

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
YETERLİLİK DÜZEYLERİ
(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

Hazırlayan
Nihan HAZER

Elazığ–2011

ONAY
T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
YETERLİLİK DÜZEYLERİ
(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN: Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

HAZIRLAYAN: Nihan HAZER

Jürimiz, /.../2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oybirliği/oyçokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK (Danışman)**
- 2. Doç. Dr. Burhan AKPINAR**
- 3. Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER**
- 4. Yrd. Doç. Dr. Esen DURMUŞ**
- 5. Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER**

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun..... tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME****YETERLİLİK DÜZEYLERİ****(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)****Nihan HAZER****Tez Danışmanı: Doç.Dr. Zafer ÇAKMAK****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimler Enstitüsü****İlköğretim Anabilim Dalı****Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı****Temmuz-2011; X + 95**

Bu çalışmanın amacı; “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlilik Düzeylerini” belirlemektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Malatya ili belediye sınırları içinde ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, örneklemini ise aynı ildeki 53 ilköğretim okulundaki 110 Sosyal Bilgiler Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; Facione, Facione ve Giancarlo(1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu; analitiklik, açıkfikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde, kendine güven alt boyutunda ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın doğruyu arama alt boyutunda

III

ortaya çıktığı görülmüştür. Bayan ve erkek öğretmenlerin analitiklik, açıkfikirlilik, meraklılık, sistematiklik alt boyutlarının orta düzeyde, kendine güven ve doğruyu arama alt boyutunda bayan öğretmenlerin yüksek düzeyde, erkek öğretmenlerin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi toplam puan açısından fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farklılığın yapılan t testi sonucunda eleştirel düşünme eğilimi eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, öğretmen, öğrenme stili.

ABSTRACT

Master Thesis

**SOCIAL SCIENCES TEACHERS COMPETENCE LEVELS CRITICAL
THINKING**

Nihan HAZER

Thesis Advisor: Associate Professor Zafer ÇAKMAK

The University Of Firat

The Institute Of Education Science

The Department Of Primary

July, 2011; X + 95

The purpose of this study,"Social Studies Teachers to gain critical thinking skills to determine Proficiency Levels". The study used survey method. Population of the study, the municipal boundaries of the province of Malatya in the 2009-2010 academic year the primary school social studies teachers, 53 primary schools in the sample is 110 Social Studies Teachers. The data, Facione, Facione, and Giancarlo (1998) and developed by Kökdemir (2003) adapted by "California Critical Thinking Disposition Inventory" and collected. SPSS 17.0 package program was used for the analysis of the data obtained. At the end of the research results are the following:

Teachers' tendencies in general, with medium levels of critical thinking; analyticity, openmindedness, inquisitiveness, truth, exploration, critical thinking subscales Systematicity moderate tendencies, self-confidence subscale has been concluded that the high level of critical thinking tendencies.

Critical thinking disposition in favor of female teachers in terms of significant differences between female and male teachers that this difference in size was observed to be lower right call. Female and male teachers analyticity, openmindedness, inquisitiveness, systematicity subscales have moderate and self-confidence and the Search for Truth, a high level of sub-size female teachers, male teachers has been concluded that a low level.

Critical thinking in terms of total score tends to faculty of education graduates in science and literature teachers the means of the average high school graduate teachers to be attained. However, this difference is o result of the t-test critical thinking and science-education literature tends to show any significance between school graduate teachers has been concluded.

Key words: Critical thinking, critical thinking disposition, teachers, learning style.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ÖNSÖZ	X

BÖLÜM I

1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Araştırmanın Sayıtlıları.....	5
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.8. Tanımlar	5

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR TARAMASI	6
2.1. Sosyal Bilgiler Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi	6
2.1.1. Sosyal Bilgiler Programının Amaçları	10
2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsadığı Alanlar	14
2.2. Sosyal Bilgilerde Öğrenme ve Öğretme	15
2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması	20

VII

2.4. Düşünme ve Boyutları	23
2.5. Eleştirel Düşünme ve Tarihi Gelişimi	26
2.6. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	31
2.6.1. Eleştirel Düşünme Becerileri	33
2.6.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	36
2.7. Eleştirel Düşünme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki.....	40
2.8. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	43
2.9. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.....	47
2.9.1. Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi	47
2.9.2. Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	49
2.10. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Sorumlulukları.....	51
2.11. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler.....	58
2.12. Eleştirel Düşünmenin Önemi	60
2.13. İlgili Araştırmalar	62

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırma Modeli.....	70
3.2. Evren ve Örneklem.....	70
3.3. Veri Toplama Aracı	73
3.4. Verilerin Toplanması	78
3.5. Verilerin Analizi.....	78

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	79
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	79
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	81
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	83

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER	85
5.1. Sonuçlar	85
5.2. Öneriler	86
KAYNAKÇA	88
EKLER	95

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma örneklemini oluşturan okullar ve öğretmen sayıları	71
Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı	72
Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre dağılımları .	73
Tablo 4. Ölçekle ilgili güvenirlik değerleri	75
Tablo 5. Karşılaştırmada kullanılan ölçek	76
Tablo 6. Çalışmadaki Karşılaştırmada kullanılan ölçek	77
Tablo.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	79
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi sonuçları	81
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi sonuçları	83

ÖNSÖZ

Öğretmenler eğitim-öğretimin vazgeçilmezlerindedir, ilköğretim çağındaki öğrencilerin gelişmelerinde önemli katkıları bulunmaktadır. Öğrencilere faydalı olabilmek için öncelikle öğretmenlerin “düşünme” konusunda yeterli olmaları beklenir.

Bu çalışmanın amacı; “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlilik Düzeylerini” belirlemektir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın konusu, problem, amaç, önem ve sınırlılıklardan bahsedilecektir. İkinci bölümde ise; araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve ve literatür örneklerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntem boyutuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırma süreci sonunda elde edilen verilerin tablollaştırılması ve yorumların yapılmasını içermektedir. Beşinci bölümde ise; araştırma bulgularına dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın şekillenmesinde bana olan güven ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK’a, araştırma sürecinde eleştiri ve önerileriyle beni yönlendiren değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER’e, Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN’a ve Doç. Dr. Burhan Akpınar’a teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, çalışmam süresince hep yanımda olan bana hep destek veren başta canım annem ve canım babam olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın alana katkı getirmesi ve akademik hayatımda önemli bir başlangıç olması dileğiyle...

Nihan HAZER

Elazığ-2011

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim hakkı, her bireyin engellenemez haklarından birdir. Bu hakkı kullanmak bireyin kendi elindedir; ancak bu eğitimin kalitesi bireyin dışında okul-sınıf-yönetim-öğretmen ve öğretim yöntem ve teknikleriyle şekil alır. Günümüzde eğitim kurumlarının kalitesi tartışma konusudur. Öğrencilerin başarı seviyelerinin üst düzeylere çıkması için bir takım yöntem ve tekniklere başvurulmaktadır, düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır.

Bu çalışmada eleştirel düşünme konusu üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda düşünme becerileri ve eleştirel düşünme kavramları açıklanmış ve bu açıklama içinde eleştirel düşünmenin tarihi gelişimi üzerinde, eleştirel düşünmenin problem çözme becerileri üzerinde durulmuştur. Bunu yanında Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünmeye değinilmiş, eleştirel düşünen bireyin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler ve eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin sorumluluklarına da değinilmiştir.

1.1.Araştırmanın Problemi

21.yüzyıl bilgi toplumunda bilgi kendisine ulaşamayacak kadar artmıştır. Geleneksel eğitim yaklaşımında kesin ve değişmeyen öğeler olarak algılanan bilginin günümüzde bir günde eskidiğini görebiliyoruz. Artık, geleneksel anlamda sürdürülen bilgi aktarımı, sistemdeki yerini bilgi üretimine bırakmıştır. Bilginin, yeni bilgiler üretmek için kullanılması gerektiği görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitim sürecinde aranan, öğrenmeyi öğrenen yani bilgiyi arayıp bulan, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uyduran ve bu değişimlerin kaynağı olan bir birey tipidir. İstenen insan tipini yetiştirmekle görevli olan okullar, bu işi ancak, iyi yetişmiş öğretmenlerle yapabilir. Bu nedenle de her şeyden önce, öğretmenlerin 21. yüzyılda dünyada ve toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurmaları, bilgilerini yenilemeleri gerekir. Bir başka deyişle, çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden

gelmeyi başaran, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerisine sahip sınıfını aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen özelliklere sahip olmalıdır (Kuran, 2002, Akt: Aybek, 2000: 5).

Eğitim bir toplumun bugünü ve dolayısıyla yarını etkileyen bir olgudur. Eğitimin önemi ülkemizde ve dünyada gün geçtikçe artmakta yeni eğitim-öğretim programları geliştirilmektedir. Eğitim, bireylerde istedik yönde, topluma uygun davranış değişiklikleri meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin davranışlarındaki değişiklikler toplumun da davranışları üzerinde etkilidir. Çünkü toplumu oluşturan bireydir.

Eğitimin bir çok değişkeni vardır. Bu değişkenler ekonomik, siyasal, kültürel olarak sıralanabilir.

Bilindiği gibi eğitimin işlevlerini yerine getirebilmesi için mutlaka bir toplumsal ortam ve atmosfere gereksinimi vardır. Yani ancak toplum varsa eğitim vardır. Fakat öte yandan yukarıda tanıdığımız toplum da ancak eğitim, yani insan ilişkileri ve etkileşimi varsa varlığını sürdürebilir. Öyle ise, mutlaka bir öncelik ya da sıralama yapmak gerekirse, toplum bir amaç, eğitim de bu amacı gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracı olarak görülebilir.

Eğitim bir toplumdan diğerine büyük değişiklik gösterir. Hatta eğitim tarihsel süreçte, aynı toplumda farklı zamanlarda, farklı biçimlere bürünür. Eğitim sistemi ya da eğitim süreci diğer toplumsal, siyasal, ahlaksal kurumlar gibi, işlevlerini yerine getirirken meydana geldikleri toplumun özelliklerini yansıtırlar (Aslan, 2001:28).

20. Yüzyılın ortalarında başlayan, özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan değişimler, ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki yaşanan gelişmeler toplumsal kurumları etkilemekte ve eğitim sistemleri de yeniden oluşuma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır (Karip,1996, Akt: Balay, 2004: 67).

Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da değişmekte, teknoloji ilerlemekte, demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir (Göktaş,2010:2).

Eğitim, sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlayan temel gúclerden biridir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişmeler tüm dünyada eğitim sisteminden yeni talepler yaratmıştır. Yeni teknoloji ve üretim yöntemlerinin gereklerinden biri iyi eğitilmiş ve öğrendiklerini transfer edebilen iş gücüdür. Günümüzde bilgi çağında kalkınma için çocukların bilgiyi kazanma, uygulama ve gelişme kapasitelerinin geliştirilmesi gereklidir (Baykul, Fidan 1999:10).

Bilgi toplumunun yarattığı okul kültüründe öğretmenlerin yeni roller ve görevler üstlenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, çok hızlı bilgi üretimi karşısında sürekli olarak bilgilerini güncellemek zorundadır. Bilgi toplumunun eğitimcisi olan öğretmenler, bilginin eğitimsel değerinin farkında olmalıdır. Bilgiyi sunma ve ona ulaşma konusunda rehberlik etme rolünü üstlenen öğretmenler bilginin seçimi konusunda da uzman olmak zorundadır. Bu sebepten dolayı öğretmenler kendilerini geliştirmeli ve alanlarındaki değişiklikleri ve yenilikleri takip etmelidir (Numanoğlu, 1999:346-347).

Bilgi toplumunda öğretmenin temel rolü, öğrenme ortamının merkezine öğrenciyi alarak bilgiye nasıl ulaşacağını ve bundan nasıl yararlanacağını uygun ortamlar hazırlayarak öğretmektir (Çelik ,1998, Akt: Numanoğlu, 1999: 347).

İşte bu noktada devreye ‘eleştirel düşünme’ girmektedir. En basit tanımıyla eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerilerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen aktif organize ve fonksiyonel bir süreçtir (Chaffee,1994, Akt: Demirkaya, 2008: 89).

Çağdaş dünyada görev alacak profesyonellerin çevresindeki gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilen, yaratıcı düşünceler üretebilen, esnek davranabilen, kendi alanı dışındaki konulara ilgili ve duyarlı olabilen, sorgulayıcı, eleştirel düşünebilen ve evrensel değerleri özümsemiş bireyler olması zorunlu hale gelmiştir (Kaya, 1997:16).

Eleştirel düşünmeye göre ne düşündüğünden ziyade nasıl düşündüğün önemlidir. Bilgiye ulaşmaktan ziyade nasıl ulaştığınla ilgilendir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceri Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde ne düzeydedir? Hangi düzeyde olduklarını belirleme gereksinimi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlilik Düzeyleri”ni belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Yeterlilik Düzeyleri Nedir?

1.4. Alt Problemler

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri, arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretimin kalitesinin nasıl artırılacağı üzerinde bir araştırma yapan OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) nin 1994’te yaptığı bir araştırma sonucunda öğretmenlerin önce kendilerinin düşünmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulanmıştır. Düşünmeyi bilmeyen, düşünmeyi gereği gibi öğretmez. Bu nedenle öğreticilerin düşünmeyi öğrenmiş olmaları gerekir. Ancak durum gerçekten de böyle midir? Acaba öğretmenler bu becerilere ne düzeyde sahiptirler? Konunun araştırılmasının, bu becerilerin kazandırılmasıyla ilgili literatüre önemli bir veri teşkil edeceği düşünülmektedir (Akar, 2007:5). Hangi branş olursa olsun öğretmenin her öğrenciye “düşünme”yi öğretebilmesi için öncelikle kendisinin “düşünme” yi bilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın önemi de buradan gelmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu becerileri öğrencilere kazandırırken öncelikle kendilerinin bu beceriye sahip olup olmadıkları tartışılmalıdır. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri gerçekten bu beceriye sahipler midir? İşte bu çalışmanın bu soruya ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Eleştirel Düşünme becerilerini kazandırma konusunda yeterlidir.
2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak için uyguladıkları yöntemler yeterlidir.
3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin uyguladıkları yöntemler eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak için yeterlidir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Malatya İlindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma Malatya İlindeki ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim dönemi ile sınırlıdır.
4. Elde edilecek veriler ölçme araçlarından elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal bilgiler: Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1998:3).

Düşünme: Gözlem tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Zayıf, 2008:6).

Eleştirel Düşünme: Bir bilgi, beceri, tutumu olduğu gibi kabul etmeyerek, bir amaç doğrultusunda ilgili olan her türlü verinin toplanması, bu verilerin düzenlenip anlamlandırılması, ayıklanması ve bir ölçüte dayandırılarak değerlendirilmesi sürecidir(Yağcı, 2008:28).

Öğrenme Stili: Claxton ve Ralston (1978)'a göre, öğrenme stili, bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzıdır (Koçak,2007:10).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL TEMELLER VE LİTERATÜR

Bu bölümde; sosyal bilgiler dersinin ilköğretimdeki yeri ve önemi, sosyal bilgiler programının amaçları, sosyal bilgiler programının kapsadığı alanlar, sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretme, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, düşünme ve boyutları, eleştirel düşünme ve tarihi gelişimi, eleştirel düşünmenin boyutları, becerileri ve eğilimleri, eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki, eleştirel düşünmenin öğretimi, eleştirel düşünen bireyin özellikleri, eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin sorumlulukları, eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler, eleştirel düşünmenin önemi ve ilgili araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler sunulmuştur.

2.1.Sosyal Bilgiler Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi

Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmıştır (Kamber, 2007:14). Sönmez (1998) ise “ toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamıştır.

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Bunun için çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Ülkemizde bu bilgi ve beceriler ilköğretimin birinci devresinde ilk üç yıl hayat bilgisi, 4.ve 5. sınıflarda ise Sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılır (Ekinci, 2007:30).

İlköğretimin bir kolu olan Sosyal Bilgiler Programına değinmeden önce İlköğretimin hedeflerine değinmek gerekmektedir.

İlköğretimin hedeflerinden biri, öğrencilere bilişsel becerileri öğretmektir. Diğer bir önemli hedefi ise öğrencinin toplumda yaşayabilmesi için gerekli beceri ve tutumları geliştirmektir. Bu, aynı zamanda ulus oluşturma hedefine de katkıda bulunur. Ulusal bütünleşme. Ulusal değer ve sembollerle özdeşleşmeyi de içerir. İlköğretim çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar. Bu nedenle ilköğretimin niteliği ülkelerdeki tüm çocukların toplam öğrenmelerine göre değerlendirilmelidir.

Dünya ülkelerinin çoğunda resmi ilköğretim süresi 6 yıldır. Ancak aşağıdaki nedenlerden ötürü, ülkelerin büyük bir kısmı ilköğretim süresini uzatmaya çalışmaktadır:

- Öğrencilerin, hızla artan bilgi ihtiyaçlarının okul tarafından karşılanmak zorunda olması,
- Okulun, çocuğun ahlaki, devinsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarını bir bütün olarak geliştirmek için kapsamlı bir eğitim sağlaması,
- Çocuğun bedensel, duygusal ve bilişsel yönden bir bütün olarak yetiştirilmesi, nasıl öğreneceğinin öğretilmesi, bilgileri ezberleme yerine özümlemesinin uzun zaman gerektirmesi (Baykul, Fidan, 1999:10-11).

İlköğretim, toplumun temel kültürünü geliştirir. Yeniliklerin yurt ölçüsünde yayılması ve demokratik düzenlemeler için ilköğretim bir güç kaynağıdır. Siyasal, sosyal ve ekonomik sorunların asıl çözüm yeri ilköğretim tabanıdır. Orada kazandırılan temel bilgi, görüş, beceri ve tutumlar insanlara hayatları boyunca eşlik eder. Bugün bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, ilköğretimde bilim ve teknolojiye de dayalı bir genel kültür programının temel teşkil etmesi gereğine işaret etmektedir (Baykul, Fidan, 1999:12).

Sosyal Bilgiler dersi, bir toplumda yaşayan insanların, o toplumun yaşayışı, toplumsal ilişkileri, kültürel değerleri, dünya toplumları içindeki yeri, çeşitli uluslarla bağlantıları ve ilişkileri konusundaki temel ve genel bilgilerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi günümüzde ilköğretim programlarında yer alan; aslında “Sosyal Bilimler” denilen Sosyoloji, Ekonomi, Psikoloji, Antropoloji gibi disiplinlerden seçilerek

ilköğretim çağındaki öğrencilerin düzeyine uygun, daha somut ve daha yalın özelliklere sahip duruma getirilen konuları içermektedir. Bu ders, toplumun temel kültür öğelerini, bir çok alandaki çalışmalardan elde edilen bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla alıp harmanlamakta; ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır.

