*	,001**
	Pozitif Sıra	20	10,50			
	Eşit	2				
Yorumlama	Negatif sıra	1	7,50	7,50 245,50	-3,908*	,000**
	Pozitif Sıra	21	11,69			
	Eşit	1				
Açıklama	Negatif sıra	3	8,33	25,00 228,00	-3,312*	,000**
	Pozitif Sıra	19	12,00			
	Eşit	1				
Özdüzenleme	Negatif sıra	16	11,13	178,00 53,00	-2,185*	,029**
	Pozitif Sıra	5	10,60			
	Eşit	2				
Eleştirel düşünme	Negatif sıra	2	1,75	3,50 249,50	-3,998*	,000**
	Pozitif Sıra	20	12,48			
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

** $p < 0,05$

Analiz sonucunda deney grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme alt boyutları ile eleştirel düşünme ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($p < ,05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın öz düzenleme boyutunda öntest lehine diğerlerinde ise son test puanı lehine olduğu görölmektedir.

4.2. 2. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için $n < 30$ olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo-12: Kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest-öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Analiz	Negatif sıra	7	7,50	52,50	-,442*	,659
	Pozitif Sıra	8	8,44	67,50		
	Eşit	9				
Değerlendirme	Negatif sıra	4	11,13	44,50	-1,546*	,112
	Pozitif Sıra	13	8,35	108,50		
	Eşit	7				
Çıkarım	Negatif sıra	7	8,21	57,50	-,920*	,358
	Pozitif Sıra	10	9,55	95,50		
	Eşit	7				
Yorumlama	Negatif sıra	7	9,64	67,50	-1,150*	,250
	Pozitif Sıra	12	10,21	122,50		
	Eşit	5				
Açıklama	Negatif sıra	7	9,00	63,00	-1,583*	,113
	Pozitif Sıra	13	11,31	147,00		
	Eşit	4				
Özdüzenleme	Negatif sıra	10	9,13	91,50	-,713*	,436
	Pozitif Sıra	7	8,79	61,50		
	Eşit	7				
Eleştirel düşünme	Negatif sıra	7	7,93	55,50	-1,593*	,111
	Pozitif Sıra	12	11,21	134,50		
	Eşit	5				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonucunda kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme alt boyutları ile

eleştirel düşünme ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($p>,05$).

4.3. 3. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için $n<30$ olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo-13: Deney grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest- öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Akıcılık	Negatif sıra	2	2,25	4,50	-4,063*	,000**
	Pozitif Sıra	21	12,93	271,50		
	Eşit	0				
Esneklik	Negatif sıra	1	2,00	2,00	-4,139*	,000**
	Pozitif Sıra	22	12,45	274,00		
	Eşit	0				
Orijinallik	Negatif sıra	1	1,00	1,00	-4,168*	,000**
	Pozitif Sıra	22	12,50	275,00		
	Eşit	0				
Ayrıntılılık	Negatif sıra	1	1,00	1,00	-4,168*	,000**
	Pozitif Sıra	22	12,50	275,00		
	Eşit	0				
Yaratıcı düşünme	Negatif sıra	0	,00	,00	-4,198*	,000**
	Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

** $p<0,05$

Analiz sonucunda deney grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık alt boyutları ile yaratıcı düşünme ölçeği uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir.

4.4. 4. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için $n < 30$ olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo-14: Kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest- öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Akıcılık	Negatif sıra	10	7,50	75,00	-1,919*	,055
	Pozitif Sıra	13	15,46	201,00		
	Eşit	1				
Esneklik	Negatif sıra	8	9,69	77,50	-1,843*	,065
	Pozitif Sıra	15	13,23	198,50		
	Eşit	1				
Orijinallik	Negatif sıra	7	12,00	84,00	-1,644*	,100
	Pozitif Sıra	16	12,00	192,00		
	Eşit	1				
Ayrıntılılık	Negatif sıra	10	10,10	101,00	-1,400*	,161
	Pozitif Sıra	14	14,21	199,00		
	Eşit	0				
Yaratıcı düşünme	Negatif sıra	10	8,90	89,00	-1,743*	,081
	Pozitif Sıra	14	15,07	211,00		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonucunda kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılılık alt boyutları ile yaratıcı düşünme ölçeği uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($p > ,05$).

4.5. 5. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için $n < 30$ olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo-15: Deney grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest- öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Güven	Negatif sıra	6	8,83	53,00	-2,175*	,030**
	Pozitif Sıra	15	11,87	178,00		
	Eşit	2				
Özdenetim	Negatif sıra	15	12,9	193,50	-2,182*	,029**
	Pozitif Sıra	7	8,5	59,50		
	Eşit	1				
Kaçınma	Negatif sıra	15	10,13	152,00	-2,906*	,004**
	Pozitif Sıra	3	6,33	19,00		
	Eşit	5				
Problem Çözme	Negatif sıra	12	12,58	151,00	-,796*	,426
	Pozitif Sıra	10	10,20	102,00		
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<0,05

Analiz sonucunda deney grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin güven, öz denetim, kaçınma alt boyutlarının uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($p<,05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın güven boyutunda sontest lehine diğerlerinde ise öntest puanı lehine olduğu görülmektedir. Problem çözme ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($Z=-,796;p>,05$).

4.6. 6. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Programaya dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için $n<30$ olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo-16: Kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	Sontest- öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Güven	Negatif sıra	8	12,38	99,00	-1,188*	,235
	Pozitif Sıra	15	11,80	177,00		
	Eşit	1				
Özdenetim	Negatif sıra	8	9,62	77,00	-1,858*	,063
	Pozitif Sıra	15	13,27	199,00		
	Eşit	1				
Kaçınma	Negatif sıra	8	11,56	92,50	-1,107*	,268
	Pozitif Sıra	14	11,46	160,50		
	Eşit	2				
Problem Çözme	Negatif sıra	7	8,71	61,00	-2,344*	,019*
	Pozitif Sıra	16	13,44	215,00		
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<0,05

Analiz sonucunda kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin güven, öz denetim, kaçınma alt boyutlarının uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir ($p>,05$). Problem çözme ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($p<0,05$).

4.7. 7. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için parametrik olmayan yöntemlerden ($n<30$ olduğu için-her bir grup için) ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo-17: Eleştirel Düşünme sontest puanlarına ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Analiz	Deney	23	7,35	31,11	715,50	112,50	,000*
	Kontrol	24	6,00	17,19	412,50		
Değerlendirme	Deney	23	8,39	32,07	737,50	90,500	,000*
	Kontrol	24	6,38	16,27	390,50		
Çıkarım	Deney	23	7,52	31,63	727,50	100,500	,000*
	Kontrol	24	5,83	16,69	400,50		
Yorumlama	Deney	23	8,61	34,11	784,50	43,500	,000*
	Kontrol	24	5,63	14,31	343,50		
Açıklama	Deney	23	7,74	33,11	761,50	66,500	,000*
	Kontrol	24	5,38	15,27	366,50		
Özdüzenleme	Deney	23	25,52	22,09	508,00	232,000	,343
	Kontrol	24	26,08	25,83	620,00		
Eleştirel düşünme	Deney	23	65,13	34,41	791,50	36,500	,000*
	Kontrol	24	55,29	14,02	336,50		

*p<0,05

Gruplardan elde edilen puanları karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama alt boyutları ile eleştirel düşünme ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Deney ve kontrol gruplarının özdüzenleme alt boyutu sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.8. 8. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için parametrik olmayan yöntemlerden ($n<30$ olduğu için-her bir grup için) ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo-18: Yaratıcı düşünme sonest puanlarına ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akıcılık	Deney	23	37,57	31,61	727,00	101,00	,000*
	Kontrol	24	27,67	16,71	401,00		
Esneklik	Deney	23	26,39	32,17	740,00	88,000	,000*
	Kontrol	24	19,88	16,17	388,00		
Orijinallik	Deney	23	29,91	30,67	705,50	122,500	,001*
	Kontrol	24	21,79	17,60	422,50		
Ayrıntılılık	Deney	23	157,35	31,54	725,50	102,500	,000*
	Kontrol	24	112,75	16,77	402,50		
Yaratıcı Düşünme	Deney	23	251,22	31,61	727,00	101,000	,000*
	Kontrol	24	182,08	16,71	401,00		

Deney ve kontrol gruplarının akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılılık alt boyutları ile yaratıcı düşünme ölçeği sonest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

4.9. 9. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrenciler ile programa dayalı eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerileri sonest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için Parametrik olmayan yöntemlerden ($n < 30$ olduğu için-her bir grup için) ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo-19: Problem Çözme sonest puanlarına ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güven	Deney	23	53,22	26,11	600,50	227,500	,298
	Kontrol	24	49,33	21,98	527,50		
Özdenetim	Deney	23	13,17	18,57	427,00	151,000	,008*
	Kontrol	24	17,21	29,21	701,00		
Kaçınma	Deney	23	5,83	17,17	395,00	119,000	,001*
	Kontrol	24	9,71	30,54	733,00		
Problem çözme	Deney	23	72,22	20,70	476,00	200,00	,105
	Kontrol	24	76,25	27,17	652,00		

* p<0,05

Gruplardan elde edilen puanları karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öz denetim ve kaçınma sonest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05). Deney ve kontrol gruplarının güven alt boyutu ve problem çözme ölçeği sonest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç, Tartışma

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmeye dayalı beceriler başlıkları altında değerlendirilerek sunulmuştur.

5.1.1. Eleştirel Düşünme

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme de öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fark puanlarının sıra toplamına göre öz düzenleme boyutu hariç değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama boyutlarında farklılık sontest lehine olduğu belirlenmiştir. Programın öngördüğü şekilde eğitim öğretim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları olan değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme de uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Başarılı zekâ kuramına dayalı olarak etkinliklerle eğitim öğretim dersi öncesi ve sonrasında uygulanan testler sonucunda anlamlı fark çıkması başarılı zekâ teoreminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine olumlu katkılar sağladığı anlamında düşünülebilir. Özellikle programın öngördüğü şekilde ders işlenen kontrol grubunda eleştirel düşünme becerileri öntest ve sontest arasındaki puan farklılığının olmaması, başarılı zekâ teoreminin eleştirel düşünmedeki katkısının önemli olduğunu gösterdiği şeklinde ifade edilebilir.