Bireyin yetişkin bir insan olarak göstereceği özellikler büyük ölçüde ilköğretim çağında biçimlenip geliştirilmektedir. Diğer bir deyişle birey kişilik özelliklerini ilköğretim döneminde oluşturmaya başlayacaktır. Bu dönemde Sosyal Bilgiler dersi özellikle vatandaşlık eğitiminde olması gereken temel özelliklerin kazandırılmasında önem taşımaktadır. İşte bundan dolayı demokratik topluma etkili katılım için gerekli eleştirel bakış açısı gibi önemli davranışların kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin, insanı ve sürdürdüğü yaşamı her yönüyle anlamalarında kilit role sahiptir (Özdemir, 2006:6).

Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde ilköğretim çağındaki öğrencinin iyi bir birey olmasının yanında iyi bir vatandaş olması da amaçlanmıştır.

Çocuğun kişilik oluşumunda önemli bir dönem olan ilköğretim döneminde bu dersin önemi yok sayılamaz. Çocuk bir gruba ait olma, kendini ispatlama, bireysel ve grupla iş yapabilme yetisini bu ders ile kazanır.

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne (The National Council for the Social Studies) göre Sosyal Bilgiler, *“sosyal bilim alanlarını, insan şeref ve haysiyetini korumak amacıyla oluşturulan demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarını kapsamaktadır”* .

Erden (Yıldırım, 2007) Sosyal Bilgileri, *“ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı”* olarak tanımlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim programlarının yenilenmesi çalışmasında yer alan yazarlar tarafından ise Sosyal Bilgiler: *“bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir tema ya da ünite*

birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” biçiminde tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2007:33).

Görüldüğü gibi Sosyal Bilgilerin birden fazla tanımı yapılmış ancak bu tanımlarda ortak noktalara değinilmiştir. Bu ortak nokta farklı şekilde ifade edilmiş olsa bile, bireyin iyi bir vatandaş olma özelliğidir. Bireyin çevresiyle girmiş olduğu ilişki O'nun kişilik özelliklerini elbette ki etkileyecektir. Ancak bu ilişkinin olumsuz kazanımlarının törpülenmesi Sosyal Bilgilerin rehberliğinde gerçekleşmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitim programı, özellikle vatandaşlık eğitimine ağırlık verir. İlköğretim programı, genel olarak bireyi iyi bir vatandaş yapma amacı ile, vatandaşlık eğitimine katkıda bulunacak şekilde tasarlanmışken, eğitim programlarının yapısına bağlı olarak Sosyal Bilgiler dersi, demokratik bir sistem içinde etkin vatandaşlık eğitimini resmi bir yaklaşımla gerçekleştirmek amacıyla yönelik olarak hazırlanmıştır. İlköğretim öğrencileri, Sosyal Bilgiler programı sayesinde, toplum, bölge, ülke ve dünyanın tarihsel temelini öğrenmeye başlar, içinde bulunduğu coğrafyanın özelliklerini kavrar; Türkiye’de yaşamış önemli insanların hayatlarını, demokratik yönetim ve bu yönetimin işleyişini, ülkenin inanç ve değerlerini öğrenerek ülkelerine karşı duymaları gereken sorumluluk bilincini geliştirmeye başlarlar. Bu önemli insanların hangi özellikleri sayesinde önemli olduklarını anlayarak kendine örnek model belirleyebilirler. Bireyler Sosyal Bilgiler eğitimi sayesinde toplumun bir parçası olmayı öğrenirler(Yıldırım, 2007:35).

2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı amaçlarını gerçekleştirmek için aşağıda verilen ilkelerden yola çıkmaktadır. Buna göre Sosyal Bilgiler Programı:

- ❖ Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- ❖ Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- ❖ Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- ❖ Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- ❖ Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesinin amaçları.
- ❖ Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

- ❖ Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- ❖ Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
- ❖ Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- ❖ Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- ❖ Her öğrenciye ulaşabilmek için öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır (Özdemir, 2006:10).

Diğer bir ifade ile Sosyal Bilgiler Programı insanın sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve yakın gelecekteki etkisini ele alırken ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki hayat şekillerine yer verilerek insan ilişkilerine yönelmiş olur. Kısaca belirtecek olursak şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. İnsanların birbirleriyle olan ilişkileri
2. İnsanlarla kuruluşlar arasındaki ilişkiler
3. İnsanlarla mal ve hizmetler arasındaki ilişkiler
4. Besin, barınak ve giyim gibi insanın temel ihtiyaçlarını karşıla yolları
5. Sosyal süreç, gelenek, görenek ve değerler.
6. İnsanın sosyal problemini çözmek için sarf ettiği gayretler.

Netice olarak Sosyal Bilgilerin Kültürel mirasın ve onun sürüp giden özelliklerinin ele alındığı bir program olarak düşünmek yerinde olur (Çiftçi, 2001:8) .

2.1.1. Sosyal Bilgiler Programının Amaçları

A. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişirler.
2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

3. Türkiye Cumhuriyetinin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.

4. Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar, Türk milletine, Türk bayrağına, Türk askerine ve ordusuna sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.

5. Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanat severliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış hâline getirirler.

6. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.

7. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihî olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.

8. Toplumu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar.

9. Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılâbının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetişirler.

10. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri uyarınca 'milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma' -yolunda her fedakârlığı göze alabilme bilincini kazanırlar.

11. Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler.

12. Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hâle gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.

13. Kanun kavramını benimser; kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.

14. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanır, onları korumak gerektiğini öğrenirler.

B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;

1. İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.

2. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.

3. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.

4. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

5. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar.

7. Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirirler.

C. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tamına yetenekleri yönünden;

1. Yurdumuzun, Dünya üzerindeki yerinin önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygularını geliştirirler.
2. Türkiye'nin, yakın ve uzak komşu ülkeler ve diğer dünya ülkeleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.
3. Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar.
4. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler; yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler.
5. Plan, kroki, harita ve grafik bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hale gelirler.
6. Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.
7. Yaşanabilir bir çevrenin insanın temel hakkı olduğunu kavrarlar.

D. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden;

1. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.
2. Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar.
3. Tutumlu olma ve planlı çalışma alışkanlığını elde ederler.
4. Üretim, tüketim ve dağıtım ile ilgili temel bilgileri öğrenirler.

5. İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler.
6. Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.
7. Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar (Sönmez,1998:44-46).

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsadığı Alanlar

İnsanları ve yaşamlarını konu alan sosyal bilgiler, insanın kendisini ve çevresindekileri daha iyi anlamasına yardımcı olur. Sosyal bilgiler planlı eğitim içinde bireyin kendini ve çevresini anlamlandırma çabası içinde çok önemli bir yere sahiptir (Karakuş,2006:29).

Sosyal Bilgiler ilkökul birinci dönemde yer alan “ Hayat Bilgisi”dersinin ikinci dönemde bir bakıma gelişmiş şeklidir. Böylece Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi dersinin biraz daha özelleşmiş şekli olup, çocuğun toplumsal hayatı daha iyi tanınmasına, ona iyi uyum sağlamasına yardımcı olur. İlkokul birinci döneminde okutulan Hayat Bilgisi dersi ikinci dönemde Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi olarak ikiye ayrılır.

Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi konularının fen ve doğaya dönük yönlerini konu alırken, Sosyal Bilgiler dersi de aynı dersin, özellikle toplumsal yaşama, yani insanların yaşayış biçimlerine ilişkin yönlerinde derinleşip genişler (Kılıç, 1994:12).

Sosyal bilgiler dersinde çocuğa içinde bulunduğu doğal çevre incelettirilerek; çevreyi tanıtmak, çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler kazandırmak, çevreye uyum içinde gerekli beceri ve davranışları öğretmek amaçları ön planda yer alır. Sosyal Bilgiler; Tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, sanat, popüler kültür, medya, günlük yaşam, hukuk, okul yaşamı, çevre, güncel olaylar, beşeri bilimler, fen bilimleri, tüketici konular vb. bilimlerle iç içedir. Kısacası sosyal bilimler topluma ilgilendiren bütün konuları kapsamaktadır (Tahiroğlu, 2006:15).

2.2. Sosyal Bilgilerde Öğrenme ve Öğretme

Sosyal Bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemektedir. Ancak, ‘‘insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır’’ denebilir, çünkü insan; doğal ve toplumsal bir ortamda doğar büyür, gelişir, yaşar ve ölür. İnsan yaşamak için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. O halde şu sav ileri sürülebilir, ‘‘fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir’’ (Sönmez, 1998:7).

Ülkemizde ilköğretim okullarında okutulmakta olan sosyal bilgiler dersinin temel amacı, öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırmak, öğrencilerin toplumsallaşmalarını sağlamak ve onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Sosyal bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumluluğunu bilen bir vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir alandır (Yağcı, 2008:13).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan Türk Milli Eğitim sistemi, ‘‘örgün eğitim’’ ve ‘‘yaygın eğitim’’ olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim;

- a.Okulöncesi eğitimi,
- b.İlköğretim,
- c.Ortaöğretim
- ç.Yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır.

İlköğretim, örgün eğitimin ilk ve en önemli basamağını oluşturmaktadır. Çünkü, birey bu dönemde toplumsal, kültürel bir takım inançları benimser. Birey bu dönemde ne öğrenirse o bilgi aklında kalıcı olur. Bunun için bu dönemde çocuk doğru bilgi edinmelidir. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasasının 1. maddesinde ‘‘İlköğretim kadın ve erkek, bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir’’ denilmektedir.

Fidan ve Erden (Özdemir,2006), ilköğretimin 6-14 yaşları arasındaki çocuklara temel becerileri kazandırarak onları yaşama ve bir sonraki öğretim basamağına hazırlayan eğitim dönemi olduğunu belirtmektedir. İlköğretim, çocuğun ilk defa düzenli bir biçimde eğitim-öğretimle karşılaştığı, çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişim özelliklerinin en önemli dönemlerini yaşadığı, çocuğun kendi geleceğine ilişkin

temellerinin atıldığı süreçtir. Çocuklar ve gençler için nitelikli bir gelecek, nitelikli bir ilköğretim sürecinden geçirilerek sağlanabilir. İlköğretim, kendisinden beklenen işlevlerini eğitim programı içinde yer alan dersler aracılığı ile gerçekleştirmektedir.

İşte bu işlevleri yerine getirebilecek dersler içinde yer alan ve özellikle bireyi toplumsal yaşama hazırlamada ve bireyin sosyalleşmesine büyük katkılar sağlayan, kritik önem taşıyan derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir (Özdemir, 2006:5).

Barr, Barth ve Shermis (Yağcı,2008:14);

a.Vatandaşlık bilgilerini aktarma olarak sosyal bilgiler (kültürel mirası aktarmak),

b. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler (Sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması)

c.Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler (Öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmek) olmak üzere sosyal bilgiler öğretimine rehberlik eden yaklaşımları üç temelde toplamaktadır.

Etkin ve sorumlu vatandaş olmak demek etrafına eleştirel bir gözle bakan insan olmak demektir. Etrafındaki olaylara, insanlara karşı duyarsız olmayan, ülke ve dünya meselelerini takip eden, problem geliştiren ve bu problemler çözen birey demektir. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini içerir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi özellikle küçük yaşlarda eğitim ile sağlanabilir. Bu dönem de ilköğretim dönemine denk gelmektedir. Öğrencinin kendi başına düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenemez. Düşünme becerilerinin gelişmesi için, öğrenme ortamında, demokratik bir sınıf ortamı, program, öğretmen, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemi önemli bir rol oynar. Öğrencilerin derse katılmasını sağlamak, öğrencilerin düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşma, alternatifler sunma, başkalarının görüşlerini dikkate alma, grup içinde ortaya atılan bir fikrin doğruluğunu sorgulama, fikri hemen kabul etmeme gibi beceriler düşünme için olumlu tavırların gelişmesinde önemli rol oynar. Grup içindeki tartışmalar yoluyla eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilir.

Eleştirel düşünmenin en iyi uygulanacağı derslerden başında Sosyal Bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin temelinde ki amaç öğrencinin sorgulayan, araştıran, merak eden, elde ki verilerden yeni problemler ve bu problemlerden yeni konular elde eden bir birey olmasını sağlamaktır. İşte bu nokta da eleştirel düşünme

devreye girer çünkü, soru sormak, merak etmek, problem üretmek ve çözmek, sonuçlardan tatmin olmamak eleştirel düşünmenin konusudur.

Birey yaşamı boyunca başkaları ile iletişim kurmak zorundadır. Bireyin, aile, toplum, işyeri vb. yerlerde başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında; toplumsal gelişimin etkisi vardır. Böylece çocuğun ilk sosyal çevresinden biri olan okulun, çocuğun yaşamında önemli bir yeri olmaktadır. Çocuğun aile ortamından sonra girmiş olduğu ortam okul ortamıdır. Ailesinden aldığı eğitimi ve kültürü okulda aldığı eğitim ve kültürle harmanlayan çocuk bu dönemde bir bocalama devresi yaşar. Bu devreyi kimi çocuk sorunsuz atlatırken kimi çocuk bir takım sıkıntılarla geçirir.

NCSS (Amerikan Ulusal Sosyal bilgiler Konseyi) etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin temel özelliklerini 5 temel maddede toplamıştır.

Bunlar sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretmenin etkili olabilmesi için anlamlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilere: Hem okul içinde, hem de okul dışında faydalı olacak bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Öğretim önemli görüşlerin derinlemesine öğrenilmesi ve yaşama uygulanmasına odaklanmalıdır. Bir çok konunun yüzeysel olarak ele alınması yerine, daha az sayıda konu derinlemesine ele alınmalıdır. Değerlendirme stratejileri, öğrencilerin öğrendikleri konularda geçen önemli fikirlere odaklanacak şekilde yapılmalıdır. Öğretmen; öğretimin planlaması, uygulanması ve değerlendirmesi gibi aşamalarda daima yansıtıcı düşünmelidir.

2. Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretme bütünleştirici olmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için; konular disiplinler arası yaklaşımla öğretilmelidir; konularda yer zaman bütünlüğüne dikkat edilmelidir; öğretim bilgi, beceri ve tutumlar yaşama geçirilmelidir; teknoloji etkili olarak kullanılmalıdır, işlenen konular birbiriyle ilişkilendirilmelidir.

3. Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretme süreci değer temelli olmalıdır. Bunun için; konuların etik boyutları ele alınmalıdır; öğrenciler sosyal politikalar konusunda bilgilendirilmeli ve eleştirel düşünmeye teşvik edilmelidir; sınıfta demokratik bir ortam oluşturulup herkesin fikirlerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir. Öğrenciler farklı görüşlere saygı duymaya özendirilmelidir.

4. Sosyal bilgilerde öğrenme öğretme süreci zihinsel meydan okuma olduğunda daha etkilidir. Bunun sağlanabilmesi için; hedeflenen davranışlar hem bireysel hem de

grup üyesi olarak kazandırılmalıdır; öğretmen araştırma konusunda model olmalı, uygun stratejileri kullanmalıdır; öğretmen, öğrencilerin görüşlerine saygı duyduğunu hissettirmeli ve onları bilimsel olarak sorun çözmeye özendirmelidir.

5. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci aktif olmalıdır. Öğretim sırasında öğrenci ve öğretmen karar verme ve yansıtıcı düşünme sürecini işletmelidir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak süreç içerisinde yapılandırır. Sosyal konuların daha iyi anlaşılabilmesi için karşılıklı tartışma ortamı yaratılmalıdır. Öğretmen, alanla ilgili bilgi ve becerilerini kullanarak gerçek yaşam uygulamalarına dönük özgün etkinlikler sunmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretiminin temel özelliklerinin uygulanmasını destekleyici çeşitli çalışmalar vardır. Bu çalışmalar, sınıf ortamında öğrencileri etkin kılmak ve sınıfta katılım düzeyini artırmak için yararlı olabilecek etkinlikler sunmaktadır. Bu çalışmalardan, Rosenshine ve Stevens (Yağcı, 2008) ile Copple, Siegel ve Sanders (Yağcı, 2008) öğrenme sürecinde öğrencinin katılım düzeyini artırmak amacıyla geliştirdikleri öneriler şöyle özetlenebilir.

- ❖ Öğrencilerin kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına öğretmenin iznini almak zorunda kalmaksızın ulaşmaları sağlanmalıdır.
- ❖ Yeterli esnekliği olan bir kurallar sistemi olmalıdır.
- ❖ Öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarını gözlemek ve öğrenci gelişimi konusunda bir farkındalık geliştirmek için düzenli olarak programlanmış aralıklarla sınıfta dolaşmalıdırlar.
- ❖ Öğretmenler öğrencilerin işi gevşek tutma davranışları yayılmadan ve diğer öğrencileri de etkilemeden bunu önleyebilecek bir sınıf profili kullanmalıdır.
- ❖ Öğretmenler zamanlama hatalarından kaçınılmalıdırlar.
- ❖ Öğrenciler, bağımsız olarak çalışırken, öğretmenler ödevlerin ilgi çekici ve öğretmenin talimatları olmaksızın her öğrenci tarafından tamamlanabilecek kadar anlaşılabilir olduğundan emin olmalıdırlar.
- ❖ Öğretmenler günlük programı yazarak öğretim için sınıfı organize etme ve talimatlar verme gibi davranışları azaltmalıdırlar. Bu durum öğrencilerin kendilerinden hangi etkinliklerin bekleneceğini ve hangi sıra dahilinde çalışacaklarını bilmelerini sağlayacaktır.

- ❖ Öğretmenler, grup çalışması, etkinlik kitapları, kişisel ödevler ve öğrencilerin mevcut öğrenme düzeylerinin üstünde ve ya kısmen üstünde projelerin kullanımını artırmalıdır.
- ❖ Öğretmenler öğrencilerin beklentileriyle ilgili sınıf etkinlikleri seçmelidirler (Kültürel beklentilerle).

Bunların dışında şunu da belirtmekte fayda vardır, sınıf içi kurallar öğrenciler ile ortak olarak alınmalıdır. Yani kuralları sadece öğretmen değil öğrencilerde belirlemelidir. Bu durum öğrencileri hem kuralları koyan kişiler olarak kurallara uyma konusunda istekli hale getirecek hem de kuralların uygulanma sürecinde öğrenciyi sıkmayacaktır.

Borich (Yağcı,2008) ise, bunlarla birlikte öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılımı için gerekli olan eylemleri şöyle sıralamaktadır:

- ❖ Yargılayıcı bir ortam oluşturmadan geri bildirim için fırsatlar sunmak,
- ❖ Öğrenme sürecinde ilgiyi sürdürmek ve dikkati artırmak için bireyselleştirilmiş ve öz yönlendirmeli etkinlikler kullanmak,
- ❖ Gelişmeyi sağlamak için gerekli yönetimi sağlamak.

Sosyal bilgiler dersinde, bilgi öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmalıdır. Karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır (Yağcı, 2008:13-17).

Bireyin yetişkin bir insan olarak göstereceği özellikler büyük ölçüde ilköğretim çağında biçimlenip geliştirilmektedir. Birey ilköğretim döneminde kişiliğini oluşturmaya çalışır. Bu dönemde Sosyal Bilgiler dersi özellikle vatandaşlık eğitiminde olması gereken temel özelliklerin kazandırılmasında önem taşımaktadır. Demokratik topluma etkili katılım için gerekli eleştirel bakış açısı gibi önemli davranışların kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri olan iyi bir vatandaş yetiştirme bu aşamada önem taşır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin, bireyi, toplumu ve sürdürdüğü yaşamı her yönüyle anlamalarında büyük bir öneme sahiptir (Özdemir,2006:6).

Sosyal Bilgiler dersinde bilgi öğrenciye dağınık halde verilip öğrenciden bu bilgileri bir düzene sokması sağlanır. Öğrenci bilgiyi kendi mantık süzgecinden

geçirerek şekillendirir. Bu durum bilginin öğrenci de hem daha kalıcı olmasını sağlar hem de öğrenci dersi sıkılmadan takip etmesine yardımcı olur. Çocuk bilgiyi şekillendirirken eğlenir, aynı zamanda öğrenir.

Sosyal Bilgiler öğretimi; çağdaş bilime ve insan haklarına dayalı, özgürlükçü, demokrat, laik ve ulusal eğitim ve öğretim uygulamalarında önemli ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrencilere asgari genel kültür vererek onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama, yurdun ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma gücü kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin işlevleri yaşamsal önem taşımaktadır (Kamber, 2007:18).

2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması

Gelişen teknoloji ve çağa ayak uydurabilmek daha yüksek ve daha gelişmiş tepkileri gerektirmektedir. Sadece bilinen, alışılmış olanın ya da kontrol altında tutulabilir olanların farkında olmak, düşünmeyi sınırlandırmakta ve yeni ufukların ve kapıların açılmasını engellemektedir. Oysa insan beyninin alanaklı olduğunca etkin biçimde kullanılması ve düşünme becerilerinin geliştirilerek, düşünmenin öğretilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2006:34).

Yeni çağın özellikleri ile ortaya çıkmakla birlikte toplumlara ve kültürlere göre değişiklik gösteren sosyal sorunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını anlamak kolaylaşmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin sağlıklı bir biçimde kazandırılması, geliştirilmesi eğitimin uzun dönemli bir amacı olmalıdır. Çünkü eleştirel düşünme becerileri kısa bir dönemde kazandırılacak bir beceri değildir. Öğretmenler eğitim programları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretmelidirler. Eğitim, uzmanlar tarafından bireyler için dikkatlice tasarlanacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımaktadır. Uzmanlar eğitimin her basamağında, öğrencilere zeka ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılacağını belirtmektedir. Önemli olan öğrencinin hangi zekaya sahip olduğunu bilmek ve bu doğrultu da hareket etmektir. Buna bağlı olarak eleştirel düşünme de bireylere eğitim yoluyla kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Ancak eleştirel düşünme de dahil hiçbir beceri sözle, tanımlama ya da öğütlerle öğretilemez.

Yani, birey öğretilmek istenen beceriye ilişkin oluşturulan deneyim ve yaşantıların içine sokulmalıdır.

Diğer bir ifadeyle birey gerçek bir eleştiri etkinliğine katılmalıdır. Bunun için bireysel ya da grup halinde bulunacağı etkinlikler içinde somut sorunlar, gerçek ya da örnek olarak seçilen durumlarla karşı karşıya bırakılmalıdır. Başkalarının ya da kendisinin öne sürdüğü çözüm önerilerini, yargı ve düşünceleri, geçerli olduğunu iddia ettiği kuralları, yöntem ve ölçütleri, irdeleme; kanıtların yeterli olup olmadığını tartma, gereken deneyim ve yaşantıları oluşturan etkinliklerdir. Öğretmenler öğrencilerin zorluk yaşadığı durumlarda direkt müdahale etmek yerine sorunun çözümünde yol gösterici olmalı, çözüm noktasında öğrenciyi serbest bırakmalıdır (Yağcı, 2006:23).

Birey içinde bulunduğu durumu, birebir yaşadığı bir olayı yıllar geçse dahi anlatılan olaylara nazaran daha net hatırlar. Bu da bireyin sosyal yaşantı içinde etkin olmasının önemini ifade eder.

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında eğitim ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Munzur (Özdemir,2006) öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada bazı basamakları izleyerek, öğrencilere eleştirel düşünebilme konusunda temel becerileri kazandırmanın ilk adımını atmış olacağını belirtmektedir. Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır:

- ❖ Öğrencilerde yeni düşünceler üretmek için açıklık uyandırma,
- ❖ Öğrencilere düşünce üretebileceklerine inandırma,
- ❖ Kısa, orta ve uzun vadeli planlar yapmalarını sağlama,
- ❖ Yapılan hatalardan ders almalarını öğretme,
- ❖ Öğrendikleri bilgilerin gerekliliğini kavratma,
- ❖ Onların hayal güçlerini geliştirme yollarına başvurma,
- ❖ Olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olma,
- ❖ Cesaret ve dürüstlük aşılama,
- ❖ Yapılan işleri sevmelerini sağlama vb.(Özdemir, 2006:38).

Öğretmen eleştirel düşünmeyi konu içinde rahatlıkla sınıf ortamına katabilir. Güncel konular başta olmak üzere çoğu konu içerisinde çeşitli sorular sorulması yoluyla oluşturulan grup tartışmaları yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünmesi ve bu becerinin onlara kazandırılması sağlanabilir. Konuların öğrenciye anlatılmasından

ziyade anahtar kelimeler verilerek öğrencilerin konu hakkında fikir yürütmeleri istenebilir.(Yağcı, 2006:25).

Sosyal Bilgiler dersi hayatın birebir yaşanabileceği bir ders olma avantajını taşımaktadır. Bu avantajı öğretmenler öğrencileri hayatın odağına taşıyarak kullanabilir.

Eleştirel düşünme becerilerini temele alan sosyal bilgiler yaklaşımında bir takım değişiklikler söz konusudur. Bunlar; sosyal bilgiler dersindeki bilgilerin bir bireyden diğerine doğrudan aktarılması yerine, zihinsel süreçlerin kullanılarak öğretilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Diğer bir ifadeyle öğretmenden öğrenciye bilginin direkt aktarılmasından yani ezbercilikten çok öğrencinin bir takım zihinsel işlemler yardımıyla bilgiyi elde etmesi sağlanır. Sosyal bilgiler dersinde tarih konu alanının içeriği çocuklara öğretilirken konu içeriklerinin doğrudan verilmesi, öğrencilerin verilen bilgiyi sorgulamadan edinmeleridir. Ancak tarihi belge ve malzemelerde eleştirilebilir. Bu nedenle tarih konu alanında eleştirel düşünme becerileri kullanılarak içerik öğretilir.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin gerekliliğine inanılmaktadır. Bu gerekliliğin sebebi çocukların mutlaka topluma karışmalarıdır. Toplumda huzurlu, mutlu ve bireyler arasında ki uyumun sağlanması için eleştirel düşünme becerisini ve diğer becerileri öğrenmelidirler. Gelişen dünya da demokrasi yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Çocuklar demokrasi eğitimini sosyal bilgiler dersinde kazanırlar. Kültür yozlaşmasının önüne geçme sosyal bilgiler öğretiminin görevlerinden biridir. Öğrencilere kendi değer sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olması ve diğer insanların değer sistemlerini göz önüne almalarını sağlamalıdır. Çocuklara kendi haklarını korumaları ve savunmalarının öğretilmesinin yanı sıra bir başkasının hakkını da gözetmeyi, korumayı ve gasp etmemeyi öğretmek gerekir.

Bireyin çağın gereklerine uygun bir yaşam sürdürebilmesi için, bilgiyi sadece öğretmen kanalıyla değil birden fazla kaynaktan alması, kaynak arama sırasında izleyeceği yolu iyi bilmesi ve kaynaklarını bulabilmesi, farklı bilgiler üretmesi gibi özelliklere sahip olması bilgiyi ezberlemesiyle değil, düşünme becerilerini kazanmasıyla ilgilidir. Dünyadaki ve haliyle ülkemizdeki karışıklığın ve karmaşanın giderilebilmesi için düşünme becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında eğitim programlarının hedefini düşünme eğitimine ve onun bir boyutu olan eleştirel düşünmeye yöneltmiş olması bizleri

şaşırtmamaktadır. Çünkü eleştirel düşünmenin; farklı bilgi kaynaklarından bilgi toplama, amaca göre gerekli bilgiyi gereksiz bilgiden ayıklama, karar verme, başkalarının görüşüne saygılı olma, okunan ya da duyulan bilgileri sorgulama gibi önemli yaşamsal becerileri içermektedir. Gelişen dünya da eleştirel düşünmenin önemi anlaşılmış ve eleştirel düşünmenin rast gele öğretilmeyecek veya öğrenilemeyecek kadar yaşamda önemli bir yer tuttuğu ve uzun bir sürece bağlı olduğu anlaşılmaktadır (Yağcı, 2006:60-61).

2.4. Düşünme ve Boyutları

Yirminci yüzyıla kadar düşünmenin mantık bilgisine dayalı olduğuna inanılmış ve düşünme sadece bir mantık işlemi olarak açıklanmış, düşünmenin bireysel ya da durumsal etmenlerden etkilenmeyeceğine inanılmıştır. Yirminci yüzyılda ise düşünmeye ayrı bir boyut getirilmiştir. Davranış kuramcıları düşünmenin öğrenme olayının ürünü ya da sonucu olduğunu, biliş kuramcıları ise öğrenme gibi bir iç süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir (Öztürk,2006:15).

Düşünme, bazı etkenler sonucu iç dengesi bozulan bireyin kendisini rahatsız hissetmesi ve bu halden kurtulabilmek için gerçekleşen zihinsel süreçtir ve düşünme insanı diğer varlıklardan ayıran en belirgin özelliğdir. Özden (2002: 19), düşünmeyi gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallar vasıtasıyla ulaşılan bilgileri, kavramsallaştırma, analiz etme, değerlendirme ve disipline etme işi olarak tanımlamaktadır.

Düşünme sahip olunan bilgiler çerçevesinde gerçekleşen bilişsel bir süreç ve mantıksal bir aktivitedir (Presseisen,2001, Akt:Kan:2006:55). Bireylerin düşünme becerilerini kullanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için belirli bir bilişsel olgunluğa ulaşmaları gerekmektedir. İletişim sürecinin düşünme becerilerini geliştirmede olumlu etkileri vardır. Diğer insanlarla iletişim kurma, onları dinleme ve deneyimlerini paylaşma, bireyin düşünce yapısının ve düşünme becerisinin gelişmesine olumlu yansımalar yapmaktadır. Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde de tanımlanabilir (Semerci, 1999:211, Akt:Kan:2006:55). Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler; bu durum düşünmeyi öğrenmeyi ve anlamlı öğrenmeyi de beraberinde getirir (Kan, 2006:55).

Düşünme becerilerinin temelini anlama isteği oluşturur. Kişinin bir konu ya da durumla ilgili olarak zihnini aktif hale getiren, çoğu zaman bir soru cümlesidir. Bu nedenle “soru sorma” öğrenme yaklaşımları içerisinde özellikle düşünme becerilerine ilişkin öğrenme yaklaşımlarında daha detaylı ele alınmalıdır (Yıldırım, 2005:24).

Düşünme ve düşünmenin nitelikleri, Eflatun ve Aristo dönemlerinden başlayarak günümüze değin pek çok araştırmanın konusu olmuştur, buna rağmen düşünmenin tanımı üzerinden tam bir fikir birliğine varılamamıştır.

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlar ve çalışmalara bakıldığında, düşünmenin, zihinsel bir etkinlik olmasıyla beraber sosyal, duyuşsal, devinişsel yönlerinin de olduğu söylenebilir. Birey sosyal bir çevrede etkileşim içinde olduğundan dolayı sosyal dolayı düşünmenin sosyal bir yönü bulunur. Bireyin sahip olduğu bir takım inanç ve değerler vardır. Bunun yanı sıra duygu ve tutumlarının da düşüncesini etkileme ihtimali, düşünmenin duyuşsal yönünü oluşturur. Birey hareketli bir canlı olduğundan ve düşünürken aktif olup bir takım becerileri kullandığından düşünmenin devinişsel diğer bir ifadeyle psikomotor yönünden de bahsetmek gerekir(Güzel, 2005:45).

Düşünmek, objektif ve analitik yollarla çeşitli olayları veya durumları değerlendirmeye ve buna bağlı olarak rasyonel kararlar almaya değer veren bir yargılama fonksiyonudur. Bu nedenle düşünmek, bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst ve adaletli olmasına, gerektiğinde eleştirel düşünebilmesine ve bir karara varabilmesi için de belli bir süre için arkaya yaslanmasına ve soğukkanlı davranmasına neden olur (Öztürk, 2006:16).

Kazancı (Karedeniz, 2006), çağdaş psikologların görüşlerine göre düşünme, bir problemin farkına varılmasıyla başlar.

Düşünme, bir problemle ortaya çıkar, problemin çözümünü bulmak için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini şekillendirir (Karedeniz, 2006:8).

Düşünmeyi şu şekilde tanımlayabiliriz: Düşünme eldeki bilgilerden başka bir bilgiye ulaşma ve eldeki bilgilerin daha da ilerisine gitmedir; içten duyulan problemleri çözmek amacıyla zihnin yaptığı işlemlerdir; kavramlar ya da olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurma ve sonuçlar çıkarmadır (Yağcı,2008:31).

Düşünme üç boyutlu bir süreçtir, ‘girdi’, ‘işlem’ ve ‘çıktı’. Girdi boyutunu öğrenme, işlem boyutunu bilgiyi amaca dönük, bilinçli bir şekilde kullanma, çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma oluşturur.

Başka bir yaklaşım da düşünme sürecini, düşünmenin sürecini oluşturan boyutlara dayanarak beş başlık altında ele almıştır.

❖ **Bilişsel Farkındalık / Bilişbilgisi Boyutu:** Bilişsel farkındalık genel olarak bireyin kendi düşünmesinin farkında olması biçiminde açıklanmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin başarılı olmalarında dikkat, tutum ve kendini verme gibi özellikleri temel belirleyiciler olarak ele alınmaktadır.

❖ **Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Boyutu:** Bu boyutta eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirini tamamladığı ve birlikte çalıştığı şeklinde görüşler yer almaktadır.

❖ **Düşünme Süreçleri Boyutu:** Zihinsel işlemler takımı olarak da adlandırılan bu boyutta sekiz düşünme süreci bulunmaktadır. Bu süreçler dinamiktir ve sürekli olarak birbirlerini etkilerler.

-*Kavram oluşturma*

-*İlke oluşturma*

-*Anlama*

-*Sorun çözme*

-*Karar verme*

-*Alıştırma yapma*

-*Düzenleme*

-*Sözel anlatım*

❖ **Temel Düşünme Becerileri Boyutu:** Düşünme süreçleri daha karmaşık ve daha geniştir. Temel düşünme becerileri ise süreçlerin hizmetinde kullanılan mikro düzeyde işlemlerdir. Bu beceriler şunlardır:

- Bir sorunun fark edilmesini ve tanımlanmasını içeren odaklaşma becerisi

- Soruna yönelik bilgi edinilmesini içeren bilgi toplama becerisi

- Daha önce edinilen bilgileri gerektiğinde hatırlama becerisi

-Bilginin anlaşılabilir ve en etkili biçimde sunulabilmesini içeren organize etme becerisi

- Analiz etme becerisi

- Birleştirme becerisi

- Değerlendirme

❖ **İçerik Alanı Bilgisi Boyutu:** Düşünmenin son boyutudur. Burada genel olarak anlatılmak istenen sınıftaki öğretimin, düşüncenin öğretiminin bütünleyici bir

parçası olduğudur. Diğer bir deyişle düşünmenin öğretilmesi içeriğin öğretilmesinden geçer (Yağcı, 2008: 31-34).

2.5. Eleştirel Düşünme ve Tarihi Gelişimi

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan “critical” kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını ifade eden Yunanca “kritikos” terimlerinden türetilmiş, Latinceye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir.

Eleştirel düşünme kavramı Sokrates’e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak anlamlandırılan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır. Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin inceleme alanındadır (Seferoğlu, 2006:193-194).

Sokrates, fikirleri değerli inançlar olarak kabul etmeden önce araştırıp düşünmeyi sağlayan derin sorular sormanın önemini saptamıştır. O, kanıt araştırmanın, muhakeme ve varsayımları bütünlemesine gözden geçirmenin, temel kavramları analiz etmenin ve neyin söylendiğiyle neyin yapıldığının kapsamalarını takip etmenin önemini ortaya koymuştur.

Onun sorgulama metodu, şimdi “Sokratik Sorgulama” ve eleştirel düşünme öğretim stratejilerinin en iyisi olarak bilinir. Thayer–Bacon’ un belirttiğine göre eleştirel düşünme kavramı felsefe kadar eskidir. Eleştirel düşünmenin gerçek kökeni ilk felsefecilerin seslendirdikleri argümanlarını kanıtlamak için kullandıkları mantıktır. Bu mantık Plato tarafından Sokrates’ in modeli kullanılarak diyalogik düşünme adı altında 2400 yıl önce ilk olarak ortaya konulmuştur. Lacey’in Beck ve diğerlerinden aktardığına göre Sokrates’ in öğrencisi olan Plato, düşünmeyi zihinsel kelimeler içeren ruhtaki bir diyalog olarak görmektedir. Onun seleflerinden Aristo, eleştirel düşünmenin özetleme ve mantıksal sorgulamayla birlikte ahlaki sorgulamayı da içerdiği fikrini sürdürmüştür. Elam’ ın aktardığına göre de Socrates (M.Ö. 470-M.Ö. 399), araştırmacı sorular sorarak öğrencileri muhakeme-sorgulama yapmaya teşvik etmeyi amaçladı. Aristo (M.Ö. 384-M.Ö. 322) da mantık ve söz sanatı üzerine temellenen felsefesinde eleştirel düşünmeyi zorladı.