Sıra puanlar dikkate alındığında eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama boyutlarında başarılı zekâ kuramının etkili olduğu, öz düzenlemede ise etkisiz olduğu söylenebilir. Başarılı zekâ kuramına

dayalı etkinliklerle ders işlenen grupta eleştirel düşünme becerileri anketinin uygulanması sonucu öntestelerde farklılık çıkmayan 5 alt boyuttan 4'ünün sontest lehine olması ve kontrol grubunun sontestlerinde herhangi bir farklılık çıkmaması etkinliklerle işlenen dersin olumlu etkisini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu arasında yapılan eleştirel düşünme becerileri sontestleri arasında ise değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama alt boyutları ile eleştirel düşünme ölçeği sontest puanları arasında farklılık bulunmuştur ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin öz düzenleme alt boyutunda ise deney ve kontrol grubu arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Her iki grubun sontest puanları karşılaştırıldığında başarılı zekâ kuramına dayalı olarak oluşturulan etkinliklerle ders işlenmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı ancak öz düzenleme boyutunda herhangi bir değişim göstermediği ifade edilebilir.

Bu sonuçların hepsi dikkate alındığı zaman başarılı zekâ kuramına uygun olarak derslerin işlenmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır, şeklinde ifade edilebilir. Başarılı zekânın, öğrencilerin eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Güzel (2005) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünme becerilerine dayanan Sosyal Bilgiler öğretimi ile geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi 4. sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırılmış ve eleştirel düşünme becerilerini temele alan Sosyal Bilgiler öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarında, eleştirel düşünme becerilerinde, derse karşı tutumlarında ve bunların kalıcılığı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile araştırmamızın sonucu, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini destekleyici ders programlarının, planların hazırlandığı takdirde öğrencilerdeki eleştirel düşünmeyi geliştirebileceğini göstermesi açısından birbirini desteklemektedir.

Bayır (2010) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi sonucunda, güncel olaylardan yararlanılarak ğretim yapılan deney grubu ile güncel olaylardan yararlanılmadan ğretim yapılan kontrol grubunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, eleştirel düşünme becerilerinden açıklama ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmamızın sonucu ile bu araştırma sonucu eleştirel düşünmenin alt boyutlarında olan açıklama boyutu haricinde birbirini desteklemektedir.

Sadeghii ve Malekian (2014) tarafında yapılan çalışmada ilkokul 3. sınıf ğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile yaratıcılığın sunulmasında yapılan tüm ğretim durumlarında hipotezleri tanımlama, açıklama ve yorumlama, değerlendirme çıkarımlarını içermekle birlikte ilkokul 3. sınıf ğrencilerinin eğitimsel ilerlemelerinin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme ve programın ilerlemesinde de olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma ile araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilere eleştirel düşünme programı geliştirilmesi bu araştırmaya benzer şekilde başarılı zekâ kuramına dayalı olarak müze ile eğitim dersinin oluşturulmasında olduğu gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilere bu doğrultuda verilen eğitimlerin her iki araştırmada da başarılı olması açısından örtüştüğü görülmektedir.

5.1.2. Yaratıcı Düşünme

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim ğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ntest ve sontest puanları arasında yapılan analizler sonucunda; araştırmaya katılan öğrencilerin akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntıllık alt boyutları ile Torrance yaratıcı düşünme leği uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında bu farklılığın sontest lehine olduğu belirlenmiştir. Programın ngrdğ şekilde eğitim ğretim alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri alt boyutlarından akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntıllık ile Torrance

yaratıcı düşünme ölçeği uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubunun yaratıcı düşünme testinin önceki ve sonraki puanları arasında farklılık olması ve bu farklılığın sontest lehine olması, başarılı zekâ kuramının yaratıcı düşünmeye olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında bir fark olmaması, bu görüşü desteklediği şeklinde ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubunun Torrance yaratıcı düşünce ölçeği sontest puanları arasında yaratıcılığın akıcılık, esneklik, ayrıntınlık, orijinallik alt boyutu ile yaratıcılık ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın deney grubu lehine olması başarılı zekânın yaratıcı düşünme üzerindeki etkili olduğunu göstermektedir denilebilir.

Torrance yaratıcı düşünme testinin alt boyutlarından olan akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık becerilerinin başarılı zekâ kuramına dayalı oluşturulan etkinliklerle ders işlenen deney grubuna olumlu katkılar sağlaması ve kontrol grubunda yaratıcılık testlerinde farklılık çıkmaması başarılı zekânın yaratıcılığı geliştirdiği şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca testin tümünde de başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle ders işlenen grubun, test sonucunda daha yaratıcı çıkması bu görüşü güçlendirmektedir. Müzede ve sınıfta başarılı zekâyâ dayalı olarak uygulanan etkinliklerin çok boyutlu ve farklı ortamlarda olmasıyla öğrenciler daha yaratıcı düşünmeye teşvik etmiştir, denilebilir.

Aslan (2001) tarafından yapılan çalışmada şekilsel yaratıcılık açısından farklı yaş gruplarının tümünde akıcılık puan türünün en fazla ortalama sahip olan puan türü olduğu gözlemlenmesi akıcılığın ve üretimin şekilsel yaratıcılığın diğer boyutlarına göre daha fazla gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi çocukların ayrıntınlık boyutunda fikirlerini daha çok detaylandırdıklarını ancak daha büyüklerin bu puan türünde diğer şekilsel yaratıcılık puan türlerine göre zayıf kaldıkları gözlemlenmiştir. Yani, bu tür yeteneklerin geliştirilmesine en uygun dersler olan

sosyal ve dil derslerinin istenilen kalitede işlenmediği, öğrencilerin fikirlerini ifade etme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olacak şekilde eğitilmedikleri gibi sonuçlara ulaşmıştır. Karataş ve Özcan (2010) tarafından yapılan yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkilerini belirledikleri çalışmada, yaratıcı ders etkinliklerinin kullanıldığı grup lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuçlar ve araştırma sonuçları karşılaştırıldığında başarılı zekâ kuramına dayalı ders işlemenin yaratıcılığa önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu açıdan araştırmanın sonuçları ile yapılan araştırmaların sonuçları birbirini desteklemektedir.

Sayan (2010) tarafından yapılan çalışma da ilköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine, öz kavramlarına ve akademik başarılarına etkileri araştırılmıştır. Torrance yaratıcı düşünme testinin uygulandığı araştırmada akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında ölçmeler yapılmıştır. Uygulama sonrasında sadece esneklik boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuş ve akıcılık, orijinallik alt boyutunda farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızın sonucu ile bu araştırmanın sonucu sadece Torrance yaratıcı düşünme testinin alt boyutlarından olan esneklik boyutundaki deney grubu lehine olan farklılık ile örtüşmektedir. Ancak akıcılık ve orijinallik alt boyutu sonuçları ile birbirini desteklememektedir.

Ramona ve Maricutoiu (2013) tarafından yapılan çalışma da Sternberg'in önerdiği başarılı zekâ öğretim yaklaşımı açısından öğrencilerin yaratıcılıklarını canlandıran düşünme stillerinden (örneğin; yasadışı, yargılayıcı, anarşik ve liberal düşünme stilleri gibi) yararlanıldığına, kişilik özellikleri açısından, düşüncelerinde bağımsız olduklarını vurgulama ile başkalarının inançlarına saygı duyma ve kendi başarısını arzulamanın önemli olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ve bu araştırma sonucu karşılaştırıldığı zaman öğrencilerin başarılı zekâyâ uygun ders işlendiğinde yaratıcılıklarının arttığı ve bununla birlikte daha başka yeteneklerinin de geliştiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları ile bu araştırma sonuçları örtüşmektedir.

5.1.3. Problem Çözme Becerileri

Başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklerle eğitim öğretim alan öğrencilerin problem çözme alt boyutlarından güven, öz denetim ve kaçınma da uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın güven boyutunda sontest lehine özdenetim, kaçınma alt boyutlarında ise öntest puanları lehine olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerisi uygulama öncesi ve sonrası yapılan analiz sonucunda puanlar arasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Programın öngördüğü şekilde eğitim öğretim alan öğrencilere uygulanan çocuklar için problem çözme envanteri analiz edildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrasındaki puanlar arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası puanları analiz edildiğinde sontest puanları lehine bir fark olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubu öntest ve sontest puanlarında farklılık olmaması ve sıra toplamlarda ise problem çözmenin alt boyutlarından olan sadece güven boyutunda farklılığın sontest lehine çıkarken diğer boyutlarda öntest lehine çıkması başarılı zekânın problem çözme becerilerine herhangi bir katkı sağlamadığı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca kontrol grubunda problem çözme alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrasında farklılık olmamasına rağmen ölçeğin uygulama öncesi ve sonrası arasındaki sontest lehine farklılık çıkması başarılı zekânın problem çözme becerilerine genel anlamda katkı sağlamadığı şeklinde belirtilebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontestlerde ise öz denetim ve kaçınma alt boyutlarında kontrol grubu lehine fark bulunduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerileri güven alt boyutu ile problem çözme becerileri sontest puanları arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun sontest puanlarının karşılaştırılmasında öz denetim ve kaçınma alt boyutunda kontrol grubunda fark olması, özdenetim ve kaçınma alt boyutunun gelişimine başarılı zekâ kuramının olumlu katkı sağlamadığı ve güven alt boyutu puanında farklılığının olmamasının da etkili olmadığı sonucunu göstermektedir, denilebilir. Problem çözme

becerileri sontest puanları arasında her iki grubun arasında farklılığın olmaması, başarılı zekâ kuramının problem çözme becerileri üzerinde etkisiz olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Yazgan ve Bintaş (2005) tarafından 4 ve 5. sınıflarla yapılan çalışmada ise öğrencilere sadece problem çözme stratejileri anlatılarak bu stratejilerle problemleri çözmeleri istenmiştir. Öğrencilerin informal olarak bu stratejileri kullandığı ve bunları öğrenebildikleri ile problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın sonucunda deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası farklılığın çıkmaması ile deney ve kontrol grubu arasında farklılık çıkmaması açısından bu araştırma ile desteklenmemektedir.

Soylu ve Soylu (2006) tarafından 2. Sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada işlemsel bilgileri gerektiren araştırmalarda öğrenciler zorluk yaşamazken, işlem ve kavram bilgisi gerektiren konularda zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bu da araştırmamızın sonucunda problem çözümede zorluk yaşanması ile örtüşmektedir. Tok ve Sevinç (2010b) tarafından yapılan çalışmada deney grubunun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinde yorumlama boyutu hariç diğer bütün boyutlarda ve toplam puanda sontest puanları öntest puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun sontest puanları Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği toplam puanda her iki grubun sontest puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Deney grubunun problem çözme envanteri sontest puanları diğer grupların sontest puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Problem çözme becerileri açısından bu araştırma ile yapılan araştırma sontest puanlarındaki deney grubunun düşük olması açısından desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde incelenen ve değerlendirilen alt problemlere yönelik olarak analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda; araştırmacılara gelecek araştırmalara ışık tutacak, öğretmenlerin tüm öğrencilere

hitap edebilmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirecek ve bilgilerin kalıcılığını artıracak şekilde ders işlemlerine yönelik araştırma sonuçları doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Araştırmanın sonuçlarına göre başarılı zekâ kuramına dayalı olarak işlenen derslerin öğrenciler için gelecek yaşantılarında da önemli olacak olan düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı, problem çözme) büyük ölçüde geliştirdiği görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrencilere her ders için uygulanabilirliği olan ve düşünme becerilerini geliştirmede olumlu katkıları olan başarılı zekâ kuramına dayalı şekilde dersleri etkinliklerle destekleyerek anlatabilirler. Öğretmen bu şekilde ders işlerken öğrencilerini düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirebilir.
- 2) Düşünme becerilerinin öneminin gün geçtikçe artması nedeniyle öğretmenlere bu doğrultuda hizmet içi seminerler verilebilir. Bu hizmet içi seminerlerde başarılı zekâ kuramının düşünme becerileri üzerindeki olumlu katkıları dikkate alındığında bu kuramın kullanımı hakkında uzmanlar tarafından genel bilgiler verilebilir.
- 3) İlkokul ders kitaplarında, düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla başarılı zekâ kuramına dayalı etkinliklere yer verilebilir.
- 4) Başarılı zekâ kuramının temel öğelerinden olan sosyal çevreye uyum, seçim ve şekillendirmeyi etkili kullanabilmeleri için sınıf dışı öğretim ortamları daha çok kullanılabilir. Bu ortamlarda başarılı zeka kuramının etkili olduğu düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilebilir.
- 5) Başarılı zekâ kuramına yönelik araştırmalar diğer eğitim kademelerinde (okul öncesi, ortaokul ve lise) de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi*. Ed: Öztürk, C., Dilek, D. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, M., Kaymakçı, S. (2012). *Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış*. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt: 20. No: 2. Sayfa: 605-626.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., Tayler, C. (2010). *Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning*. Curator: The Museum Journal. Vol: 45. Issue: 3. Pp: 1-22.
- Aslan, E. (2001). *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı:14, Sayfa:19-40.
- Bacanlı, H. (2008). Zeka Kavramının Gelişimi. Anlara, Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresinde sunulan bildiri. (16-17 Mayıs)
- Barth, J. L., Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Başaran, M. (2008). *Hikaye Edici Metinlerin Öğretiminde Başarılı Zeka Öğretim Modelinin Uygulanması (Üçlü Zeka Teorisine Uygun Hikaye Öğretimi)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 1. Sayı: 2. Sayfa: 121-137.

- Bayır, Ö. G. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Berkant, H. G. (2009). *Öğrencilerin Anlamli Nedensel Düşünme Becerilerinin Akademik Başarı, Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Cilt: 9. Sayı: 3. Sayfa: 1125-1165.
- Brockman, L. S. (2006). *Robert J. Sternberg's Theory of Human Intelligence as a Preface to Persuasive Writing*. A Paper Presented to the Faculty of Sweet Briar College in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master's of Arts in Teaching. World Public Library Edition.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1995). *Genel Öğretim Metodları*. Konya: Göksu.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (9. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır İlhan, A. (2002). *Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Müzeler*. I. Uluslararası Katılımlı Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. İstanbul.
- Çakır İlhan, A. (2009). Educational Studies in Turkish Museums. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol: 1. Pp: 342-346.

Çakır İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., Karadeniz C. *Müze Eğitimi Etkinlikleri Kitabı*. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/e/t/etkinlik-paketi>
Erişim Tarihi: 28.11.2013

Çapraz, B., Kesken, J., Ayyıldız N. A., İlic, D. (2009). ‘‘Yönetmel Zeka’’ya Doğru: Yönetmel Zeka ve Bileşenlerini Tanımlamaya Yönelik Kavramsal Bir Çalışma. Ege Akademik Bakış. Cilt:9. Sayı:1. Sayfa: 187-211

Çetin, Y. (2002). *Çağdaş Eğitimde Müze Eğitimin Rolü ve Önemi*. Atatürk Üniversitesi. e-dergi.atauni.edu.tr/ataunigsed/article Erişim Tarihi: 08.07.2014

Demir, M.K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Doktora Tezi.

Demirtaş, K. (2009). *Müzelerde Kentsel Kültür Tarihinin Sergilenmesinde Antalya Örneği*. Çukurova Üniversitesi Arkeoloji Anabilim Dalı. Adana: Yüksek Lisans Tezi.

Demircioğlu, İ. H. (2009). *Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 184/ Güz. Sayfa: 228-239.

Doğan, Y. (2010). Primary School Student’s Benefiting From Museums With Educational Purposes. International Journal of Social Inquiry. Vol: 3. No: 2. Pp: 137-164.

Doğanay, A. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi*. Ed: Öztürk, C., Dilek, D. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2006). *Etkin Vatandaşlık Eğitimi İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi*. Ed: Öztürk, C. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Sayfa: 180-216. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A., Güzel Yüce, S. (2010). *Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Cilt: 16. Sayı: 2. Sayfa: 185-214.
- Gelen, İ. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 10. Sayı: 10. Sayfa: 100-119.
- Gelen, İ. (2011). *Sosyal Bilgiler Programındaki Düşünme İle İlgili Bazı Ortak Becerilerin Kazanılma Düzeyinin Belirlenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 1. Sayı: 30. Sayfa: 83-106.
- Gadsby, J. (2011). *The Effect of Encouraging Emotional Value in Museum Experiences*. Museological Review. No: 15. Pp: 1-13. <https://www2.le.ac.uk> Erişim Tarihi: 10.07.2014
- Garcia, B. (2012). *What We Do Best*. Journal of Museum Education. Vol:37. No: 2. Pp: 47-56.
- Gottfredson, L. S. (1997). *Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History and Bibliography*. Intelligence. No: 24. Pp: 13-23.

Güleç, S., Alkış, S. (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 17. Sayı: 1. Sayfa: 63-78.

Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.

Henderson, T. Z., Atencio, D. J. (2007). Integration of Play, Learning and Experience: What Museums Afford Young Visitors. *Early Childhood Educ J.* Vol: 35. Pp: 245-251.

Howard, B. C., McGee, S., Shin, N. Shia, R. (2001). *Üç Ayaklı Zeka Teoremi ve Bilgisayar Tabanlı Sorgulama Ortamı*. At Enterprice Technology Research & Development. Vol: 49. No: 4. Pp: 49-69.

İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: AFA Yayınları.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 22. Basım.

Karataş, S., Özcan, s. (2010). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 11. Sayı: 1. Sayfa: 225-243

Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz- Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kaya, B. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1: Sosyal Bilgiler ve Düşünme Becerileri*. Ed: Turan, R., Sünbül, A. M., Akdağ, H. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T., Ünal, M. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 4*. Ankara: Başak Matbaacılık. MEB: Devlet Kitapları. Beşinci Baskı.
- Keleş, V. (2003). *Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:'2. Sayı: 1-2. Sayfa: 1-17.
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6., 7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay: Yüksek Lisans Tezi.
- Kısakürek, M. A. (1987). *Sosyal Bilgiler Öğretiminin Niteliği, Kapsamı, ve Amaçları*. (Editör: B. Özer). Özel Öğretim Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 194. Sayfa: 1-26
- Kuhn, D., Amsel, E., O'loughlin, M. (1988). *Developmental Psychology Series: The Development of Scientific Thinking Skills*. New York: Academic Press, INC.
- Kuruoğlu Maccario, N. (2002). *Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 15. Sayı:1. Sayfa: 275-285.
- Michaelis, J. U., Garcia, J. (1996). *Eleventh Edition Social Studies for Children A Guide to Basic Instruction*. United States: Prentice Hall.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskıdır)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *İlköğretim 1-8. Sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Müze İle Eğitim*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *İlköğretim Programı Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38> Erişim Tarihi: 17.8.2013
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012a). *Düşünme Becerileri Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Program Hazırlama Komisyonu. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Erişim Tarihi: 22.09.2013
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012a). *Yaratıcı Düşünme Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Program Hazırlama Komisyonu. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Erişim Tarihi: 26.09.2013
- Moffat, M.P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi (Orta Dereceli Okullarda Sosyal Bilgilerin Organizasyonu, Öğretimi ve Teftişi)*. Çev: Oran, N. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (10. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Okvuran, A. (2010). *The Relations Between Arts Education, Museum Education and Drama Education in Elementary Education*. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol: 2. Pp: 5389-5392.
- Okvuran, A. (2012). Müzede Dramanın Bir Öğretim Yöntemi Olarak Türkiye’de Gelişimi. Eğitim ve Bilim. Cilt:32. Sayı: 166. Sayfa: 170-180.
- Onur, B. (2012). *Çağdaş Müze Eğitim ve Gelişim Müze Psikolojisine Giriş*. Ankara: İmge Kitabevi
- Öncü, T. (2000). *Anasınıfı (6 Yaş) Düzeyindeki Çocukların Şekilsel Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi. Cilt:40, Sayı: 1.2, Sayfa: 25-34.
- Oruç, S., Altın, B. N. (2008). *Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama*. Çukurova Üniversitesi. Cilt: 3. No: 35. Sayfa: 125-141. <http://bote.cukurova.edu.tr/efdergi> Erişim Tarihi: 24.11.2013
- Özensel, E. (2003). *Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer*. Değerler Eğitimi Dergisi, S: 1.
- Öztürk, C., Dilek, D. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Paul, R., Elder, L. (2012). *Kritik Düşünce (Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar*. Çev: Aslan, E., Sart, G. (2013). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Pekgözlü Karakuş, D. (2012). *Müzelerde Uygulanabilecek Müze Eğitim Etkinlikleri*. Mediterranean Journal of Humanities. Cilt: 2. Sayı: 1. Sayfa: 131-138.
- Ramona, P., Maricutoiu, L. P. (2013). *Teaching For Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q)- a New Instrument Developed for Assessing Teaching Style*. Journal of Educational Sciences and Psychology. Vol: 65. No: 1. Pp: 159-178.
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını Aşmak*. Çev: Geyran Koldaş, N. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Sadeghii, S., Malekian, F. (2014). *Exanine The Role of Education Through Curriculum Development, Creative and Critical Thinking View Elementary Third Grade*. Journal of Educational and Instructional Studies in The World. Vol: 4. No:4. Pp: 30-39.
- Sayan, Y. (2010). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji için Geliştirilen Materyallerin Yaratıcı Düşünme Becerisi, Öz Kavramı ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Tezi.
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). *İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin (ÇPÇE) Geliştirilmesi*. İlköğretim Online. 9(2). Sayfa: 446-458. www.ilkogretim-online.org.tr
Erişim Tarihi:10.10.2013
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Singh, P. K. (2013). *Museum and Education*. OHRJ. Vol: 47. No: 1. Pp: 69-82.
- Soylu, Y., Soylu, C. (2006). *Matematik Derslerinde Başarıya Giden Yolda Problem Çözmenin Rolü*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 7. Sayı: 11. Sayfa: 97-111.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, J. R., Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for Thinking (Third Printing)*. Washington: American Psychological Association.
- Sternberg, R.J. (1999). *Successful Intelligence: Finding A Balance*. Trends in Cognitive Sciences. Vol: 3. No: 11.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching For Successful Intelligence. *Educational Psychology Review*. Vol: 14. No: 4. Pp: 383-393.
- Sternberg, R. J., Grigorenko E.L. (2002). *The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education*. National Association for Gifted Children. Vol: 46. No: 4. Pp: 265-277.
- Sternberg, R. J., Grigorenko E.L. (2003). *Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures and Practices*. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol: 27. No: 2/3. Pp: 207-228.
- Sternberg, R.J. (2004). *Culture and Intelligence*. American Psychological Association. Vol: 59. No: 5. Pp: 325-338.

- Sternberg, R. J., Grigorenko E.L. (2004). *Successful Intelligence in the Classroom*. Theory in the Practice. Vol: 43. No: 4. Pp: 274-280.
- Sternberg, R. J. (2005). *The Theory Of Successful Intelligence*. Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology. Vol: 39, No: 2. Pp: 189-202.
- Sternberg, R. J. (2006). *Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years*. Psychology of Aesthetics, Creavity and the Arts. Vol: S. No:1. Pp: 2-12.
- Sternberg, R. J. (2006a). *The Rainbow Project: Enhancing the SAT Through Assessments of Analytical, Practical and Creative Skills*. Elsevier, Intelligence 34. Pp: 321-350. www.sciencedirect.com Erişim Tarihi: 15.08.2014
- Sternberg, R. J., Grigorenko E.L. (2007). *Teaching for Successful Intelligence (To Increase Student Learning and Achievement)*. California: Corwin Press (Second Edition).
- Sternberg, R. J. (2009). *Düşünme Stilleri*. (Çeviren: Esin Güngör). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Sternberg, R. J. (2012). *The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach*. Creativity Research Journal. Vol: 4. No: 1. Pp: 3-12.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayıncılık (2. Basım).
- şahan, M. (2005). *Müze ve Eğitim*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 4. Sayfa: 487-501.

- Şahinel, S. (2002). Eleştirel Düşünme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (1994). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi ve 5. Sınıf Ders Kitabı Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Tok, E., Sevinç, M. (2010a). *Başarılı Zeka Kuramına Dayalı Eğitim Uygulamaları*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 9. Sayı: 32. Sayfa: 63-74. www.esosder.org Erişim Tarihi: 05.11.2013
- Tok, E., Sevinç, M. (2010b). *Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 27. Sayfa: 67-82.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Ankara: Murat Adım Yayıncılık.
- Welton, D. A., Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wolins, I.S., JenseN, N., Ulzheimer, R. (1997). *Children's Memories of Museum Field Trips: A Qualitative Study*. The Journal of Museum Education. Vol: 17. No: 2. Pp: 17-27.
- www.jgbeasley.com/Eyuboglu_School/Turkce_Kaynaklar.html, Erişim Tarihi: 10.10.2014
- Yazgan, Y., Bintaş, J. (2005). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri: Bir Öğretim Deneyi*.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 28. Sayfa: 210-218.

Yılmaz K., Şeker M. (2012).*İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi. Cilt: 1. Sayı: 2. Sayfa: 21-39.

EKLER

Ek-1: Araştırma İzin Formu



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308/605.99/117379
Konu: Araştırma İzni

07/01/2015

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23/12/2014 tarihli ve B.30.2.KON.0.72.00.00/1724 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Nihal YILDIZ'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Başarılı Zeka Kuramına Dayalı Oluşturulan Müze İle Eğitimin Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın; Karatay Hürriyet Ortaokulu 4. sınıf öğrencilerine, okul müdürlüğünün uygun görmesi ve eğitim öğretimi aksatmamak şartıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilginizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Anket Formu(2 Sayfa)

67
Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.
...../20.....
07-01-2015

Akçeşme Mah. Garaj Cad. No:4 42020 Karatay/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : http://konya.meb.gov.tr
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1250
isatistik42@meb.gov.tr

Ek-2: Gezi Planı
HÜRRIYET ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ayrıntıları aşağıdaki gezi planında belirtilen bir gezi düzenlemek istiyoruz. Aşağıda belirtilen gezi yeri,gezinin amacı ile geziden beklenen öğrenci kazanımları/hedef ve davranışların gerçekleştirilmesi açısından okulumuza mesafe olarak en yakın yer durumundadır.

Söz konusu gezinin yapılabilmesi için gerekli planlama ve organizasyonun gerçekleştirilmesi hususunda gereğini arz ederim.

27/10/2014

İmza

Öğretmenlerin Adı Soyadı

GEZİ PLANI

Gezinin konusu	Geçmişimi Öğreniyorum		
Gezinin amacı	Geçmişimi Öğreniyorum ünitesi doğrultusunda öğrencilere geçmişe ait etnografik eserlerin gösterimi ile geçmişini öğrenip bugünle kıyaslaması ve yarına dair fikir yürütmesini sağlaması.		
Gezinin hangi ders veya sosyal etkinlik kapsamında planlandığı	Sosyal Bilgiler Dersi		
Geziden beklenen öğrenci kazanımları/hedef ve davranışlar	Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.		
Gezinin başlama ve bitiş tarihi	07:30-12:00		
Gezi yeri/yerleri	Ahmet Rasih İzzet Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi		
Geziye gidilecek yol güzergahı	Hürriyet Ortaokulu- Ahmet Rasih İzzet Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi		
Geziye dönüş yol güzergahı	Ahmet Rasih İzzet Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi-Hürriyet Ortaokulu		
Gezi sırasında alınacak güvenlik önlemleri	İlkyardım çantası, Öğrencilerin gözetimi		
Geziye katılacak toplam öğrenci sayısı	25		
ŞUBE	ERKEK	KIZ	TOPLAM
4-E			25

VELİ İZİN BELGESİ
HÜRRİYET OTOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Velisi bulunduğum okulunuz.....sınıfı.....numaralı öğrenci
.....velisiyim.

Sınıfça düzenlenecek olan 04/11 /2014 Salı günü saat 07:30-12:00 arası yapılacak olan Ahmet Rasih İzzet Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi gezisine öğretmenim refakatinde katılmasına izin veriyorum.