Eleştirel düşünmeye ilişkin ilk ciddi çalışmalar 1960'larda başlamıştır. Bu çalışmalar genellikle yazılı anlatımların yargılanarak değerlendirilmesine yöneliktir.

Entelektüel bir gelişim aracı olarak ise eleştirel düşünme ilk defa 1970'li yıllarda Perry tarafından ortaya konmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir. 1980 yılından itibaren "eleştirel düşünme nedir?" sorusuna farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle ortak bir eleştirel düşünme tanımının verilmesi olası görünmemektedir (Özdemir, 2006:18).

Ülkemizde ise eleştirel düşünme, 1980' li yıllardan beri üzerinde bilimsel olarak çalışılan bir konudur (Demir, 2006: 24).

Eleştirel düşünme geleneksel kültürümüze neredeyse tümüyle yabancı bir kavramdır. Kavramına açıklık getirme için birkaç noktanın hemen belirtilmesi gerekir. Değnilmesi gereken ilk nokta, eleştirinin çoğu kez algılandığı gibi yerleşik norm ve değerlere karşı olumsuz bir tutum, yıkıcı bir girişim olmadığıdır. Yani "eleştiri" genellikle olumsuz anlamlar çağrıştırmaktadır."Eleştiri" adı altında kimi kez sergilenen öyle tutum ve girişimlerden söz edilebilir. Ama gerçek anlamda eleştiri yıkıcı değil, yapıcıdır; doğruyu bulmaya yönelik bir arayıştır. Olumsuz anlamından çok olumlu anlamı akla gelmelidir.

Diğer bir nokta, sıradan davranışlarımızın tersine eleştirel düşünmenin bireysel ya da kitlesel kapris, öfke veya tutkuların güdümünde değil, elden geldiğince nesnel ussal ölçütlere bağlı bir tartma ve yoklama etkinliği olduğudur. Yani kişisel egolardan çok herkes tarafından kabul edilen ya da edilmeyen olaylar, konular mantık süzgecinden geçirilerek değerlendirilmelidir. Ancak eleştirel düşünmeyi sadece ussallık olarak algılama, dahası düpedüz mantıksal çıkarım kurallarına indirgeme, dar ve katı olmanın ötesinde yanlış bir anlayıştır. Ussallık ve mantığın eleştirel düşünmedeki önemi şüphesiz yadsınamaz; ama eleştirel düşünmeyi, kavramı netleştirmek kaygısıyla da olsa, bunlarla özdeşleştirmek doğru olamaz. Eleştirel düşünmenin deneyim, bilgi ve beceri gerektiren, bir ölçüde de olsa, yaratıcı imgelem içeren boyutları da vardır. Düz mantıktan ziyade yeni problemler üretmek ve bu problemler için yeni çözümler üretmek önemlidir.

Değnilmesi gereken son nokta ise oldukça yaygın kullanılan ama yeterli bulunmayan bir tanıma ilişkindir. Buna göre, eleştirel düşünme önerme ve argümanları doğru değerlendirme etkinliğidir. Bu tanım yetersizdir, çünkü a) önerme ve argümanlar

dışında eleştirel düşünmeye konu olarak elveren satranç türünden oyunlar; büyü, fal, akrobasi, reklam gibi etkinliklerden de söz edilebilir; b) eleştirel düşünmeye gitmeksizin de bir önerme ya da argümanı doğru değerlendirdiğimiz olur. Örneğin: Ortaokulu yeni bitiren Yılmaz tatile hemen çıkmak istemektedir. Havanın bozulacağı bahanesiyle bir hafta gecikmeyi öneren babasına: “ Kaygılanmaya gerek yok, hava güzel gidecektir, babacığım! Geçen yıl da öyle olmadı mı?” diyor ve hava gerçekten öğrencinin dediği gibi güzel gidiyor. Şimdi, Yılmaz’ın dediği şans eseri doğru çıkan bu değerlendirmesine “eleştirel düşünme” diyebilir miyiz? Bu durum Yılmaz’ın eleştirel düşünme yapmış olmasından çok bir değerlendirme yapmış olmasıdır. (Yıldırım, 1997:282-283).

Eleştirel düşünme bugüne kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ele alınmıştır.

Bazı araştırmacılar eleştirel düşünme kavramını felsefi ve psikolojik açıdan ele alarak açıklamışlardır. Kürüm’ün Şahinel’den (2002) aktardığına göre, “felsefi yaklaşım eleştirel düşünmeyi iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli zihinsel beceriler şeklinde ele alırken; psikolojik yaklaşım düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, bireysel farklılıklar ve sorun çözme üzerinde yoğunlaşırlar” (Kürüm,2002:26).

Eleştirel düşünme genel olarak; ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamakla beraber (Ennis, 1991: Akt: Korkmaz, 2008: 2) farklı pek çok tanımı yapılmaktadır.

Eleştirel düşünme, bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini daha iyi anlama ve sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Chaffe, 1994; Korkmaz, 2008: 2).

Eleştirel düşünmeyi, basite indirgeme pahasına da olsa, bir tanım çerçevesinde şöyle dile getirebiliriz: *Ölçülü bir kuşkuculuk içinde ilgi konusu bir görüş, bir sav, bir açıklama veya değer yargısını; bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendisine özgü ölçütlere başvurarak, doğruluk ya da gerçeklik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme etkinliği* (Yıldırım, 1997:282-283).

Kazancı’ya göre düşünme konusunda son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri, “ne” düşünmekten çok “nasıl” düşünülünün bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesi yönündedir. Bireyin neyi düşündüğünden ziyade düşüncesini nasıl şekillendirdiği, nasıl düşünebildiği önemlidir. Bu yönelim karşımıza “eleştirel düşünme” kavramını çıkarmaktadır.

Son yıllarda pek çok alanda ortaya çıkan eleştirel düşünme, özellikle eğitim çevresinde üzerinde sıklıkla durulan ve araştırmaya değer bulunan konulardan biri olmuştur. Etkili bir öğrenme ve üretici bir yaşam için temel olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda pek çok araştırmacı tarafından bir çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Pascarelle ve Terenzini eleştirel düşünmeyi, temel konuları ve tartışmadaki varsayımları tanımlama, konular arası ilişkileri fark etme, verilerden doğru çıkarımlar yapma, var olan ya da elde edilen verilerden sonuç çıkarma, verilerden o sonuçları çıkarılıp çıkarılamayacağını sınıama, kanıtları ya da otoriteyi değerlendirme gibi bunlardan tümü ya da bazılarını gerçekleştirecek bireysel becerileri içeren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Halpern ise eleştirel düşünmeyi “istenilen davranışların olabilirliğini artıran bilişsel beceri ya da stratejilerin kullanılması” olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimize çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaçlayan aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak açıklamıştır (GüvenM, Kürüm,D., 2006/1:78-79).

Richard Paul eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlar. Norris, eleştirel düşünme, öğrencilere daha önceki bilgilerini bildikleri her şeyi uygulamalarına ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Demirel’ e göre eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, elde ettiği bilgiyi değerlendirme, bu bilgiyi kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır. Demirel eleştirel düşünmeyi beş ana kurala bağlamaktadır ve bunları “tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme” olarak başlıklandırmıştır (Demirel, 2008:226-227).

Eleştirel düşünmenin bu farklı bakış açılarıyla tanımlamalarının dışında disiplinler arası bir tanımının yapılmasına yönelik çalışmalarda da bulunulmuştur. Örneğin, 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneği’nin öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan 46 kuramcının katılımıyla yapılan çalışmalar sonunda eleştirel düşünme, “bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi” biçiminde tanımlanmıştır (Seferoğlu,2006:195).

Eleştirel düşünmeye ilişkin yer verilen kimi tanımlar, eleştirel düşünmenin tek bir tanımının yapılmasının mümkün olmayacağını, eleştirel düşünmenin tek bir etmenle açıklanamayacağını göstermektedir. Kısaca, eleştirel düşünmenin, üst düzeyde

bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreç olduğu söylenebilir (Güven,2006/1:79).

McKnown , eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişi güzel olmaması gereklidir. Mantıklı çıkarımlar yapılmalıdır.

2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir, yüzeysel düşüncelerle bir sonuca varılamaz: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.

3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir, alternatifler arasından en iyisi seçmektir.(Akar,Ü 2007: 22).

Eleştirel düşünme olağan düşünmeden oldukça farklı, kanıta dayalı, mantıksal, zihinsel faaliyetleri üst düzeyde aktive eden bir düşünme seklidir.

Demirci'ye göre (2000) olağan düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklılıklar şunlardır: (Öztürk,2006:20).

Olağan Düşünme

- 1.Tahmin etme
- 2.Tercih etme
- 3.Gruplandırma
- 4.İnanma
- 5.Anlama
6. Kavramları çağrıştırma
- 7.Bağlantıları not etme
- 8.Kanıtsız düşünceleri sunma
- 9.Ölçüte dayanmayan kararlar alma

Eleştirel Düşünme

- 1.Karar verme
- 2.Değerlendirme
- 3.Sınıflandırma
- 4.Varsayma
- 5.Mantıksal olarak anlama
- 6.İlkeleri kavrama
- 7.Diğer bağlantılar arasındaki bağlantıları kontrol etme
- 8.Kanıta dayalı düşünceleri sunma
- 9.Kanıta dayalı kararlar alma

Görüldüğü üzere eleştirel düşünmenin tam ve kesin bir tanımını yapmak pek de mümkün değildir. Uzmanlar, bu düşünme tarzını farklı bakış açılarıyla tanımlamışlardır.

2.6. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Paul, Binker, Jensen ve Krelau eleştirel düşünmenin üç önemli boyutunu şu şekilde açıklamaktadır:

1. Doğru düşünce: Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel süreci geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun erimli bir uygulamayı gerektirir. Bu standartlara erişme göreceli bir durumdur ve düşünce alanları arasında değişiklik gösterir. Örneğin, Matematik alanında ortaya konulan bir düşüncenin kesinliği ile şiir yazarken, bir yaşantıyı betimlerken veya tarihi bir olayı açıklarken ileri sürülen düşüncelerin kesinliği arasında farklılıklar vardır.

2. Düşüncenin öğeleri: Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak bazı düşünce öğelerinin işe koşulmasını gerektirir bunlar;

- ❖ problemi veya soruyu
- ❖ düşünmenin amacını
- ❖ görüşleri
- ❖ sayıtlıları
- ❖ temel kavramları
- ❖ ilke ve kuramları
- ❖ kanıt, veri ve nedenleri
- ❖ yorumları ve iddiaları
- ❖ çıkarımları, usa vurmaya ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- ❖ doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. *Düşünce alanları*: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür. Örneğin: Matematik ve tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden tamamen farklıdır; çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir (Karadeniz,2006: 26-27).

Demirel'e göre eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır:

1. *Tutarlılık*: Eleştirel düşünen birey, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracaktır.
2. *Birleştirme*: Eleştirel düşünen birey, düşüncenin tüm boyutlarını ele alacaktır.
3. *Uygulanabilme*: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayacaktır.
4. *Yeterlilik*: Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde sunacaktır.
5. *İletişim Kurabilme*: Eleştirel düşünen birey düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletacaktır (Demirel, 2008:227).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel bileşenin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunların eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, önkoşul öğrenmeler ve eleştirel düşünme becerileri olduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2005; Scriven ve Paul, 2007; Siegel 1999; Yeh, 1997, Akt: Korkmaz, 2008: 3). Birinci temel bileşen olan eleştirel düşünme eğilimleri; eleştirel düşünebilmek için sahip olunması gereken tutum, sorumluluk duygusu ve eğilimlerdir (Norris ve Enis, 1989: Akt.Korkmaz, 2008:3). İkinci temel bileşen ise ön öğrenmeler. Daha önce edinilmiş öğrenmelerin yeni durumlarda problem çözmek, karar vermek veya değerlendirme yapmak için kullanılabilmesi eleştirel düşünmenin temel gerekliliğidir (Garcia ve Pintrich, 1992: Akt. Korkmaz, 2008:3). Eleştirel düşünmenin üçüncü temel bileşeni olan eleştirel düşünme becerileri; analiz, anlama, çıkarım, değerlendirme, kendini düzenleme ve varsayımları ortaya koyma gibi bilişsel ve meta-bilişsel becerilerin uygulanmasını içerir (Norris ve Enis, 1989: Akt. Korkmaz, 2008: 3).

2.6.1. Eleştirel Düşünme Becerileri

Semerci ve Semerci (2001: 811), eleştirel düşünme becerilerini entelektüel şüphecilik, eleştiri yapma, esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, ikna etme, özerklik ve bağımsızlık şeklinde sıralamaktadır(Kan,2006:57).

Kökdemir ise, eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında şunların olduğunu ifade etmektedir.:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır(Kökdemir,2003:48).

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir. MEB tarafından yeni hazırlanan ilköğretim programlarında da, beceri öğretimine oldukça önem verilmekte ve özellikle Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bireyle, yeni bilgileri ön bilgileriyle harmanlayarak tam ve anlamlı bir şekilde, bilgiyi açık, doğru ve eksiksiz öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri için mutlaka eleştirel okul sıralarında düşünme becerilerini kazanmalıdırlar. Bu beceriyi kazandırmada ise öğretmenlerin bu konuyu iyi bilmesi ve öğrenme ortamını ona göre düzenlemesi oldukça önemlidir.

Bayer(1988)'e göre eleştirel düşünme becerisi kazanan bireyler sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebilirler, düşünmeden hareket etmezler, çalışmalarını kontrol ederler, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olurlar, ortaya atılan iddianın neden ve kanıtlarını araştırırlar ve sunarlar, yeterince kanıt buluncaya kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olurlar. Bu Beceriler yaşam için özellikle bireylerin yaşama

hazırlandığı en önemli, ders olan Sosyal Bilgiler öğretimin temel hedefidir (Çalışkan, 2009:60).

Presseisen düşünme becerilerini “temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme” olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almıştır. Temel işlemler, neden sonuç ilişkilerini belirleme, benzetmeleri belirleme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele alınmaktadır. Problem çözme, tanımlanmış bir zorluluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir. Karar verme ise, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir. Yaratıcı düşünme ise temel olarak düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönlerini kullanarak özgün, estetik bir ürün ortaya koymaya becerilerinden oluşmaktadır (Seferoğlu,2006:193-194).

Presseisen eleştirel düşünme becerilerinin beş aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Ancak bununla beraber eleştirel düşünme becerilerinin sınıflandırılmasında da farklı yaklaşımlardan da söz edilebilir. Düşünmeyi bir alana indirgenemeyecek kadar karmaşık bir süreç olarak gören bazı bilim adamları, düşünme becerilerini farklı düzeylerdeki düşünsel süreçler altında toplamışlardır. Sözü edilen düşünsel süreçler eleştirel düşünme, sorun çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak tanımlanmıştır. Örneğin, önyargı ve tutarlılığı değerlendirme, birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme, çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme, tartışmanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme, tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme eleştirel düşünme sürecinin gözlenebilir becerileri olarak tanımlanmıştır (Güven,M, Kütrüm,D., 2006:79).

Demirel eleştirel düşünme becerilerini duyuşsal ve bilişsel beceriler olmak üzere ikiye ayırmıştır:

Duyuşsal Beceriler

1. Bağımsız düşünme
2. Ben merkezli anlayışı fark etme
3. Adil düşünme: farklı görüşlere saygı gösterme
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama

5. Peşin hükümlü olmama: yargıyı geciktirme
- 6.Sorgulama cesareti geliştirme
- 7.İyi niyetli ve dürüst düşünme
- 8.Düşünme azmi geliştirme
- 9.Düşünme becerisine güven duyma.

Bilişsel Beceriler

1. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme
2. Öğrendiklerini transfer etme
3. Görüş geliştirme
4. Açık düşünme
5. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
6. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
7. Derinlemesine inceleme
8. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
9. Çözüm üretme ve değerlendirme
10. Uygulamaları analiz etme ve değerlendirme
11. Eleştirel okuma
12. Eleştirel dinleme
13. Disiplinlerarası ilişki kurma
14. Soru sorma
15. Farklı görüşleri karşılaştırma
16. İdealle gerçeği birbirinden ayırt etme
17. Kendi düşünme sürecini değerlendirme
18. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme
19. Varsayımları tespit etme ve değerlendirme
20. Geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme
21. Mantıklı yorum yapma
22. Verileri açıklama ve değerlendirme
23. Tutarsızlıkları fark etme
24. Sonuç çıkarma değerlendirme (Demirel, 2008:227-228).

Eleştirel düşünme becerisine ilişkin alt beceriler ise şöyle ifade edilmiştir (MEB:2005):

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (Kan,2006:57).

2.6.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya istekli olmadır (Yağcı,2008: 43). Eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra, eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde de çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri bir ölçek olarak 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği tarafından hazırlanan ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan ‘‘California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’’dir. Bu ölçekte, eleştirel düşünmeyi oluşturan yedi temel eğilim belirlenmiştir. Bu eğilimler şu şekilde açıklanmıştır.

❖ **Doğruyu Arama:** Bu boyutta kişi gerçeği arama, soru sorma becerisi, kendi düşüncesine ters olan veriler karşısında bile nesnel davranma eğilimi gösterir.

❖ **Açık Fikirlilik:** Kişinin farklı görüşlere karşı hoşgörülü ve kendi yanlışlarına karşı duyarlı olmasını ifade eder. Bu boyutta birey, herhangi bir karar verirken başkalarının görüşlerini de dikkate alır.

❖ **Analitiklik:** Sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor sorunlar karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıtları kullanma eğilimlerini gösterir.

❖ **Sistematiklik:** Örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir.

❖ **Kendine Güven:** Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni ifade eder.

❖ **Meraklılık:** Herhangi bir çıkar ya da beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtır.

❖ **Olgunluk:** Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişimi ifade eder.

Enis ise, eleştirel düşünen bireylerin eğilimlerini şu şekilde açıklamıştır:

Eleştirel düşünen bireyler:

- ❖ İnançlarının doğruluğuna ve kararlarının kanıtlanmasına dikkat ederler.
- ❖ Kendileri kadar diğer bireyleri de düşünerek bir durumu doğru ve açık bir biçimde sunmaya dikkat ederler.
- ❖ Her bireyin önemli ve değerli olduğuna inanır ve buna dikkat ederler (Güven,M., Kürüm, D. 2006:80-81).