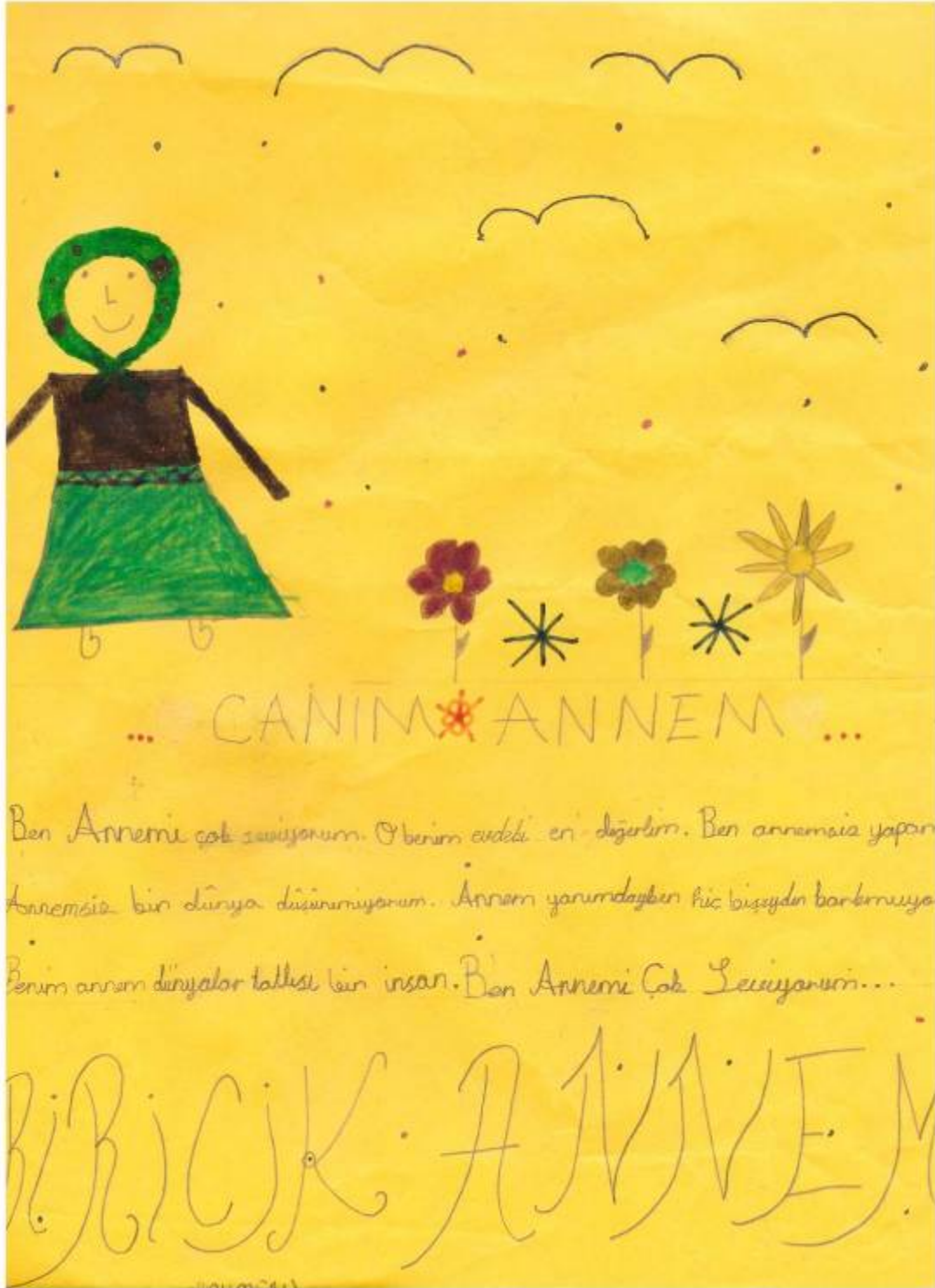
Gereğinin yapılmasını rica ederim.

ADRES:

Veli Adı Soyadı

İmza

EK-3: Öğrenciler Tarafından Hazırlanan Posterler



EK-4: Dikkat Çalışması Etkinlikleri

EK-5: Ayna Çalışması Etkinlikleri

EK-6: İpucu Kartları Etkinlikleri

Adı: Ana Tanrıça Heykelciği

Nerede Bulunduğu: Hacılar Höyüğü

Yılı: MÖ 5000-3000

Simgesi: Eli belinde motifi dişiliğin simgesidir. Sadece analık ve doğurganlığı değil aynı zamanda uğur, bereket, kısmet, neşe ve mutluluğu da sembolize eder.



Adı: Pirinç Tas

Yılı: Selçuklu Dönemi, 13. Yüzyıl

Kullanım Amacı: Tas olarak kullanılmıştır.



Adı: Duvar Çinisi
 Nerede Bulunduğu: Konya Beyşehir Kubadabat Sarayı
 Yılı: Selçuklu Dönemi, 13. Yüzyıl
 Ne İfade Ettiği: Selçuklu sultanlarını avlanırken göstermesi.



Adı: Gümüş Buhurdanlık
 Yılı: 18. Yüzyıl
 Kullanım Amacı: Kutsal günlerde içinde tütsü yakılan kap.



Adı: Sedef kakma ceviz nalin

Yılı: 19. Yüzyıl

Kullanım Amacı: Hamam gibi zemini ıslak yerlerde kullanılan, ağaçtan yapılmış bir tür terlik.



Adı: Küre-i Sema

Yılı: 18. Yüzyıl

Kullanım Amacı: Sonsuz gök boşluğunu tüm gök cisimleriyle içine alan ve özeğinde yeryuvarının bulunduğu düşünülen varlık. Coğrafya derslerinde kullanılmıştır.

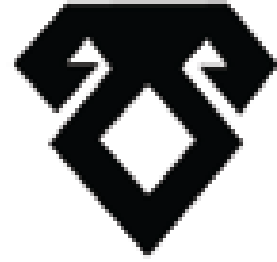
Öğrencilerin Etkinliği Uygulamaları



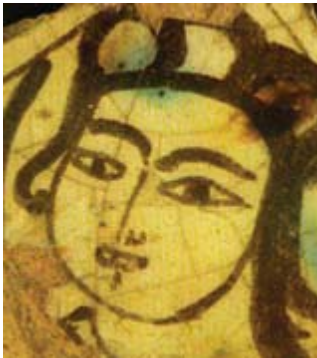
**Ek-7: Halı ve Kilimde Motif Avı Etkinlikleri
ELİ BELİNDE**



KOÇ BOYNUZU



İNSAN



KÜPE



SU YOLU



YILDIZ



HAYAT AĞACI



Öğrencilerin Etkinliği Uygulamaları



Öğrencilerin Buldukları Motifler ve Halıların Adları

Eli belinde motif = Gebekli yün halı
 Koc bayrusu = Yün halı karapınar
 Hayat ağacı = Motifli yünhalı karıman.
 Su yolu

eli belinde motif = yün - kilim - abrek
 koc bayrusu = gebekli yün - kilim
 yıldız
 hayat ağacı = yılan abrek eli belinde hayat ağacı
 nihrap hayat ağacı = motifli - yün - halı - karıman
 su yolu:

Ek-8: Yaratıcı Drama Etkinlikleri



Ek-9: Gözlem Defteri**KOYUNOĞLU MÜZESİ GÖZLEM DEFTERİ**

Adım Soyadım:

Okul Numaram:

1- En çok hoşuna giden nesne (eşya, kıyafet, paralar gibi) nedir? Bu nesnenin ne şekilde görüldüğünün, diğerlerinden ne gibi farklılıkları olduğunu ve neden beğendiğini yaz?

2- En çok ilgini çeken nesnenin resmini yap.

3-Müze ortamında neler hissettin? Hislerini, duygularını açık bir şekilde yaz.

Gözlem Defteri Örneği

3-Muze ortamında neler hissettin? Hislerini, duygularını açık bir şekilde yaz.

Çok güzeldi, çok aydın ve her zaman gülmek istiyim. Çok güzeldi çünkü hayalleri gerçekleştirebilir ve gelecekte hepisi çok güzel olacak diye umarım.

KOYUNOĞLU MÜZESİ GÖZLEM DEFTERİ



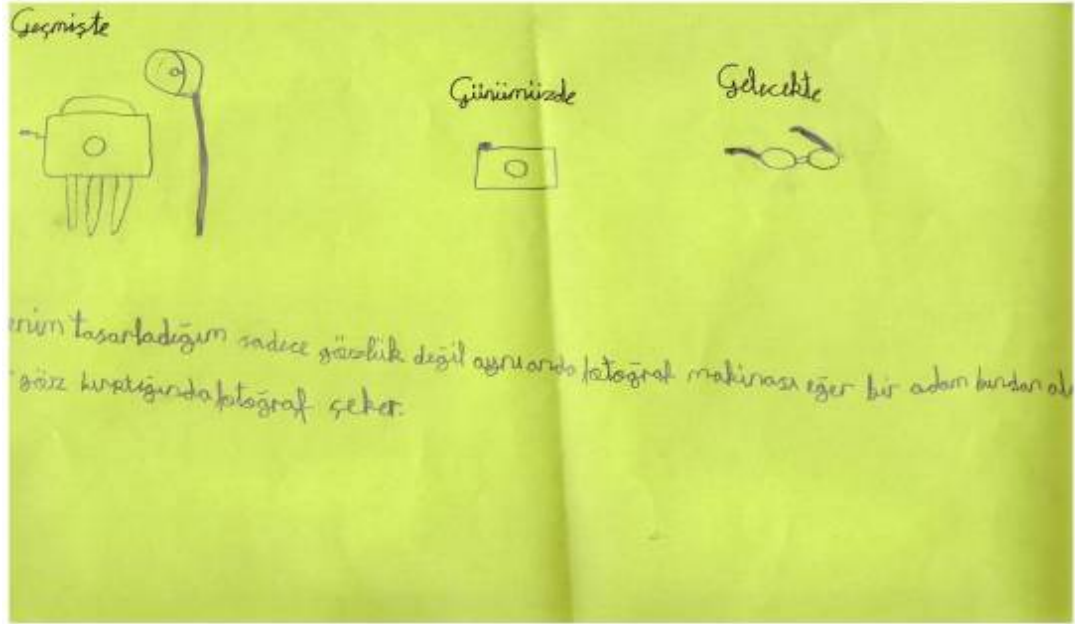
Adım Soyadım: *Enise Nisa Demirel*
Okul Numaram: *246*

1-En çok hoşuna giden nesne (eşya, kıyafet, peruk gibi) nedir? Bu nesnenin ne şekilde görüldüğünün, diğerlerinden ne gibi farklılıklar olduğunu ve neden beğendiğini yaz?

Berim fotoğraf makinesi hoşuma gitti. Eski resimleri gördüm. Halıları ayus ayıradı. Dinosaur ve dinazorun dişlerini gördüm. İle taşları gördüm ayıradığımız tiyatro ayunu da çok güzeldi.



EK-10: Gelecekte Nasıl Olacaklar Etkinlikleri



İlhaklar



EK-11: Eleştirel Düşünme Becerisi Anketi

Eleştirel Düşünme- Analiz Ölçeği

1' den 8' e kadar olan sorularda her bir sorunun yanında verilen 2 ifadeyi doğru olarak kabul edin. Daha sonra bu iki ifadeden çıkan sonuç verilmiştir. Bu sonucun verilen 2 ifadeye göre Doğru ya da Yanlış olduğuna karar verip cevabı uygun boşluğa "X" koyarak belirtin.

- 1- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün canlıların suya ihtiyacı vardır.
- Çiçeklerin suya ihtiyacı vardır.

Sonuç: <u>Çiçekler canlıdır.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 2- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün uçaklar uçar.
Bisikletler uçamaz.

Sonuç: <u>Bisikletler uçaktır.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 3- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -İçilen her şey sağlık için yararlı değildir.
- Sigara içilir.

Sonuç: <u>Sigara sağlık için yararlıdır.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 4- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -Bütün 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersi alır.
- Arda 5. sınıf öğrencisidir.

Sonuç: <u>Arda sosyal bilgiler dersi almaz.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 5- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün öğrenciler derslerini geçer.
- Emre hayat bilgisi dersinden geçmiştir.

Sonuç: <u>Emre öğrenci değildir.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 6- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün evler balkonludur.
- Bütün balkonlarda çiçek vardır.

Sonuç: <u>Bütün evlerde çiçek vardır.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 7- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün parfümler güzel kokar.
- "X" parfüm değildir.

Sonuç: <u>"X" güzel kokar.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 8- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün futbolcular Galatasaray' da oynar.
- Fatih futbolcu değildir.

Sonuç: <u>Fatih Galatasaray' da oynamaz.</u>	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

Eleştirel Düşünme Becerisi- Değerlendirme Ölçeği

1' den 9' a kadar olan sorularda her bir soruda verilen görüşü doğru kabul edin. Daha sonra bu görüşün altında bulunan ifadenin, doğru olarak kabul ettiğiniz görüşü Destekleyip Desteklemediğine karar verip cevabınızı uygun boşluğa X koyarak belirtin.

1. Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
--	-----------	-------------

Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takımı alkışlar.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
---	-----------	-------------

3- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
--	-----------	-------------

4- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
--	-----------	-------------

5- Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
---	-----------	-------------

6. Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
---	-----------	-------------

7. Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
--	-----------	-------------

8- Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştıırır.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
--	-----------	-------------

9- Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)

<u>İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar.</u> Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
---	-----------	-------------

Eleştirel Düşünme Becerisi- Çıkarım Ölçeği

1' den 8' e kadar olan sorularda her soruda bir bilgi verilmiştir. Bu bilgiyi okuduktan sonra verilen bilginin altında yazan cümlelerin, verilen bilgiye göre Doğru ya da Yanlış olduğuna karar verip cevabınızı uygun boşluğa X koyarak belirtin.

1. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

<u>Ülkemizde okuyup yazan insan sayısı geçen yıl, bu yılından daha azdır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

2. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

<u>Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

3. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

<u>Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

4. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

<u>Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

5. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

<u>Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

6. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

<u>Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

7. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

<u>Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

8. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

<u>Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?			

Eleştirel Düşünme Becerisi- Yorumlama Ölçeği

ARDA' NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış-veriş listesi vermişti. Listede ekmekek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL' lik ekmekek, 2 YTL' lik yumurta, 2 YTL' lik peynir ve 2 YTL' lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL' lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda' nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafı para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda' lara geldi. Arda' nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda' lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda' nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen "Arda' nın Bir Günü" başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. Doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Sence annesi niçin sürekli alış-verişe Arda' yı göndermektedir?

- a- Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisi olduğu için.
- b- Arda, okuldan çıktıktan sonra alış-veriş yapmayı çok sevdiği için.
- c- Arda, alış-verişlerde hiç hata yapmadığı için.
- d. Arda' nın başka kardeşi olmadığı için.

2. Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?

- a- Parası o gazeteleri almaya yettiği için.
- b- Annesinin istediği gazeteleri sevmediği için.
- c- Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
- d. Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

3. Sence niçin annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi?

- a- Yalan söylemeyi sevdiği için.
- b- Hesap yapmayı bilmediği için.
- c. Hiç para artmadığı için.
- d- Çikolata aldığını unuttuğu için.

4. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardı?

- a- Okulları farklı olduğu için.
- b- Arda sabahçı, Doğukan ve Emre de öğlenci oldukları için.
- c- Sınıfları farklı olduğu için.
- d- Doğukan ve Emre sabahçı, Arda da öğlenci olduğu için.

5. Arda' nın annesi, Arda' nın babaannesinin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda' yı bir daha alış-verişe gönderdi?

- a- Arda' nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirmesi için.
- b- Arda' nın babaannesini daha iyi ağırlamak için.
- c. Evde taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta olmadığı için.
- d- Arda' nın babaannesi taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pastayı çok sevdiği için.

6. Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıyma, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kurupastayı marketten almamıştır?

- a- Arda' nın canı öyle istediği için.
- b- Kasapta, kuruyemişçide ve pastanede daha taze ürünler satıldığı için.
- c- Markette gazete, kıyma, kuruyemiş ve kurupasta satılmadığı için.
- d. Arda, yaptığı alış-verişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için.

7. Doğukan ve Emre, niçin Arda' yla çok iyi anlaşıyorlardı?

- a. Akraba oldukları için.
- b- Çocuk oldukları için.
- c- Misafir oldukları için.
- d- Birlikte oyun oynadıkları için.

8. Sence niçin Arda ikinci alış-verişini koşarak yaptı?

- a- Koşmayı çok sevdiği için.
- b- Her işini hızlı yapmayı sevdiği için.
- c. Babaannesi evlerine geleceği için.
- d- Ders çalışacağı için.

9. Sence niçin ilk alış-veriş sonunda annesi, Ardanın aldıklarını kontrol etmesine rağmen ikincisinde kontrol etmedi?

- a- Unuttuğu için.
- b. Arda' nın babaannesi geleceğinden hazırlık yaptığı için.
- c- Arda' ya güvendiği için.
- d- Arda' nın ikinci kez yanlış gazeteleri almayacağını düşündüğü için.

10. Babaannesi niçin gelmeden önce Arda' ları telefonla aradı?

- a. Evde olup olmadıklarını öğrenmek için.
- b- Hatırlarını sormak için.
- c- Bir şey isteyip istemediklerini öğrenmek için.
- d- Arda' yla konuşmak için.

Eleştirel Düşünme Becerisi- Açıklama Ölçeği

ARDA' NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış-veriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL' lik ekmek, 2 YTL' lik yumurta, 2 YTL' lik peynir ve 2 YTL' lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL' lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve “*Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini*” söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda' nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve “*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*” diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda' lara geldi. Arda' nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda' lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda' nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen ve okuduğunuz “Arda' nın Bir Günü” başlıklı metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. Doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Arda yaptığı alış-verişlerde en çok nereye uğramıştır?

- a- Kasaba uğramıştır.
- b- Gazete bayisine uğramıştır.
- c. Markete uğramıştır.
- d- Kuruyemişiye uğramıştır.

2. Doğukan, Emre ve Arda toplam kaç saat oyun oynamışlardır?

- a- 1 saat oyun oynamışlardır.
- b- 2 saat oyun oynamışlardır.
- c. 2.5 saat oyun oynamışlardır.
- d- 1.5 saat oyun oynamışlardır.

3. Arda, okuldan eve geldikten sonra toplam kaç kere dışarı çıkmıştır?

- a- 1 kere dışarı çıkmıştır.
- b- 2 kere dışarı çıkmıştır.
- c. 3 kere dışarı çıkmıştır.
- d- 4 kere dışarı çıkmıştır.

4. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?

- a- Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeştir.
- b- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin babaları kardeştir.
- c- Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin babaları kardeştir.
- d- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeştir.

5. Arda'nın yaptığı ilk alış-verişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?

- a- Ekmek yoktu.
- b- Kıyma yoktu.
- c- Yumurta yoktu.
- d. Çikolata yoktu.

6. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (YTL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır?

- a- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini ise fiyata (YTL) göre yapmıştır.
- b- İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini de fiyata (YTL) göre yapmıştır.
- c- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.
- d. İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

7. Annesi yanlış aldığını söyleyince Arda hangi gazeteleri değiştirmeye gitti?

- a- Milliyet ve Sabah gazetelerini değiştirmeye gitti.
- b- Sabah ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
- c- Hürriyet ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
- d. Milliyet ve Hürriyet gazetelerini değiştirmeye gitti.

8. "Arda'nın Bir Günü" başlıklı metne göre Arda'ların mahallesinde bulunan esnaflar-işyerleri hangileridir?

- a- Kasap, kuruyemişçi, pastane ve manav.
- b- Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.
- c- Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişçi.
- d. Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.

9. Doğukan, Emre ve Arda bahçeye top oynamaya indiklerinde Arda neden kaleye geçmek istemiştir?

- a- Doğukan ve Emre öyle istediği için Arda kaleye geçmek istemiştir.
- b. Arda iki kere alış-verişe koşarak gittiğinden bir daha koşup yorulmamak için kaleye geçmek istemiştir.
- c- Arda futbolda her zaman kalecilik yaptığı için kaleye geçmek istemiştir.
- d- Bir kişinin oyun esnasında kaleye geçmesi gerektiği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

Eleştirel Düşünme Becerisi- Öz Düzenleme Ölçeği

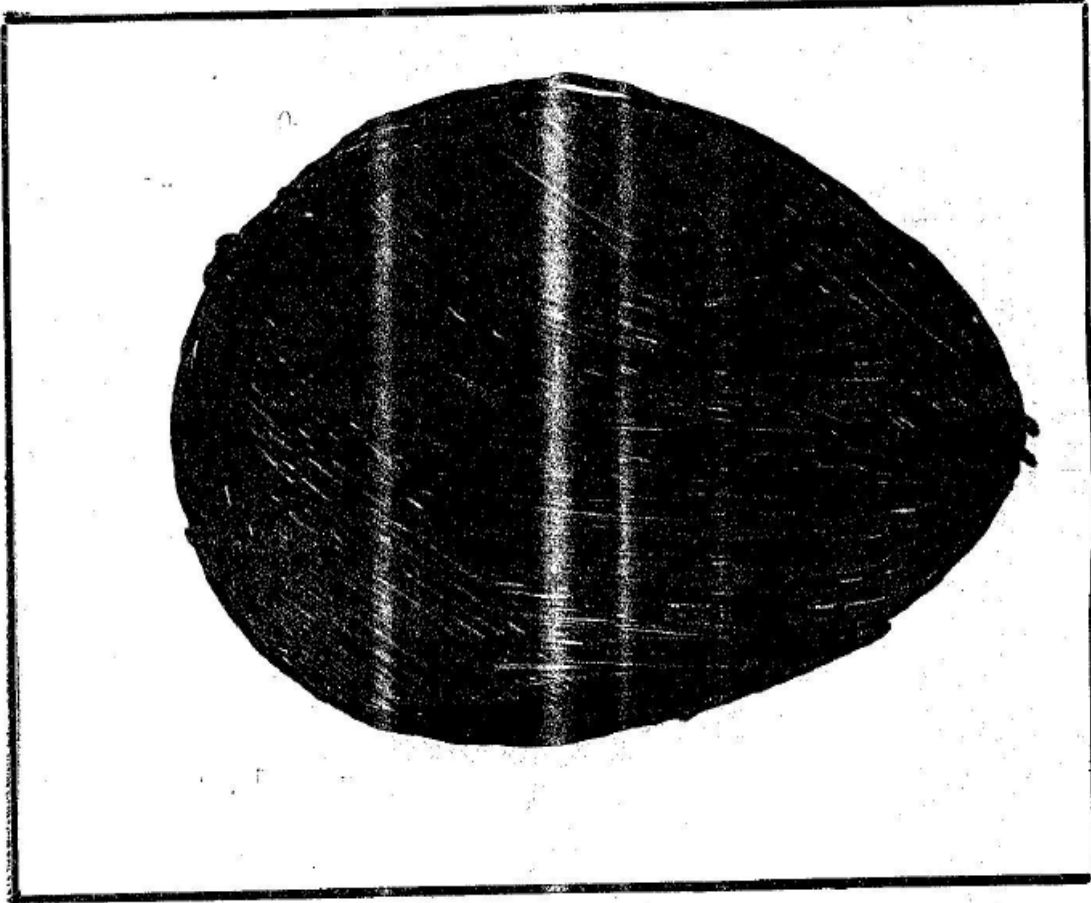
1' den 12' ye kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa X koyarak belirtin.

DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1-	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.			
2-	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.			
3-	Karar verirken duygularıma göre davranırım.			
4-	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.			
5-	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.			
6-	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.			
7-	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.			
8-	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.			
9-	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.			
10-	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.			
11-	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçırım.			
12-	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.			

EK-12: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Formu

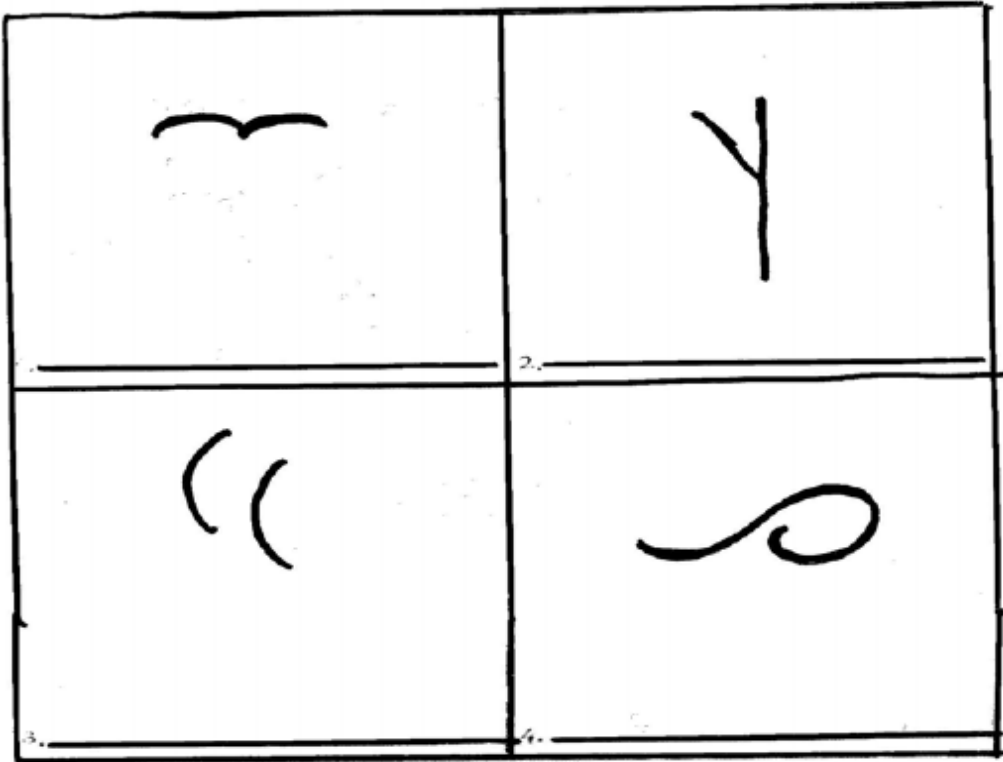
1. Resim Oluşturma

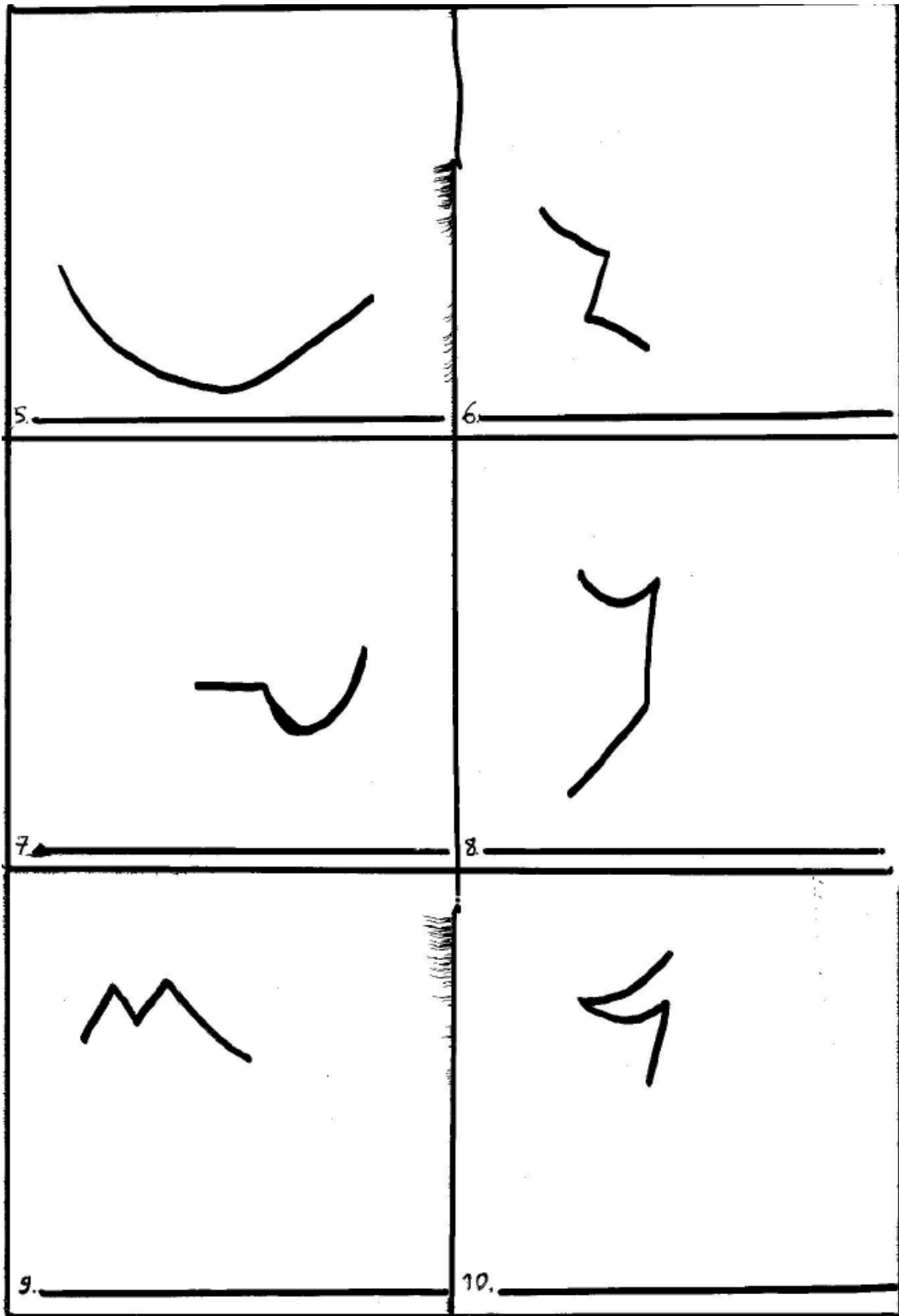
Aşağıda düzgün olmaya renkli bir kâğıt parçası var. Bununla çizebileceğin bir resim veya bir şekil düşün ya da bu şekil yapacağın resmin bir parçası olsun. Bu şekli boş bir kâğıt üzerine, istediğin yere yapıştır, daha sonra kurşun kalemle ona çizgiler katarak bir resim ortaya çıkart. Hiç kimsenin düşünmeyi akıl edemeyeceği bir şey düşünmeye çalış. İlk düşündüğün şeye yeni düşünceler ekleyerek, yapabildiğin kadar ilginç bir hikâye ortaya koymaya çalış ve yaz. Resme verdiği ad olabildiğince alışılmamış ve akıllıca düşünülmüş bir şey olsun ve resmin anlatmak istediği hikâyeye ad olsun.



2. Resim Tamamlama

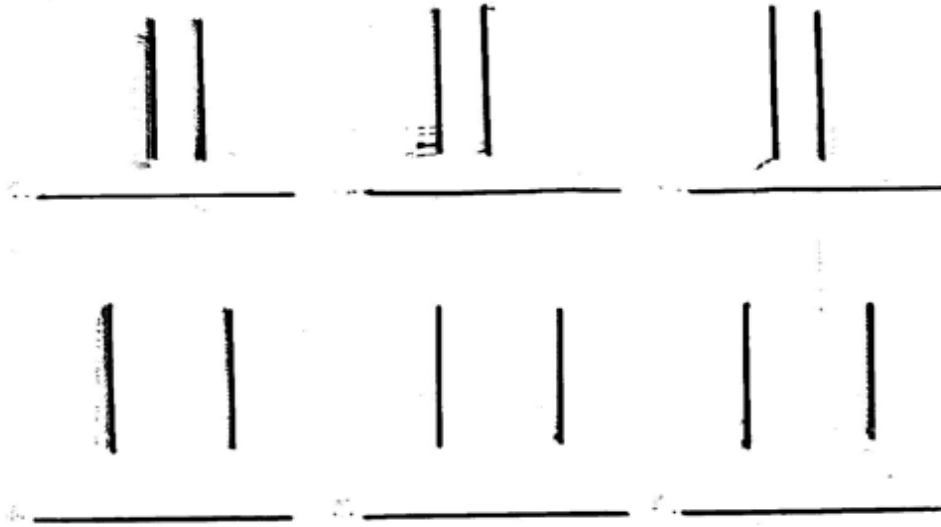
Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda bitmemiş şekiller var. Bu şekillere çizgiler katarak ilginç şeyler ve şekiller yapabilirsin. Bu tamamlayacağın şekillerin, ilginç bir hikâye anlatması da gerekiyor. Bunun için önce ilk aklına geleni çiz ve sonra da buna, diğer aklına gelenleri ekle. Bu iş bitince, yaptığın her resim için ilginç bir başlık bul ve bulduğun başlığı her karenin dip tarafındaki numaralı çizgi üstüne yaz.