Eggen'e göre aşağıdaki tutum ve eğilimler eleştirel düşünme ile ilgilidir.

- ❖ Bilgilendirilme arzusu
- ❖ Yansıtıcı düşünme eğilimi
- ❖ Kanıt arama eğilimi
- ❖ İlişkiler arama eğilimi
- ❖ Durumu farklı açılardan görme arzusu
- ❖ Açık düşünme eğilimi
- ❖ Şüphencilik
- ❖ Yargıyı geciktirme eğilimi
- ❖ Başkalarını düşüncelerine saygı gösterme
- ❖ Belirsizliklere tolerans gösterme

Yine Enis eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme, yeteneklerden ve eğilimlerden oluşmaktadır.

Ennis'e göre eleştirel düşünme eğilimleri şunlardır:

- ❖ **Tez ya da sorunun açık ifadesini arama:** Bir soru, iddia veya tez açık olarak düzenlenirse; sorunun, iddianın ya da tezin incelenmesi kolaylaşır. Eleştirel düşünenler açık olmayan, üstü kapalı soruların, iddiaların ve tezlerin farkına varıp ve bunların açık ifadelerini ararlar. Üstü kapalı ifadelerin araştırılması, incelenmesi ve anlaşılması zordur.

❖ **Nedenleri arama:** Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durum ve sorunun nedenlerini, karşılaştıkları düşünce ve tezlerin dayanak noktalarını belirlemeye çalışırlar. Durumun ve sorunun meydana geliş nedeni önemlidir.

❖ **İyi bilgilendirilmeye çalışma:** Eleştirel düşünme, karar verilecek olan durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmayla ilişkilidir. Eleştirel düşünen bireyler karara varmadan önce durumla ilgili olanaklı olduğu ölçüde fazla bilgi edinmeye çalışırlar. Bilgi sahibi olunmayan konular hakkında düşünme sınırlandırılır. Düşünmenin özgür olabilmesi için konu hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

❖ **Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme:** Eleştirel düşünenler güvenilir bilgi kaynakları kullanmanın önemini ve gerekliliğinin farkındadırlar. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler güvenilir kaynaklardan bilgi edinirler ve kullandıkları bilgi kaynaklarını belirtirler. Eleştirel düşünenler alternatif bilgi kaynaklarını araştırarak, bilgi kaynaklarını karşılaştırarak, ortak veya karşıt görüşleri belirleyerek, bilgi kaynağını sorgulayarak bilgi edindikleri kaynağın güvenilirliğini belirlerler.

❖ **Durumu bütünüyle göz önüne alma:** Doğru yargıda bulunabilmek için eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durumları bütüncül bir yaklaşım göstererek inceleyebilirler. Durumu parçalara bölmektense bir bütün olarak ele almak, incelemek daha doğru sonuçlara ulaşmayı sağlar.

❖ **Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma:** Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durumlarda yargıda bulunmaları gereken ana noktaya odaklanırlar.

❖ **Asıl ya da temel sorunu akılda tutma:** Eleştirel düşünen bireyler, bir durumu inceleme nedenlerinin, durumla ilgili yargıda bulunma nedenlerinin farkındadır. Eleştirel düşünen bireyler, inceledikleri konuyu neden incelediklerini ve incelemelerin sonunda nasıl bir sonuca varacaklarının farkındadırlar.

❖ **Seçenekler arama:** Eleştirel düşüncemeyen bireyler, kendi düşüncelerinin en doğru olduğunu sanma eğilimindedirler. Eleştirel düşünen bireyler ise, tüm düşüncelerin

hatalar ve eksiklikler içerebileceğinin farkındadırlar ve doğru yargıda bulunabilmek için farklı seçenekler ararlar. Kendi düşüncelerine güvenmekle birlikte düşüncelerinin hatalı olabileceğinin de farkındadırlar.

❖ **Açık fikirli olma:**

a. Başkalarının görüşlerini dikkate alma: Eleştirel düşünen bireyler kendi yargısında, düşünmesinde yanlışlar olabileceğinin farkındadır. Eleştirel düşünen bireyler kendi düşüncelerinden farklı olan düşünceleri dikkate alırlar, anlamaya ve değerlendirmeye çalışırlar. Kendi düşüncelerinin salt doğru olamayacağına bilincindedirler. Bu sebepten başkalarının düşüncelerine saygılıdırlar ve yeni fikirlere açıktırlar.

b. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma: Onaylanmayan tezlerin bir kısım dayanak noktaları doğru olabilir. Bağımsız ve tarafsız düşünebilmek için, eleştirel düşünen bireyler onaylamadıkları tezlerin dayanak noktalarına tarafsız bakabilmeliler.

c. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme: Bir durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmak durumla ilgili doğru kararlar verebilmek için gereklidir. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler ellerindeki kanıtların karar verebilmek için yeterli olup olmadığını belirleyebilirler; kanıtlar yeterli değilse karar vermeyi erteleyebilirler. Emin olmadıkları durumlarda bilmiyorum veya kararsızım diyebilirler.

❖ **Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme:** Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler düşüncelerinde çelişki, tutarsızlık ve yanlışlar olabileceğinin, sağlıklı düşünebilmek için bu tutarsızlık ve yanlışlıkların kabul etmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler kanıt ya da nedenler yeterli ise düşüncelerini değiştirirler.

❖ **Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama:** Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler olanaklı ve gerekli olduğu ölçüde bir durum veya düşünceyi derinlemesine inceler, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik ararlar, kesin yargılarda bulunmaya çalışırlar.

❖ **Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma:**

Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler karmaşık durumlarda karar vermek için kullandıkları stratejileri, yöntemleri vardır. Eleştirel düşünenler karşılaştıkları karmaşık durumları belli kurallar çerçevesinde inceler ve karara varırlar.

❖ **Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma:**

Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler diğer bireylerin düşüncelerini ve eylemlerini empati yoluyla anlamaya çalışırlar (Yağcı,2008:43-45).

2.7. Eleştirel Düşünme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki

“Öğrenme stili” kavramı açıklanmadan önce “stil” kavramı tanımlanacak olursa Stenberg, stili bireylerin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol olarak tanımlar ve stilin kendi içerisinde bir beceri değil, daha çok bir tercih olduğunu belirtir. Bu nedenle değişik stillerin iyi ya da kötü olduğundan söz edilemez, ancak farklılıklarından söz edilebilir . Her bireyin stili kendine özgüdür ve onu diğer insanlardan farklı kılan bir özellik taşır (Bengiç, 2008:14)..

Araştırmacıların bireyler arasındaki farkları araştırmaları sonucunda ortaya çıkan öğrenme stili kavramı, her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerir. Kaplan ve Kies’e göre, doğuştan gelen bir özellik olarak ortaya çıkan öğrenme stili, yaşam boyu kolayca değişmeyen ancak bireyin yaşamını değiştiren bir kavramdır. Yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken bireyi etkiler ve bu özelliklere göre eylemler yapılır. Ayrıca, nasıl çalışılacağıının öğrenilmesinde de öğrenme stiline çok önemli bir yeri vardır.

Öğrenme stili bireyi başkalarından ayıran bir özelliktir. Her bireyin ayrı bir öğrenme stili vardır. Öğrenme stili kişinin tüm yaşamına etki eden bir faktördür. Bireyin kendi öğrenme stiline farkına varması bireyi yaşamı boyunca başarıya taşıyabileceği gibi kendi stiline farkında olmaması da bireyi bir o kadar başarısızlığa sürükler.

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli incelemeler ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980’li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır.

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları olan ve bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştiren Dunn ve Dun’a göre, her kişi bir parmak izi gibi

kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır.

Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan bir başka modeli geliştiren Grasha, öğrenme stilini, öğrencinin bilgiyi edinme sürecinde yeteneğini ve öğrenme deneyimlerini bir araya getirmesi olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan yola çıkılarak öğrenme stili, her bireye özgü olan bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler biçiminde tanımlanabilir.

Yapılan araştırmalar, bireylerin baskın olan bir öğrenme stiline yanında bir başka öğrenme stiline de olduğunu göstermektedir. Yani, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stili olabilir. (Güven,M.,Kürüm,D.,2006: 76-77).

Hunt (1979), öğrenme stili kavramını öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği olarak tanımlarken, Felder (1996) bu kavramı, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları anlamında kullanmıştır. Keefe (1991) ise, öğrenme stilini; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin birleşimi olarak nitelendirmekte ve öğrencilerin isteklerine yanıt verme biçimlerini, etkileşim kurmalarını ve algılama özelliklerini belirleyen bir gösterge olarak tanımlamaktadır. Keefe'ye göre bu özellikler, bireyin evdeki, okuldaki ve toplumdaki kültürel değişimine bağlı olarak oluşmakta ve gelişmektedir (Heath,1983; Scarcella, 1990, Akt:Güven,B,2006:37).

Bireyde mevcut olan bu yeteneklerin keşfedilmesi ve bireyin bu yeteneklerini geliştirmesinde yardımcı olacak kişi öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin hangi stili kullandıklarını ya da hangi stilde daha iyi anladıklarını bilirse bilginin kalıcılığı sağlanabilir.

Bilgi toplumu ile birlikte bireylerin birçok farklı niteliğe sahip olmaları üzerinde sıkça durulan konulardan birisidir. Bu nitelikler arasında hem eleştirel düşünme sürecine, hem de öğrenme stillerine yönelik nitelikler bireyin yaşamını ve öğrenme sürecini kolaylaştıran etmenler olarak kabul edilebilir. Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, kimi çalışmalarda öğrenme stili ve eleştirel düşünmenin ayrı ayrı irdelendiği, kimi çalışmalarda ise bu iki kavramın bir araya getirildiği görülmektedir.

Bu açıklamaların ışığında öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi açığa çıkartmaya çalışan çok yönlü alanyazın incelemesinde, Torres,

öğrencilerin biliş becerilerini ya da karmaşık zihinsel işlemleri geliştirmek için gruplandırılmış beş temel etmeden oluşan kavramsal bir yapı geliştirmiştir. Bu kavramsal yapı içinde tanımlanan etmenler şu şekilde açıklanmaktadır.

- **Öğretmenle ilişkili etmenler:** Öğretim hizmeti, testler ve değerlendirmeler, bilişsel beklentiler, hazırlık, felsefi inançlarla ilgili etmenleri içermektedir.

- **Öğrenciyle ilişkili etmenler:** Katılım, güdülenme, derse duyulan ilgi ve verilen değer gibi çeşitli etmenleri içermektedir. Öğretmenle ilişkili etmenler, bilişsel gelişimde önemli güçlü etmenler olarak vurgulanırken, öğrenciyle ilişkili etmenlerin bilişsel gelişim üzerinde daha derin etkileri olduğu belirtilmektedir, yani öğretmen faktöründen çok öğrencinin derse istekli olması, hazır olması daha önemlidir.

- **Kişisel özellikler:** Öte yandan öğrencilerin bilişsel gelişiminde kişisel özelliklerinin de önemli rol oynadığı vurgulanmakta, buna bağlı olarak cinsiyet, yaş, etnik yapı, sosyo-ekonomik yapı, zeka, eğitim durumu ya da işle ilgili istek gibi özelliklerin bilişsel gelişimi etkilemede önemli olduğu belirtilmektedir.

- **Öğrenme stilleri:** Öğrencilerin bilişsel gelişimi üzerinde yer verilen etmenlerden biri de, öğrenme stildir. Araştırmacıların iddialarına göre, öğrenme stili eğitsel performansı etkileyen bir etmendir. Öğrenme stilleri aynı zamanda bireylerin zihinsel işlemlerini nasıl gerçekleştirdiğine ilişkin ipuçlarını da vermesi, özellikle yükseköğretimde öğretme süreçleri ve program geliştirmede, öte yandan eğitim sorunlarının çözümünde başvurulan bir etken olması, öğrenme stillerinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, öğrenme stilleri bireyin gerek okul hayatında gerekse sosyal hayatında önemlidir.

- **Öteki etmenler:** Öteki etmenler arasında sınıfın ve okulun yapısı, çalışma biçimleri, yapılan çalışmaların sonuçları, öğretmenin rolü, çevresel öğeler yer almaktadır (Güven,M.,Kürüm, D.,2006: 82-83).

Öğretim sürecinin amacı, ilgi ve yeteneğine uygun bir iş veya meslek sahibi yapmak amacıyla öğrencilere bilgiler, beceriler, kazandırmaktır. Onları bedensel ve zihinsel yönden geliştirmektir. Doğru düşünebilen, sağlıklı akıl yürütmeler yapabilen,

doğru kararlar alabilen insanlar haline getirmektir. Onlara duygularını, düşüncelerini ifade edebilme, etkili ve güzel konuşabilme, etkili ve güzel yazabilme yeteneği kazandırmaktır (Kızılloluk, 2001:154).

Buradan yola çıkarak her öğrencinin kendine özgü bir takım yeteneklerinin olduğu unutulmamalı, öğrenci sahip olduğu yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelidir. Öğrenme stillerinin bireyin hayatını etkileyecek öneme sahip olduğu unutulmamalıdır. Birey çalışma şeklini kendi öğrenme stiline göre belirlemeli gelecekte seçeceği mesleği buna göre seçmelidir.

Bireylerin kendi öğrenme stillerinin farkında olarak öğrenme-öğretme sürecinde bulunmalarının sağlanması ve akademik başarı, özgüven gibi özelliklerinin geliştirilebilmesi için, küçük yaşlardan başlayarak öğrenme stili özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bir dersten başarılı olmalarını etkileyen faktörlerden bir diğeri ise öğrencilerin iyi çalışma, tutum ve alışkanlıklarına sahip olmalarıdır. Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğeri insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanan tutumlar öğrenme süreci sırasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına alma ile ilgili olup, insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir.

Bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir. İlköğretim basamağından başlayarak gerçekleştirilecek öğrenme stillerini belirleme çalışmaları ile öğrencilerin derslerde daha başarılı olmaları sağlanırken, kimi derslerde öğrenmeye ilişkin olumsuz yaşantılarla karşılaşmalarının önüne geçilebilir. Kimi öğrenciler tarafından sevilmeyen, sıkıcı bir ders olarak ifade edilen Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak, öğrencilerde olumsuz tutumların oluşmasında ve yerleşmesinde onların öğrenme özelliklerinin dikkate alınmamasının etkili olduğu söylenebilir (Güven,B., 2006,38).

2.8. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Son yıllarda eleştirel düşünme, eğitim çevresinde sıkça söz edilen bir düşünme biçimi haline gelmiş ve eğitimciler tarafından düşünme becerilerinin öğretilmesi, bilginin öğretilmesi kadar önemli görülmeye başlamıştır. Çünkü bilgi eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi eleştirel düşünme de geliştirilebilmektedir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan Eleştirel düşünüşten yoksun kişiler neyi neden yaptıklarının ayırımına varamazlar. Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bir öğrenci ile hiç edinmemiş ya da sınırlı düzeyde edinebilmiş öğrencinin, bilgi içeriği, örgütlenmesi, olaylara, kendisine bakışı ve değerlendirme biçimleri arasında önemli farklılıklar vardır. Bu durum her eğitim düzeyinde göze çarpacak kadar kendini göstermektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin aldıkları eğitimin onların gerek okul yaşamında gerekse sosyal yaşamda ne kadar yeterli, mutlu, üretken ve iyi düşünüp doğru karar verebilen bireyler olarak hazırlandıkları hakkında bir ipucu vermektedir

(Küçük,2007:17-18)

Eleştirel düşünen birey özelliklerinin geliştirilmesi için öncelikle eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bireye çağdaş, yaratıcı, eleştirel, bilimsel, demokratik düşünme gücünü kazandırma, sorumluluk üstlenme, sorunlara çok boyutlu bakabilme, karşı görüşünü akılcı bir şekilde inceleme, uzlaştırıcı ve hoşgörülü özellikler kazandırabilmenin önkoşulu, öğrencinin öğrenme biçimini sınırlamayan ve yeteneklerinin geliştirilmesini engellemeyen, onların gizil güçlerini ortaya çıkarmalarına imkân tanıyan, zenginleştirilmiş eğitim durumları tasarlamaktır (Yıldırım, 2005:21).

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünen bir birey karşılaştığı problemlere mantıklı çözümler üretir, yeni fikirlere açıktır, olaylara karşı duyarlıdır, olaylara ve kişilere farklı açılardan bakması gerektiğini bilir, başkalarının fikirlerine saygı duyar, paylaşımcıdır, kendisiyle ve toplumla barışıktır, kendi eksikliklerinin farkındadır, ne istediğini ve ne düşündüğünü bilir. Bireylerin bu becerilere sahip olmaları, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlere sağlıklı çözümler üretme konusunda yardımcı olacaktır. Eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireylerin davranışları elbette, bu beceriyi kazanmamış bireylere göre farklılık gösterecektir. Bu beceriyi kazanmamış bireyler olaylar karşısında çözüm üretmez, karşılaştıkları düşünceleri araştırma yapmadan kabul ederler, merak duygusu en az seviyededir.

Eleştirel düşünen bireyin hayata bakışı diğer bireylerden farklıdır. Eleştirel düşünen birey hayata derinlemesine bakar ve hayattan başka anlamlar çıkarır. Zorluklar karşısında yılmaz, başarıya odaklıdır. Diğer bireylerden farklı olarak hayatta buluş amacını bilir, yolunu en baştan çizer.

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri şöyledir:

- ❖ **Aktiftir:** Kendini etkileyen olayın dışında kalmaz, olayla ilgili araştırma yapmak için kendini etkilemesini beklemez, olaylara karşı duyarsız değildir.
- ❖ **Azimli:** Karşılaştığı sıkıntılar karşısında hemen yılmaz, aksine bu sıkıntılar onun bilgiye ulaşmasında daha da etkili olur.
- ❖ **Tarafsız:** Herhangi bir kişiye veya otoriteye bağımlı değildir, kendi doğrularına güvenir.
- ❖ **Yenilikçi:** Yeniliklere açıktır.
- ❖ **Sorgulayan:** Her görüşünün niçin'ini açıklar, düşünceleri olduğu gibi kabul etmez.
- ❖ **Şüphelidir:** Var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmez; bu konuları farklı bakış açılarıyla, farklı kaynaklardan yararlanarak, derinlemesine inceledikten sonra yargıda bulunur.
- ❖ **Teknik terimler kullanır:** Konuştuğu konu, olay, durum hakkında alanla ilgili kelimeler kullanır.
- ❖ **Fikir alış verişinde bulunur:** Çevresindeki bireylerle düşüncelerini paylaşır ve onların düşüncelerini de dinler.
- ❖ **Empati kurabilir:** Kendisini karşısındaki birey ya da bireylerin yerine koyarak olaylara onların penceresinden bakabilir.
- ❖ **Tarafsızdır:** Önyargılardan uzak ve hiçbir gruba fanatikliği yoktur. Çünkü fanatizm eleştirel düşünmeyle zıt kutuplardadır.

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yaşamları boyunca karşılaştıkları her durum veya olayın nedenini anlamaya çalışırlar, her şeyin bir nedeninin olduğuna inanırlar. Karşılaştıkları bilgiyi kabul etmeden önce çeşitli kriterlere tabi tutarlar, sorgularlar, yargırlar ve karşılaştıkları problemi çözmek için çeşitli çözümler üretirler.

Kısaca, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin karşılaştıkları durum ve problemleri bilimsel, analitik ve sorgulayıcı biçimde ele almalarına karşılık, eleştirel düşünemeyen bireyler probleme çözüm yolu bulamayacakları gibi karşılaştıkları bilgi ve düşünceyi ya doğrudan kabul edecek ya da belirli bir kritere tabi tutmadan reddedecektir. Bununla birlikte eleştirel düşünebilen bir birey, eleştirel düşünme ve araştırma sürecinin en önemli unsurlarından biri olan problem çözme yöntemini de kullanır. Eleştirel düşünemeyen bireyler ise, “bir bilgiyle ya da olayla karşılaştıklarında genelde peşin hükümlü davranma, durumu olduğu gibi kabul etme, sorgulamadan inanma ve doğruluğuna kesin olarak güvenme ya da tamamıyla karşı çıkma gibi davranış eğilimleri içindedirler”(Yağcı,2008: 46-48).

Ennis (1986), eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerde esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, özerklik ve bağımsızlık becerilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir (Korkmaz, 2008:2).

Eleştirel düşünmenin yararları doğrultusunda bu tür düşünme ile insanın kalıplaşmış insan paradigmasından sıyrılarak gelişmiş insan paradigması içinde yer alacağını belirtmektedir. Bunun için her birey eleştirel düşünmenin normal düşünme süreçleri üzerine kurulu olduğunu bilmeli ve kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşmaya çalışmalıdır. Bu amaçla birey öncelikle kendi düşünme sürecinin farkına varmalı ve bu sürece bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir. Daha sonra başkalarının düşüncelerini inceleyerek kendi düşünme süreçleriyle karşılaştırmalıdır. Böylece karşısındakinin kullandığı düşünme stratejileri ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan kendinin daha etkili düşünmesine de olanak sağlar. Son olarak ise birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamda uygulamalıdır. Yapılan sürekli uygulamalar ile eleştirel düşünme zamanla bir alışkanlık haline gelir. Bireyin eleştirel düşünmeden en üst düzeyde faydalanması sağlanır (Cüceloğlu 1994; Akt: Özdemir, 2006: 21). Eleştirinin belki de en önemli özelliği, bilgiyi kişisel kanılara değil, yönteme, tartışmaya ve fikir alış verişine bırakmasıdır(Kökdemir, 2003, s.44).

Bayer (1994:124) ise etkili ve eleştirel düşünebilen bireylerin şu özelliklere sahip olduğunu ifade etmektedir:

- 1.Bir sorunu, problemi veya iddiayı açık bir şekilde ifade eder,
- 2.Düşünmeden hareket etmez,
- 3.Çalışmalarını kontrol eder,

4. Bir düşünce oluşturmaya isteklidir,
5. İleri sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırır ve sunar,
6. Dogmalar ve istek duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirmede bulunur,
7. Ön bilgi ver öğrenmelerini kullanır,
8. Yeterince kanıt bulunana kadar yargılardan kuşku duyma eğilimindedir (Akınoğlu, 2001:25).

Öyleyse eleştirel düşünen bireyin özelliklerini yapılan bir araştırma sonucunu değerlendirerek özetlemek mümkündür:

Amerikan Felsefi Birliği'nin (American Philosophical Association) sponsorluğunu yaptığı iki yılda tamamlanan Delphi araştırmasının sonucunda ideal eleştirel düşünen özellikleri şöyle tanımlanmıştır: “Eleştirel düşünen daima meraklıdır, iyi bilgilenmiştir, mantığa güvenir, açık fikirlidir, esnektir, değerlendirmede adildir, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür, yargımlarken sağgörü ve ölçülüdür, tekrar gözden geçirmeye isteklidir, sorunlar konusunda açıktır, karmaşık durumlarda düzenlidir, ilgili bilgiye ulaşmada sabırlıdır, ölçütlerin seçilmesinde mantıklıdır, sorgulamaya odaklanır ve kusursuz sonuçlara ulaşmada ısrarlıdır (APA, 1990; Akt. Facione, Facione, Giancarlo: 2000).

2.9. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Eleştirel düşünme becerileri, her yaşta kazandırılacak becerilerdir. Eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili yaygın olarak iki tür öğretim biçimi ele alınmıştır. Öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri yaşamlarının her alanında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik temel iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır.

2.9.1. Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünme becerileri bütün ders programlarına yayılarak öğretilmelidir. Tek ders ya da konuya bağlı olmamalıdır. Eleştirel düşünme becerileri tek derste verilmesi yerine daha uzun ve yoğun bir çaba gerektirir.

Ruggiero (1988)'e göre düşünme öğretimi eğitim programları içerisinde yayılarak verilmelidir. Düşünmeyi eğitim programları içerisinde yayarak öğretme ifadesi, bir derse yabancı kavramlar getirmek ya da ders içeriğini değiştirip yerine yeni bir ders getirmek olmadığı gibi, bir ders içerisindeki hedefleri birer birer takip etmek de değildir. Bu ifade daha çok, öğrencilerin kendi kendilerine sonuçlara ulaşma ve problemleri çözümedeki becerileri elde etmeleri, problemlerin nasıl çözüldüğünü anlamaları veya bir disipline özgü tutumlara, alışkanlıklara ve bilimsel becerilere odaklanmaları anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler belli bir disiplinde karşılaştıkları karmaşık durumlarla baş edebilsin diye onları diğer insanların bilgi ve başarılarıyla değil, kendi başarılarını geliştirmeye doğru yönlendirmek anlamındadır.

Ruggiero (1988), birçok ders içerisinde düşünmeyi öğretmenin iki zorlayıcı nedeni olduğunu belirtmiştir.

1. Eğer düşünme sadece bir ya da iki derste öğretilirse, kazandırılmak istenen düşünme becerilerinin öğrencide yerleşmesi yani öğrencilerin bu becerileri kazanma ihtimali oldukça düşüktür. Düşünmeyi öğretmek okuma-yazma eğitimine benzer. Hem düşünme hem de yazma becerisinin kalıcılığı sürekli alıştırma ya da uygulama yaparak sağlanabilir.

2. Öğrencilerin derse karşı olan ilgi, istek ve motivasyonunu arttırmaktır. Düz anlatım ve geleneksel ders kitaplarını, öğrencileri, problemleri ve konuları analiz etmekten uzak tutar ve öğrencilerin derslerin hareketsiz, durağan düşüncelerine neden olur. Bu durumda öğrencinin derse olan ilgisini ve isteğini azaltır. Bir derste düşünmeyi öğretmek demek, hipotez oluşturma, yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, değerlendirme, keşfetme süreçleri üzerinde durmak demektir. Bir eğitim programı ancak, bu sonuçları sağladığı zaman öğrencilerin derse katılımı ve ilgisini çekebilir.

McPeck (1988)'e göre de düşünmenin tüm boyutları önemlidir ve genel olarak bir dizi eleştirel düşünme becerisinden söz edilemez . Bunun için, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak beceri temelli verilmesi faydasızdır. Eleştirel düşünmenin konu alanının mantıksal normlarına uygun olması gerekir ve her konu alanına göre bu normlar değişir.

McPeck (1988)'e göre öğrencilere genel olarak eleştirel düşünme ilke ve bileşenlerini öğretmek yerine, üzerine çalışılan konu alanının epistemolojik temelleri verilmeli ve olumlu tutum geliştirilmelidir (Aybek, 2006: 44-45).

Şahinel bir konu alanını öğrenme öğretme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden yararlanmayı hedef alan ve bu doğrultuda tasarlanan bir öğretim programının uygulamaya koyulabilmesi için aşağıdaki stratejiler ve etkinliklerin işe koşulması gerektiğini ifade etmiştir:

- ❖ Doğru soru sorma
- ❖ Yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma
- ❖ Olgu, görüş ve nedenleri desteklenen usa vurma arasındaki farklılığı öğrenme
- ❖ Sınıf içinde değerlendirme teknikleri
- ❖ İşbirliğine dayalı öğrenme
- ❖ Örnek olay/tartışma
- ❖ Diyaloglar (Güzel, 2005: 79-80).

2.9.2.Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünmenin özel bir kurs şeklinde verilerek üzerinde yoğunlaşması öngörülmektedir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinde hazırlanmış çeşitli programlar vardır. Bunlar:

Cort Düşünme Programı: De Bono tarafından geliştirilmiştir. Her yaştan öğrenciyi motive etmede ve düşünme becerilerinde başarılı olmaya, sınıf içinde ve dışında problemlere yaratıcı çözümler geliştirmeye, kendilerini aktif düşünürler olarak görmeye, başarıya yeteneklerine güvenmeye özendirir.

Fuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı: Reuven Fuerstein tarafından, akademik öğrenme ve başarı için önemli olan kavrama fonksiyonlarını arttırmak üzere hazırlanmış bir programdır. Bu programda, öğretmen aracı konumdadır. Program 14 etkinlikten ve bir öğretmen rehberliğinden oluşmuştur. Program belli bir konudan bağımsızdır, akademik okul konuları ve yaşam becerileri arasında bir köprü oluşturmak amacıyla oluşturulmuştur.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: Altı şapkalı düşünme tekniğinin amacı; bireyin düşünme etkinliğini belirli bir düzene sokarak çözümlemesini sağlamaktır. Şapkalar düşüncelerin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Altı şapkadan hangisini ne

zaman takılacağına siz karar verirsiniz. Bir şapkayı takıp onun tanımladığı rolü en iyi şekilde oynamaya çalışırsınız.

Bu şapkalar birbirinden olabildiğince farklı şekilde tasarlanmıştır. Şapkalar takılırken bu özellikleri göz önüne alınmalıdır. Altı şapka için altı değişik renk kullanılmakta ve her rengin simgelediği bir düşünce sistemi bulunmaktadır (Ece,2007:29).

Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, birisinden (kendimizde dahil)olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için kolayca kullanılabilecek uygun bir yöntem sunmaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniğinde değerler mevcuttur. Birinci değer tanımlanmış rol oynama olanağı sunmasıdır. İkinci değer dikkati yönlendirmektir. Üçüncü değer uygunluktur. Dördüncü beyindeki olası kimyasal temeldir. Beşinci değer altı şapka yönteminin, saptanmış belirli kurallara göre oynamasından kaynaklanır.

Şapkalar şunlardır:

Beyaz şapka: Bu şapka bilgi, veri ve olguları içerir. Beyaz şapka düşünmesini takip ettiğinde, fikirleri veya argümanları değil, sadece bilgiyi takip edersiniz.

Kırmızı şapka: Bu şapka, duyguları ve sezgileri kapsar. Kırmızı şapka düşünmesini yapan kişi, konuyla ilgili duygularını herhangi bir gerekçe gösterme veya açıklama gereği duymadan dile getirebilir.

Siyah şapka: Bu, uyarı ve yargı şapkasıdır. Siyah şapka ile bakışımızı tehlikelere ve zorluklara çevirir, neden yürümeyeceğine bakarız.

Sarı şapka: Bu, iyimserlik şapkasıdır. Bu olumlu şapkadır. Bir işin neden yürüyeceği, elde edilecek yararların neler olacağı, işin yapılmasının nasıl mümkün olduğu şeklinde sorular bu şapkanın alanına girer.

Yeşil şapka: Bu,yaratıcı şapkadır. Yeni fikirler ve alternatiflerdir. Teklifler ve kışkırtmalardır. Yeşil renk, yeşermeyi ve büyüme enerjisini çağırır.

Mavi şapka: Bu şapka, düşünme işlemini gözden geçirme şapkasıdır. Mavi şapkayla konu hakkında yürüttüğümüz düşünme faaliyeti hakkında, dışarıdan bakarak değerlendirmede bulunuruz (Yağcı, 2008:49-50).

Hannel ve Hannel (1998:1-5)'de eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenebilecek yedi adım belirlemiştir. Bu adımlarla ardışık yedi bilişsel becerinin öğrencilere soru sorularak kazandırmayı hedeflediği belirtilerek şöyle açıklanmıştır:

1. Bilgiye göz atmak (Tanımlama ve Etiketleme)

Öğretmen, öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.

2. Benzerlik ve farklılıkları belirlemek (Karşılaştırma/Bağlantı kurma)

Öğretmen, öğrencilerin ellerindeki bilgiyi Karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.

3. Genel temayı ve ilişkileri bulma (Sınıflandırma/Bütünleştirme/Ön özetleme)

Öğretmen, öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını sağlayacak sorular sorar.

4. Şimdi ne yapıyoruz? (Sonuç Çıkarma)

Öğretmen, öğrencilerin derste ne yapmak istendiğini çözümlenmelerini sağlayacak sorular sorar.

5. Doğru cevaplama (Kanıtlama)

Öğretmen, öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar ister.

6. Benzer durumlara uyumlu (Çıkarımda bulunma/Projelendirme/Uygulama)

Öğretmen, öğrencilerden derste öğrendikleri yeni bilgiyi farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını ister.

7. Ne öğrendik? (Özetleme)

Öğretmen, öğrencilere bu dersin ne öğrettiğini sorar. Dersin başından sonuna kadar yer alan bütün öğelerin listelenerek dersin bir kez daha özetlenmesi sağlanır (Akınoğlu,2001:26-27).

Eleştirel düşünme şu şekilde geliştirilmeye çalışılabilir:

- ❖ Kişi kendi düşünce ve davranışlarını incelemeli, farklı görüşlere açılmalı, uygulama alanına yönelik sorunlar kavranmalıdır.
- ❖ Geniş bilgi birikimine sahip olunmalıdır.
- ❖ Sosyokültürel yapı tanınmalıdır.
- ❖ Olasılıklar ve bunların sonuçları dikkatle incelenmeli, yeterli kanıtlara sahip olduğunda izlenen yol değiştirilmelidir (Öztürk, 2006:22).

2.10. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Sorumlulukları

Öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak her kültürde bazı dogmatik yargılar vardır. Bu kurallar öğretmenlerin hem duygusal deneyimlerini hem de bu duyguları sergilemelerini etkiler.

Öğretmenlerin çeşitli davranış örüntülerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, öğrenciyle sıcak ve sevecen ilişkiler kuran destekleyici tutuma sahip öğretmenlerin, öğrencileri olumlu biçimde etkilediğini, olumsuz yaklaşımlar içerisinde olan disiplin yanlısı öğretmenin ise öğrencilerini okuldan soğuttuğunu göstermektedir (Uysal, 2007:29).

Ennis (1985) ve Kazancı (1979:64)'ya göre eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilirler. Ancak düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkili öğretim konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerden yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenlerden çıkar. Bu nedenler düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin önemli bir yeri vardır (Akınoğlu, 2001:27)

Her insan doğuştan birtakım özelliklere sahiptir. Kimi özellikler ise sonradan kazanılabilmektedir. İyi bir öğretmen olmak için de bazı özelliklere sahip olunmalıdır ve bu özelliklerin kazanımı için iyi bir eğitim şarttır.

Erden (2001, Akt. Alkan, 2007) öğretmenlerin başarılı olabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve becerileri şu şekilde açıklamaktadır:

Öğretmen öğrenci davranışlarını nelerin etkilediğini, onların gelişim özelliklerini, kişilik özelliklerini, ailevi durumlarını, yaşadıkları çevreyi ve sosyo- ekonomik durumlarını bilmelidir. Bu özelliklere bağlı olarak değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçların da farkında olmalıdır.

Öğretmen sınıf içersisinde olumlu bir hava yaratmalı; öğrenci-öğrenci, öğretmen öğrenci arasında iyi bir etkileşim ve iletişim kurulmasını sağlamalıdır. Öğretmen kendi duygu, düşünce ve beklentilerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeli, karşı tarafında aynı şekilde ifadesine yardımcı olmalı; ön yargılardan uzak olmalıdır.

Öğretmen öğrenciyi motive edebilmeli, onun ilgisini çekebilmeli ve bu ilgiyi sürekli olarak canlı tutabilmelidir. Bunu için öğrencileri güdüleyici ortamlar yaratmalı, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır (Alkan, 2007:19).

Eleştirel düşünme düzeylerini bireylerin kendi kendilerine geliştirmeleri oldukça güçtür. Günümüzde, eleştirel düşünme ve bilgiyi analiz etme becerilerini

bireylere kazandırma sorumluluğu, ağırlıklı olarak okullara ve özellikle de yüksek öğretim kurumlarına yüklenmiştir (Korkmaz, 2008:1).

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör “öğretmen”dir (Ennis, 1991: Akt: Korkmaz, 2008:2). Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onları entellektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanaklar sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performanslarına ait gelişmelerini özendirmek için çeşitli öğretim stratejileri uygular. (MEB, 2002:23: Akt: Korkmaz 2008: 2). Bundan dolayı düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır. Ashton (1988), okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Wilks (1995)'e göre okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirmek gerekir.

Diğer görüşlere paralel olarak Ann (2000), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ann'a göre, öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması, onların zayıf ürünler meydana getirmesine, daha da kötüsü yanlış kararlar vermesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlayarak, olaylara sorgulayıcı değerlendirmeci bir yaklaşımla bakması sağlanmalı ve bunun için de hemen hemen her kademedeki ve farklı dersleri veren öğretmenler bu konudaki gerekli eğitimi almalı, öğrenciye yol göstermelidir. (Aybek, 2007:8).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu üstün karakterde insanlardır; zor koşullar altında uzun süreli çalışmaya ve mesleklerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken pek çok zorluğa göğüs germeye isteklidirler; yetiştirdikleri öğrenciler için iyi bir rol model oluştururlar. Ancak etik kavramını bilmeyen, temel etik değerlere sahip olmayan öğretmenler de vardır. Meslekleri dışında bir takım işlerle uğraşır; otoritelerini öğrenciler üzerinde kötü kullanırlar; kendilerini geliştirmek istemez, yeni bilgilere kapalı olurlar; derse giriş-çıkış saatlerine dikkat etmezler; derse hazırlıksız

girerler; okul kaynaklarını kendi özel işleri için kullanırlar; savunmasız öğrencileri incitmek ve korkutmaktan çekinmezler.(Gözütok, 1997: 87).