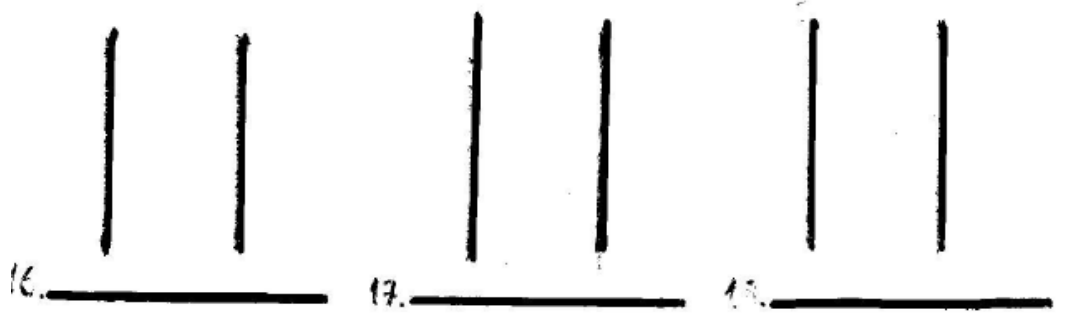
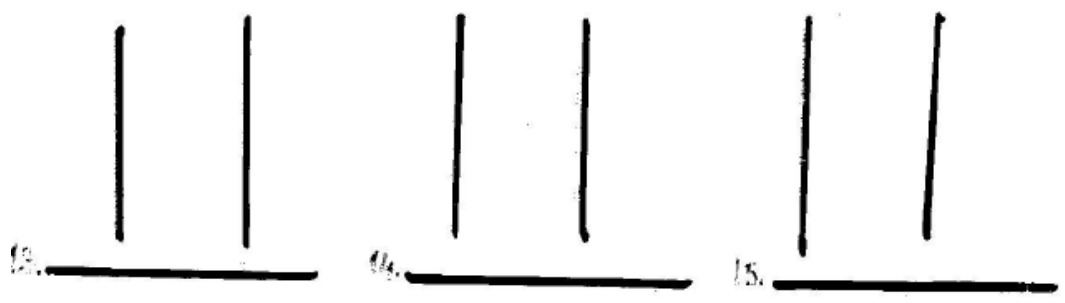
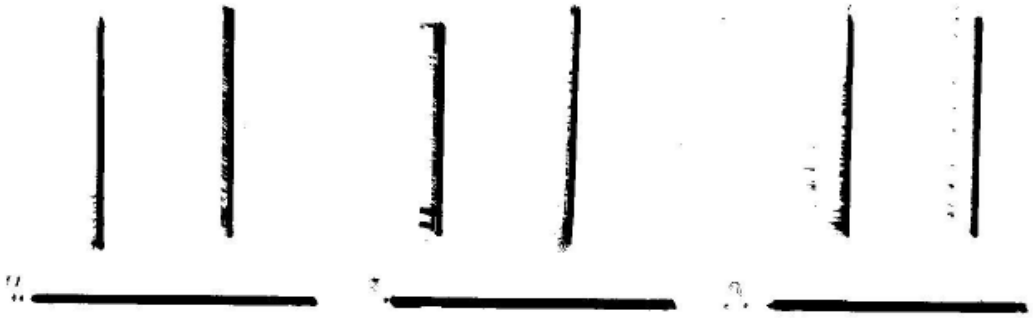


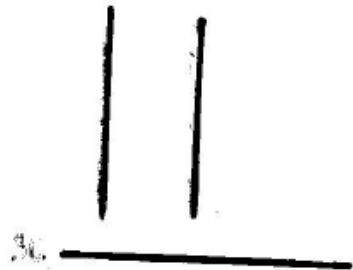
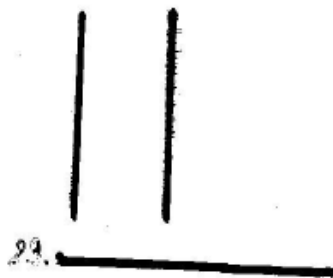
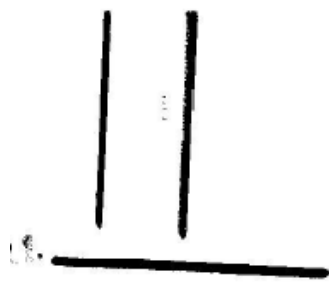
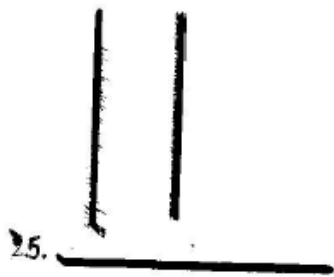
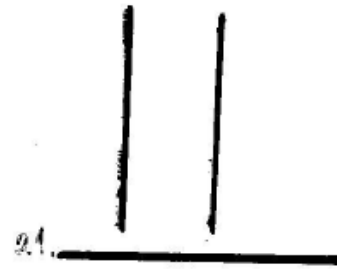
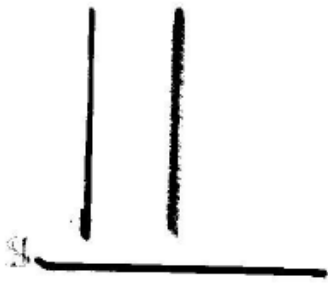


3. Doğrular

Bak, bu ve bunun arkasındaki sayfalarda, ikişer yan yana konmuş düz doğrular görüyorsun. 10 dakika zamanın var. Bu süre içinde bakalım bu doğrulara bazı çizgiler katarak kaç tane resim veya şekil yapabileceksin? Her yan yana konuş iki doğru, yapacağın şeyin veya resmin ana kısmı olmalıdır. Yapacağın resmi tamamlamak için, yan yana konmuş doğruların arasına, üzerlerine ya da dış tarafına, kısacası istediğin yerine çizgiler katabilirsin. Elinden geldiği kadar değişik şeyler veya resimler yap ve yaptığın resimlerin ilginç bir hikâye anlatmasına çalış. Yaptığın her resim için bir başlık bul ve bu başlığı doğruların altındaki numaralanmış yerlerin karşısına yaz.







EK-13: Yaratıcılık Testi Puanlama Ölçütü

	Aktivite 1		Aktivite 2			Aktivite 3		
	Orijinallik	Ayrıntı	Esneklik	Orijinallik	Ayrıntı	Esneklik	Orijinallik	Ayrıntı
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

	Akıcılık	Esneklik	Orijinallik	Ayrıntılılık
Aktivite 1				
Aktivite 2				
Aktivite 3				
Toplam				
Toplam Puan				

EK- 14 : Problem Çözme Envanteri

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

“Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)”

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		1	2	3	4	5
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımdan neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

“Problem Çözme Becerisine Güven” (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)

“Öz Denetim” (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

“Kaçınma” (16, 18, 20, 22, 24) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

EK-15: Müzede Çeşitli Etkinliklerle Ders İşlemek Nasıldı?

Müzeje giderek çeşitli etkinliklerle ders işlemek sence nasıldı? Düşüncelerini açık bir şekilde yaz.

Çok güzel geçti eğleneliydi, keyifliydi hem eğlenendim hem öğrendim müzede kılıçlar, silahlar, kıyafetler, terlikler, halılar, madalyalar, elmaslar, paralar, eski yörnek, kışır, patali, şirisi ve bir çok şey gördüm. Ve eğlenim, öğrendim, gördüm, keşfettim ve müzeyi çok sevdim.

Ahmet
Akbaş



Müzeje giderek çeşitli etkinliklerle ders işlemek sence nasıldı? Düşüncelerini açık bir şekilde yaz.



Çok güzeldi çok eğlendim. Halı motifleri ile oyunlar oynadık, çeşitli taşlar, paralar, beketlere baktık. Ben, Aleyna ve Mevlana arkadaşım kıyafeti giyip tiyatroya gösterisi yaptık. Ben: Anne, Mevlana: Baba, Aleyna: Kızımız oldu. Hoca mız elimize çeşitli tarih eserlerinin resimlerini bulmamızı istedi. Eskiğin süslerini gördük, eskiğin fotoğraf makinesini gördük çok mutluyum.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Nihal YILDIZ	İmza:	
Doğum Yeri:	Hadim/ KONYA		
Doğum Tarihi:	01.05.1983		
Medeni Durumu:	Bekar		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mümtaz Kuru İlkokulu		Konya	1989-1994
Ortaöğretim	Kız Ortaokulu		Konya	1994-1997
Lise	Konya Lisesi	Yabancı Dil Ağırlıklı	Konya	1997-2001
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Konya	2002-2006
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	Yüksek Lisans	Konya	2008-2011
Doktora	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	Doktora	Konya	2011-2015

Becerileri:	
İlgi Alanları:	Kitap okumak, bilimsel araştırma yapmak
İş Deneyimi:	5 ay Konya da Lalebahçe İlköğretim Okulunda ücretli öğretmenlik. 3 yıl Isparta da Aksu Yaka İlköğretim Okulunda sözleşmeli öğretmenlik.
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç. Dr. Ayşe MENTŞ TAŞ Doç. Dç. Dr. Ali MEYDAN Yrd. Dç. Dr. Seyit EMİROĞLU
Tel:	0 553 644 62 12
Adres	Saadet Mahallesi Silahşör Sokak No:24 Meram/KONYA