Bu özelliklere sahip bir öğretmenden elbette ki eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip olması beklenemez. Doğal olarak eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmayan bir öğretmenden de eleştirel düşünmenin öğretilmesini de beklemek yanlış bir yaklaşım olur.

Bireylerin gerek günlük gerekse mesleki hayatında daha rahat ve huzurlu yaşanmasına yardımcı olacağı düşünülen eleştirel düşünme, eğitim sürecinde geliştirilebilir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve öğrencilerin düşünmeleri, eleştiri yapabilmeleri, eleştiriye açık olabilmeleri, meraklı ve araştırmacı olabilmeleri için öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen, eleştirel düşünmeyi öğrenme ve öğretme sürecinin temeli olarak görmelidir. Buna bağlı olarak öğretmenler daha fazla deneyim kazanmak ve problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler bulmak için eleştirel düşünmeden yararlanabilirler (Yıldırım, 2005: 18-19).

Öğretmenler eğitim hizmetine ya da okul kurumu içerisinde çocukların eleştirel düşünmelerine en önemli etkileri olan unsurlardır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi olan bireyler olması son derece önemlidir. Çünkü ilköğretim düzeyindeki çocuklar için öğretmen rol modeldir. Çocuk öğretmenini sürekli taklit eder, örnek alır, öğretmenin düşünmelerine önem verir. Hele ki ilköğretim düzeyi için düşünüldüğünde çocukların öğretmenlerini model aldıkları, taklit ettikleri, örnek olarak gördükleri düşünülürse öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi olan bireyler olmaları daha da önem kazanır. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, sahip oldukları kültürel değerler, kıdemleri öğretmenlerin de farklı davranışlarda bulunmasına sebep olabilir.

Bununla birlikte öğretmenlerin ders içi uygulamalarının eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde belirleyici olduğu unutulmamalıdır (Demir, 2006:61).

Öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluğunun bittiği anlamına gelmemelidir. Aksine öğretmene daha büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenin rolünün geleneksel rolünden farkı; kendi kararlarını uygulamak ve kendi kararlarını öğrenciye dayatmak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, açıklama

yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir. Burada anlatılmak istenen öğretmenin öğrenciye kendi kararlarını dayatmaması, onun öğrenmesi ile ilgili kararları onun yerine almamasıdır. Öğretmen bilgi aktarıcı, karar verici olmak yerine öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır (Tahiroğlu, 2006: 41).

Eleştirel düşünme becerisi, yöntem bakımından yalnızca anlatım yönteminin kullanıldığı bir öğretim ortamında kazandırılmaz yani tek bir kişinin anlattığı diğer kişilerin de o anlatıcıyı dinlemeleri ile olmaz. Eleştirel düşünme, aktif bir süreci gerektirir ve bu süreçte öğrencilere özellikle eleştirel düşünmenin zihinsel becerileri olan analiz, sentez ve yansıtma vb. gibi beceriler kazandırılmalıdır. Eleştirel düşünme, öğrencinin ders içinde ya da ders dışı etkinliklerde aktif olması temeline dayanır.

Nicoll' ün belirttiğine göre eleştirel düşünmeyi geliştirmede en iyi faydalanılan öğretim teknikleri, düşünme eğilimlerinin modellenmesiyle başlar. Bunun anlamı şudur; öğretmenler, meraklı olmak ve kendi meraklarını öğrencilerin ilgileri üzerine odaklandırmak zorundadırlar. Öğretmenler, çocuklarla paylaşılan yeni şeyleri öğreniyor olmalıdırlar. Çocuğa öğretmenin de bu bilgiyi yeni öğrendiği imajı verilemelidir. Olan biten şeyleri sık sık keşfetmelidirler. Organize olmuş durumda olmalıdırlar. Organizasyon ise ortam, plan ve müfredatın tüm kısımlarında gerçekleşmelidir. Eleştirel düşünme, esnek olan fakat asla karmaşık olmayan organize olmuş düşünceyi gerektirir. Öğretmenler, açık fikirli olmalı ve farklı bakış açılarını dinlemelidirler. Öğretmenler, duygusal olarak olgun olmalıdırlar. İkinci bir teknik, düşünceyi açıklamaktır. Bu, özellikle kendi düşüncelerini iyi anlamayan ilköğretim öğrencileri için önemlidir. Bu yaklaşım, "... konuda şaşkınım" ya da "ben düşünüyorum ki ..." gibi ifadeleri kullanıp yüksek sesle düşünen bir öğretmen için geçerli olabilir. Bir diğer strateji ya da teknik öğrenciler arasında etkileşimi desteklemektir. Gelişimsel olarak uygun olan sınıflar, öğrenciler arasında etkileşimi zaten desteklemektedirler. Eleştirel düşünme ortamları ayrıca saygılı bir şekilde farklı görüşte olmayı, açıklamaları dinlemeyi ve farklı bakış açılarını anlamayı destekler. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki uyum, beraber karar verme, kuralları beraber koyma eleştirel düşünmeyi kolaylaştırır (Demir, 2006: 62).

Çocuklara saygı duyma, meslek etiğini bilme ve uygulama, öğrencinin problem çözme yeteneğini geliştirebilme, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirebilme, öğrenci kişiliğini geliştirmeye katkıda bulunma, gelişmeye ve yeniliğe açıklık,

meslektaşlarıyla işbirliği yapabilme gibi etkinlikler belli başlı öğretmen yetkinlikleri olarak kabul edilmektedir.

Sınıf içinde öğretmen, emir veren ve emri yerine getirilen kişi olmayan, kolaylıktan kaçınan, bütün çocukların sesiz olmasını ve aynı kapasiteye sahip olmayacağını bilen, güçlü olduğu düşüncesiyle sınıf içinde şiddet uygulamayan, bilgisini, uzmanlığını konuşuran, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrolü eline alan ancak bu kontrolle sınıfta terör estirmeyen kişi olmalı. Aynı zamanda bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan, derse katılmayı özendiren, barışçıl, öğrencileriyle beraber okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü önyargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyümesini, cazibesini kavramış, hisseden ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan öğretmenlere gereksinme vardır.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sorumlulukları, öğrencileri cesaretlendirmek, onların fikirlerini ve girişimlerini küçümsememek, öğrencileri derse karşı hırslandırmak, öğrencilere hatalardan ders almalarını öğretmek, öğrencilere konu bilgisinin gerekliliğini kavratmak, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek, yanlışlarının düzeltilebileceğini ifade ederek hata yapmaktan korkmamalarını sağlamaktır. Öğrencilerde olumlu tutum gelişimini sağlamak, öğrencilere dürüstlük aşılamak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek, öğrencilerin planlamaya ve çözümlmeye önem vermelerini sağlamaktır (Yağcı, 2006: 51-52).

Doğanay ve Kara (Demir, 2006)' ya göre ise öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünceleri şu etkinliklerle geliştirilebilir:

- ❖ Çelişkili konular üzerinde tartışmalar açıp fikir mücadelesi yaptırmak,
- ❖ Öğrencilerin çelişkili görüşleri ele alan tarihi olay kahramanı rolünü oynamalarını sağlamak,
- ❖ Öğrencilerin farklı görüşleri ortaya koyan televizyon programlarını izleyip toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlamak,
- ❖ Öğrencilerin güncel toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerini yayın organlarına anlatan mektuplar yazmalarını sağlamak,
- ❖ Yetişkin öğrencilerin gazete makaleleri ve diğer materyalleri inceleyerek ve gözle görülebilir eğilimleri bulmalarını sağlamak,
- ❖ Öğrencilerin kendilerinden farklı olan diğer gelenekleri yansıtan literatürü okumalarını ve tartışmalarını sağlamak (Demir, 2006: 66).

Sosyal Bilgiler dersinde, bilgi öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmalıdır. Karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır.

Öğrencileri, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmelidir. Yeni sosyal bilgiler programı becerilere vurgu yapmaktadır. Öğretmen tarafından sözü edilen becerilerin edinilmesine dikkat edilmelidir. Bunun için bir takım etkinlikler önerilmiştir. Öğretmen, aynı beceriyi daha kısa sürede ve daha kalıcı edindirmek için kendi hazırladığı etkinlikleri de uygulayabilir (Tahiroğlu, 2006:42).

Öğretmenin amacı, öğretim sürecinin içeriğini oluşturan bilgi birikimini öğrencilere kazandırmaktır. Başka bir deyişle öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenin gönderdiği mesaj ile öğrencinin aldığı mesaj birbiri ile örtüşüyorsa öğrenmenin sağlandığı söylenebilir. Başka bir deyişle gönderilen mesajın niteliğinde ve niceliğinde herhangi bir değişiklik meydana gelmemişse, alınan mesajda herhangi bir bilgi kaybı ve anlam farklılığı oluşmamışsa öğrenmeden söz edilebilir (Kızılluk, 2001:155).

Etkili öğretmenler öğrencilerinin etkin bir biçimde derse katılmalarını sağlayan öğretmenlerdir. Öğrencilerin güdülenmişliğini koruyan etkinlik çeşitliliğine ek olarak, etkili öğretmenler soru sorma, öğrencilerin içeriği açık bir biçimde anlamalarına yardım etme ve öğrenci anlamalarını izleme gibi nitelikler ile donanmış öğretmenlerdir. En etkili öğretmenler sınıf ortamında üst düzeyde bir etkileşim sağlar ve bu etkileşimi etkinlikler süresince korurlar. Böyle bir sınıf ortamında, öğretmen sunumlarından daha çok öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen diyalogları gözlenir. Bu sınıf ortamının yaratılmasında en önemli rol, öğretmen tarafından etkin bir biçimde yöneltilen sorulardır (Cruickshank, Bainer ve Metcalf,1995, Akt: Yıldırım, 2005: 25).

Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü Paul (1989) aşağıdaki gibi özetlemektedirler:

- ❖ Büyük soruları ve işleri daha küçük, daha yönetilebilir parçalara ayırma
- ❖ Öğrenciler tarafından değerli bulunması için anlamlı bağlamlar yaratma
- ❖ Konuyu farklı ifadelerle açıklayarak ya da sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini netleştirmelerine yardım etme
- ❖ Düşündürücü sorularla şaşırtma
- ❖ Öğrencilerin birbirlerine açıklama yapmalarını cesaretlendirme

- ❖ Kaynakların nasıl kullanılacağını göstererek ve önerilerde bulunarak, öğrencilerin neyi bilmeleri gerektiğini bulmalarında yardımcı olma (Paul,1989, Akt:Koç,2007:72).

2.11. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Eleştirel düşünebilme becerisinin geliştirilebileceği ortamların, öğrencilerin öğretilen ve bir takım yaptırımlara maruz kalan değil, keşfeden, sorgulayan, yorumlayan, tartışan, mantık yürütebilen, kendi fikirlerini oluşturabilen, oluşturduğu fikirlerin arkasında duran, hatalarını fark edebilen ve bunları düzeltme yoluna giden, toplum içinde aktif ve katılımcı bireyler olmalarını sağlayacak ortamların olması gerekmektedir. Öğrencilerin okullarını bir öğrenme yeri olarak görmeleri ve öğrenmeyi keyifli bir eylem olarak yaşayabilmeleri için, temel zihniyet dönüşümü ve bu dönüşümün aynası olabilecek okul yapıları gerekmektedir (Gürkaynak, 2008:25).

Eleştirel becerilerinin gelişmesini engelleyen bazı faktörler vardır. Bunlar;

İletişim: Öğretim sürecinde, öğretmen ile öğrenci arasında bilgi kaybının ve anlam farklılığının oluşması öğrenciden, öğretmenden, öğretim sürecinin içeriğinden, öğretmen-öğrenci iletişiminden kaynaklanabilir. Bu kaybın önlenmesi için adı geçen faktörlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Bizi daha çok ilgilendiren öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim biçimi ve bunun öğretim süreci üzerindeki etkileridir.

Öğretmen bilgi birikimini aktarırken anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi, örnek olay yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi gibi yöntemler seçebilir. Öğretmenin isabetli yöntem seçmesi bilgi kaybını en aza indirebilir. Bilgi kaybının en aza indirilmesinde yöntem kadar öğretmenin seçtiği iletişim biçimi de etkili olur (Kızılloluk, 1999:156).

Okulun mimari yapısı: Okulların kuruluş şekilleri öğrencinin okulu doğru algılamasını sağlayacak bir yapıda olmalıdır. Okulu doğru algılaması öğrencilerin okul içindeki tutum, davranış ve eğilimlerini belirlemek açısından önemlidir. Ancak okulun etkisi okulla sınırlı değildir. Okulda yapılanlar, okuldaki zihinsel, ilişkisel ve davranışsal yapılanma, okul dışında ve sonrasında etkisini sürdürecektir. Bu sebepten dolayı okulların yapısında eleştirel düşünme açısından önemlidir.

Okulun Bahçesi: Okul bahçeleri öğrencinin ders aralarında yani teneffüslerde hoş vakit geçirebileceği, kendini rahat ve huzurlu hissedebileceği bir görünüme sahip olmalıdır. Ancak genelde okul bahçeleri, kapıdan içeri girildiğinde duvarların arkasında bulunan bir yeşillikten mahrum, her tarafının duvar ve taşlarla örüldüğü bir oyun alanıdır. Bu alanlar oyun alanı olarak tasarlanmış olabilir ancak, bahsettiğimiz sebeplerden dolayı çocuklar için pek de cazip edici olmaz. Anlatılmak istenen öğrenciye ders aralarında dışarıya çıkma isteği uyandıran, zihnini boşaltabileceği bir okul bahçesi olması gerektiğidir.

Sınıf: Okul binasının dışından görünümü daha özenli olsa bile sınıf pencereleri ya açılmayacak şekilde yapılmıştır ya da demir parmaklıklar vardır. Hatta bazı okulların pencereleri boyanarak dışarıdan gelecek görüntüler ve ışık engellenmiştir.

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini engelleyen diğer faktörlerde şunlardır:

1.Aileden Kaynaklanan Engeller

- Toplumda eleştirel düşünen kişilerin istenmediği önyargısına sahip olmaları,
- Çocukları katı bir tutumla yetiştirmeleri,
- Çocuk adına karar vermeleri eleştirel düşünme becerilerini engelleyen faktörlerdir.

2.Eğitimcilerden Kaynaklanan Engeller

- Geleneksel bir anlayışla eğitim vermeleri,
- Farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma korkusu,
- Eleştirel düşünme ve diğer düşünme türleri konusunda bilgi sahibi olmamaları,
- Zamanı iyi planlayamamaları,
- Öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmaları eğitimcilerden kaynaklanan engellerdir.

3. Programdan Kaynaklanan Engeller

- Programların ağır olması,
- Ders kitaplarının yetersiz olmasıdır.

4.Fiziksel Ortamdan Kaynaklanan Engeller

- Aşırı kalabalık sınıflar,
- Sınıf ortamının gergin, resmi ve otoriter olması,
- Araç-gereç yetersizliğinin olmasıdır.

5.Öğrenciden Kaynaklanan Engeller

- Geleneksel eğitim anlayışına alışmış olması,
- İyi not için iyi ezber yapması,
- Kendilerinin yerine başkalarının karar vermesi,
- Zihinsel esnekliğe sahip olmaması,
- Yeniliklerden çekinmesi öğrenciden kaynaklanan engellerdir (Yağcı, 2006:58-60).

Demirkaya'ya göre; eleştirel düşünme ve araştırma, öğrencileri bağımsız bir şekilde düşünmeye cesaretlendiren, farklı fikirlere değer veren ve kendi fikirlerine ters fikirleri değerlendiren öğretmenlerin buldukları sınıflarda büyük başarıya ulaşmaktadır. Demokratik bir sınıf iklimi oluşturulurken, öğretmen merkezli öğrenme-öğretme etkinlikleri terk edilmelidir. Öğretmenin şeffaflığı ve esnekliğinin yanında öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözümler getirebilen bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Öğretim materyalleri de eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı etkiler. Maalesef, merak uyandırıcı ve yaratıcı düşünceyi özendiren materyaller çok sınırlıdır. (Demirkaya, 2008:93).

Onosko (1991)'de eleştirel düşünmenin önündeki altı engeli:

1. Öğretimin bilgi transferi olarak tanımlanması,
2. İçeriğin çok yüzeysel ve geniş olması,
3. Öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklentisi,
4. Sınıfların kalabalıklığı,
5. Öğretmenin zamanı planlayamaması,
6. Öğretmenin izole olması olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca önyargılar, değerler ve belli grup ve düşüncelerle özdeşleşmek de genel olarak eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyen faktörlerdir(Akınoğlu, 2001:23).

Eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkilediği düşünülen özellikleri kısaca sorunu fark etme, esnek düşünebilme, ön yargısız, araştırmaya ve düşünmeye istekli, bilgili, şüpheli, meraklı, sonuca ulaşmada ısrarlı ve dürüst olma, sorumluluk üstlenme, risk alma olarak sıralayabiliriz (Kaya, 1997:11).

2.12. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Son zamanlarda üzerinde çokça tartışılan eleştirel düşünmenin neden önemli olduğu ve eğitimdeki yeri ile ilgili sorular daha ön plana çıkmaktadır. Günümüzde çağdaş eğitim etkinliklerinin temel amaçları arasında yer alan eleştirel düşünme demokrasinin de

temelinde yatan bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin kullanılmadığı durumlarda, yeni ve farklı görüşlerin gelişmesini beklemek son derece yanlıştır. Bu durum da toplum hayatı için olumlu sonuçlar doğuracak bir durum değildir. Toplum hayatı için gerekli olan yeni ve farklı fikirlerin ifade edilmesi, demokrasi için olduğu kadar eğitim açısından da büyük önem taşımaktadır. Eğitimin amacı, sürekli düşünen, düşüncelerini en uygun şekilde hayata geçirecek hem bireysel hem de toplumsal gelişim sağlayan etkili bireyler yetiştirmektir. Bu da okullarda eleştirel düşünmenin öğretilmesine dönük etkinliklere yer verilmesi gerektiğini göstermektedir (Kürüm, 2002: 31).

Epstein'e göre (Akar,2007), eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır.

ABD eğitim bakanlığı, (Akar,2007) hazırladığı bir raporunda küresel pazarda diğer ülkelerle rekabet için eleştirel düşünme becerilerinin tüm programlara dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sağlık, sosyal, ekonomik, eğitim sorunlarıyla mücadele için eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasının şart olduğu belirtilmiştir.

İbrişoğlu (Akar,2007)'na göre eleştirel düşünme yardımı ile nitelikli-niteliksiz, doğru-yanlış ayrımı rahatlıkla yapılabilir, bu sayede özgürce seçim ve sağlıklı bir değerlendirme yapılabilir.

Çellek'e göre (Akar,2007) eleyen, ben olsaydım ne yapardım diye soran, kendine güvenen, ayakta durabilen, başkalarının takipçisi değil yol açıcısı olan bireyler yetiştirilmelidir. Eğitimdeki bu farklılığı yakalamak için ise eleştirel düşünen, sorgulayan bireylere ihtiyacımız var.

Şahinel'e göre eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarında ise koşulması ile öğrencilerin yetişkinler gibi bireysel özerklik kazanmaları, toplumda ve ulusal sosyal sorunlarda bilgili insanlar olarak yer almaları ve katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal hakların savunucuları olmaları ve de çalışma alanında kolay bir biçimde ilerlemeleri vs. sağlanabilir. (Akar, 2007: 29).

Kökdemir (2003) ise çalışmasında şöyle ifade etmiştir; eleştirel düşünme becerileri ile akademik performans arasında olumlu bir ilişkinin bulunması çok şaşırtıcı değildir. Daha da önemlisi, eleştirel düşünme eğitiminin, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda öğrenciler yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmakta ve madde bağımlılığı oranları düşmektedir (Kökdemir, 2003:51).

Bugün tüm dünya ülkeleri arasında eleştirel düşüncenin egemen olmadığı bir toplumun, gelişmiş bir toplum olamayacağı görüşü yaygın olarak kabul görmektedir. Bir toplumun geçmişin bilgi birikimine sahip olması önemli görülürken, ancak daha önemli olanı özgün ve yeni bilgileri üretebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bilgiyi üretebilmenin de eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir ürünü olduğu belirtilmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme toplumsal sorunların çözümünde de bireylere yol gösterici olmaktadır. Bunun yanı sıra, giderek artan bilgi birikiminin eğitimle aktarılmasının olanaksızlığı karşısında, bireylerin kendi kendilerine bilgi edinmeleri ve sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kalmaları eleştirel düşünmenin önemini ortaya koymaktadır (Aybek, 2007:4).

Bu görüşlerden yola çıkılarak şu sonuca ulaşılır; eleştirel düşünme hayatımızın içinde olmalıdır. Soran, sorgulayan, kolaylıkla ikna olmayan, problem geliştiren ve geliştirdiği bu problemi akılcı bir şekilde çözen bireylere ihtiyacımız vardır. Karar verme aşamasında pratik olan ve verdiği kararlardan pişman olmayan, alternatifleri iyi değerlendiren ve bu alternatifler içinde kendine en uygun olanı seçen bireylerin gelişmesi için eleştirel düşünmeye ihtiyacımız vardır.

2.13. İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünme ve Sosyal Bilgiler ile ilgili bir takım çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde eleştirel düşünme ve Sosyal Bilgiler ilgili yapılan bazı araştırmalar özetlenerek sunulmuştur.

1. Sosyal Bilgiler İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışkan (2009) 'ın “**Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi**” adlı çalışmasında ADÖ yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıflar Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara İli Elmadağ ilçesi Lalahan ve Yaşar Doğu İlköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda şu sonuca ulaşılmıştır: deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiği görülmüştür. Bu

sonuç, ADÖ yaklaşımın, eleştirel düşünmeyi geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla geliştirdiğini göstermektedir.

Çiftçi (2001)'nin “ **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme**” adlı çalışmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde problem çözme metodunun kullanılıp kullanılmadığını kullanılıyorsa nasıl kullanıldığını ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Bu nedenle ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Konya İl Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 ilköğretim okulu oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme metodunu kullanan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin gerek görüşme sorularına vermiş oldukları cevapların, gerekse Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözme metodunun kullanılmasına yönelik kendi verdikleri örneklerin sonucunda bu öğretmenlerin problem çözme metodunu bu dersin öğretiminde tam olarak uygulamayı bilmedikleri sonucuna varılmıştır. Problem çözme metodunu Sosyal Bilgiler Öğretiminde kullanmayan öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri ise bu metodu ya hiç bilmemelerinden ya da bu metodun Sosyal Bilgiler öğretiminde nasıl kullanılacağını bilmediklerinden kaynaklanmaktadır. Bu öğretmenlerin çoğu bu metodun sadece fen ve matematik ile ilgili derslerde kullanılabileceğini düşünmektedirler.

Özdemir (2006),’in “**Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri**” adlı çalışmasında sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada tarama modelini kullanmıştır. Bu model çerçevesinde ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin konu ile ilgili görüş ve önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 134 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini kısmen kazandırdığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde düşünme

becerilerinin kazandırılması için yeterli ortam ve olanakların sağlanamadığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Tahiroğlu (2006)'nın **“İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin, Sosyal Dersi Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükleri”** adlı çalışmasında ilköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni Aksaray ili milli eğitimine bağlı ilköğretim okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleridir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin mezun oldukları okullardan yeterli eğitim alamadıkları, araç-gereç kullanmada ve temin etmede zorlandıkları, disiplinsiz öğrenci davranışlarından kaynaklanan problemler, hizmet içi eğitim programlarına yeterince katılamamaları, çevreden ve çalıştıkları kurumdan kaynaklanan problemlerin olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2007)'in **“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri”** adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre ders denetiminin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım ile denetçilerin davranışları ile ilgili olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve geçirilen denetim sayısı değişkenlerine göre görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2006-2007 öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 112 Sosyal Bilgiler Öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri gerekli ders denetiminin uygulanması etkinliklerinin, ders denetimlerinde olması gereken rehberlik ve mesleki yardım etkinliklerinin ve ders denetimlerinde denetçilerin göstermeleri gereken denetçi davranışlarının “kısmen” düzeyinde gerçekleştiği görüşüne sahiptirler. Öğretmenlerin bu görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve geçirilen denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin olması gereken ders denetiminin uygulanması etkinlikleri, rehberlik ve mesleki yardım etkinlikleri ile denetçilerin davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Akar (2007)'ın “**İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri**” adlı çalışmasında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ederek ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altısı 2004 programını uygulayan, altısı ise normal programa göre belirlenmiş olan toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur.

Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTDX'ten(Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X) ortalama 29 puan alabilmişlerdir. ABD'de yapılan çalışmalarda altıncı sınıf düzeyi için belirlenmiş olan norm ise ortalama 35'tir. Buna göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamamıştır.

Akinoğlu (2001), “**Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**” adlı çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretimini uygulayan grupla, geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretimini uygulayan grubun erişim düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin, geleneksel anlayışı temel alan fen bilgisi öğretimine göre 4. sınıf öğrencilerinin erişim düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumları üzerinde önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Aybek (tarihsiz),’ in “**Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü**” adlı çalışmasının amacı, eleştirel düşünmenin ne olduğu ve önemi üzerinde durarak, eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışmaktır

Aybek. (2006),’in “**Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi**” adlı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, birinci deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonunda bu kavramı daha geniş ve farklı boyutlarıyla daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin özellikle cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı deney-2 grubundaki öğrencilerin ise uygulamadan sonrada eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Koç (2007)’ un “**Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerine Etkileri**” adlı çalışmasında aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkilerini, okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki sekizinci sınıfında yürütülen deneysel çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve ileri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Uygulama 13 hafta sürmüştür.

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t* Testi, Korelasyon, Varyans Çözümlemesi ve Scheffé Testi kullanılmıştır. Ses kayıtları ise, kodlanıp kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu

saptanmıştır. Okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre farklılık göstermezken, eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aktif öğrenme gruplarında, öğrencilerin soruları yanıtlama/açıklama, grubu yönetme/öğretmen rolü, sorular, sesli okuma, grup çalışmasına/işe katma ve tamamlama davranışlarına, belirlenen diğer kategorilere göre daha sık gösterdikleri görülmüştür.

Korkmaz (2008)' in “**Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri**” adlı çalışmasında ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, bu öğretim kurumlarında görev yapan toplam 110 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni Kırşehir İl merkezinde Süleyman Türkmani İlköğretim, 75. Yıl İMKB YİBO, Kırşehir Lisesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Fen Edebiyat Fakültesinde görev yapmakta olan öğretmen ve öğretim elemanlarıdır. Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Yağcı (2008) 'nın “ **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi**” adlı çalışmasında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıkları ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin, uygulanan etkinliklerin, etkinliklerin değerlendirilmesinin ve karşılaşılan sorunların; mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara

bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine, sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin, öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin, sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin alt boyutları dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yıldırım (2005)'in “ **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**” adlı çalışmasında Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini olarak Zonguldak il merkezi ve Ereğli ve Alaplı ilçelerindeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmaya 140 kadar öğretmen katılmıştır. Bunlardan 111'i genel değerlendirmeye alınmış, veri kaybı olması nedeniyle 31'i istatistik hesaplamalarına dahil edilmemiştir.

Araştırma yöntemi olarak tarama modeli seçilmiş olup anket uygulanmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlere uygulanan ve üç bölümden oluşan anket formundan elde edilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgilerin yer aldığı altı soru, ikinci bölümde 55 maddeden oluşan eleştirel düşünme ölçeği, üçüncü bölümde 30 maddeden oluşan öğretim yöntemleri anketi yer almaktadır. Eleştirel düşünme ölçeği Semerci tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranı da artmaktadır. Öğretim yöntemlerinin tek başına yordayıcısının eleştirel düşünme becerisi olarak bulunması oldukça anlamlı bir bulgu olarak görülmüştür.

Zayıf (2008)' in “ **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri**” adlı çalışmasında, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırma 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonunda su sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimlerinin lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, genel toplamda ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında meraklılık alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, uygulama süreci, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1 Araştırma Modeli

Nicel bir çalışma olan bu araştırma da“Malatya ilindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlilik Düzeylerini Belirlemek” amacıyla tarama modeli kullanılacaktır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Eğitim sorunlarının birçoğu tanımlanabilir niteliktedir. Bu özelliği sayesinde tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılmasında ve artırılmasında eğitim alanındaki araştırmalarda kuramcı ve uygulamacılara önemli katkılar sağlamaktadır (Özdemir, 2006:57).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Malatya ili belediye sınırları içinde ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri oluşturacaktır.

Çalışmanın örneklemini, aynı ilde bulunan 53 ilköğretim okulundaki 110 Sosyal Bilgiler Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ve öğretmen sayıları Tablo.1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma örneklemini oluşturan okullar ve öğretmen sayıları

Okulların Adları	f	Okulların Adları	f
100 Yıl İ.Ö.O	1	13 Şubat İ.Ö.O	2
23 Nisan İ.Ö.O	1	30 Ağustos İ.Ö.O	2
91.00 Dev Öğrenci İ.Ö.O	2	Abdülkadir Eriş İ.Ö.O	5
Alpaslan İ.Ö.O	2	Atatürk İ.Ö.O	6
Barbaros İ.Ö.O	2	Beydağı İ.Ö.O	1
Cahide Nebioğlu İ.Ö.O	1	Cengiz Topel İ.Ö.O	3
Cumhuriyet İ.Ö.O	2	Derme İ.Ö.O	2
Fatih İ.Ö.O	2	Fırat İ.Ö.O	2
Gazi İ.Ö.O	2	Gazi Osman Paşa İ.Ö.O	1
Hasan Varol İ.Ö.O	1	Hasan Varol 2 İ.Ö.O	2
Hayrettin Sönmezay İ.Ö.O	4	İbni Sina İ.Ö.O	1
İnönü İ.Ö.O	5	Kanuni İ.Ö.O	1
Kaynarca İ.Ö.O	1	Karakavak İ.Ö.O	1
Kazım Karabekir İ.Ö.O	3	Kemal Özalper İ.Ö.O	4
Konak Bahçe İ.Ö.O	1	Konak İlköğretim Okulu	1
Mehmet Akif İ.Ö.O	1	Mehmet Emin Bitlis İ.Ö.O	2
Mimar Sinan İ.Ö.O	1	Muhittin Özmumcu İ.Ö.O	1
Mustafa Kemal Atatürk İ.Ö.O	1	Necatibey İ.Ö.O	1
Özel İdare İ.Ö.O	3	Öğretmenler İ.Ö.O	1
Polis Amca İ.Ö.O	2	Petrol Ofisi İ.Ö.O	1
Sakarya İ.Ö.O	1	Rahmi Akıncı İ.Ö.O	5
Şehit Atgm. Feyzullah Taşkınsay İ.Ö.O	3	Sümer İ.Ö.O	5

Tablo 1' in devamı

Şeker İ.Ö.O	4	Şehit Hasan Öztürk İ.Ö.O	1
Türkiyem İ.Ö.O	3	TOKİ İ.Ö.O	3
YahyaKemalBeyatlı.Ö.O	1	Vakıfbank İ.Ö.O	3
Yeşiltepe Ahmet Parlak İ.Ö.O	3	Yaşar Öncan İ.Ö.O	1
Ziya Gökalp İ.Ö.O	2		
Toplam Okul Sayısı	53	Toplam Öğretmen Sayısı	110

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya 53 ilköğretim okulu ve 110 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo.2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	42	38,2
Erkek	68	61,8
Toplam	110	100

Tablo.2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin %38,2'sini kadın öğretmenler; %61,8'ini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre dağılımları

Fakülte	f (N)	%
Eğitim Fakültesi	84	76,4
Fen-Edebiyat Fakültesi	26	23,6
Toplam	110	100

Tablo.3,'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin %76,4'ünü eğitim fakültesi mezunu; %23,6'sını ise fen-edebiyat fakültesi mezunu oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla, Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 de geliştirilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Kökdemir tarafından yapılmıştır.

Bu ölçek eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla birçok çalışmada kullanılmıştır (Kökdemir, 2003; Zhang,2003; Türnüklü ve Yesildere,2005; Çubukçu, 2006; Aybek,2006; Dirimeşe,2006;Kong,2007). Ölçeğin orijinal biçimi 75 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal alt boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking) : Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 12 soru doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

2.Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness) : Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karsısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu bakımlardan daha iyi durumda olduğuna işaret eder. Toplam 12 soru açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

3.Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity) : Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 11 soru analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

4.Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity) : Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 11 soru Sistematiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

5.Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence) : Kendine güven, adından da anlaşıldığı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Toplam 10 soru kendine güven boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

6.Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness) : Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Toplam 10 soru meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

7.Olgunluk Alt Ölçeği (Maturity) : Olgunluk, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin olgunluk düzeyinin de yükseldiği varsayılmaktadır. Toplam 10 soru olgunluk boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003, s.68-70).

Orijinali İngilizce olan CCTDI'nin ana dili Türkçe olan deneklerde kullanılabilmesi amacıyla önce sadece doktora çalışmasında kullanılmak üzere Türkçe'ye çeviri izni alınmış ve daha sonra orijinal metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen maddelerin hemen hemen hiçbirinde uyuşmazlık çıkmamış fakat küçük farklılıklar, özellikle profesyonel tercümanın önerileri doğrultusunda, yeniden yapılandırılmıştır

(Kökdemir,2003,s.72).

Toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten çok farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmektedir (Kökdemir, 2003, s.79).

Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı ve alt boyutları için bulunan güvenilirlik değerleri ise Tablo.4'te belirtilmiştir:

Tablo.4. Ölçekle ilgili güvenilirlik değerleri

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	CronbachAlpha
Analitiklik	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19	,54
Açıkfikirlilik	20,21,22,23,24,25,26,28,29,30,31	,52
Meraklılık	1,2,3,4,5,6,7,8,9	,33
Kendine güven	32,33,34,35,36,37,38	,63
Doğruyu arama	39,40,41,42,43,44,45	,43
Sistematiklik	46,47,48,49,50,51	,63
Toplam		

Yeni ölçeği oluşturan maddeler, CCTDI'ya ait olmakla birlikte hem boyutlarda hem de madde sayılarında farklılıklar vardır ve dolayısıyla farklı bir ölçek halini almıştır. Bu nedenle, yeni oluşturulan ölçek karışıklılığa yol açmamak için, bundan sonra CCTDI-T adıyla kullanılacaktır (Kökdemir, 2003, s.82).

Orijinal ölçekte, 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir.

Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler.

Kökdemir (2003) CCTDI-T'nin bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir (Kökdemir,2003, s.84).

Kökdemir(2003)'in aktardığına göre eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede kullanılacak ölçütler Tablo.5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Karşılaştırmada kullanılan ölçek

	Düşük	Olumlu yönde	Yüksek
Alt boyutlar	40 dan düşük	40-50 arası	50 den yüksek
Toplam	240 dan düşük	240-300 arası	300 den yüksek

Bu çalışma da ise 5 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak aşağıdaki karşılaştırma ölçeği doğrultusunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçülmüştür. Bu çalışmada kullanılan karşılaştırma ölçeği tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo.6. Çalışmadaki Karşılaştırmada Kullanılan Ölçek

Alt Boyutlar	Analiz Sonunda Elde Edilen Veriler			Karşılaştırma Ölçütü
Analitiklik	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği 33,90 ve üstü Orta düzey analitiklik yeterliliği 32,96-33,90 arası Düşük analitiklik yeterliliği 32,96 ve altı
	110	33,43	0,47	
Açıkfikirlilik	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği 36,75 ve üstü Orta düzey analitiklik yeterliliği 35,85-36,75 arası Düşük analitiklik yeterliliği 35,85 ve altı
	110	36,30	0,45	
Meraklılık	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği 32,68 ve üstü Orta düzey analitiklik yeterliliği 31,94-32,68 arası Düşük analitiklik yeterliliği 31,94 ve altı
	110	32,31	0,37	
Kendine Güven	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği 25,54 ve üstü Orta düzey analitiklik yeterliliği 24,45-25,54 arası Düşük analitiklik yeterliliği 24,45 ve altı
	110	24,99	0,55	
Doğruyu Arama	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği 23,73 ve üstü Orta düzey analitiklik yeterliliği 22,25-23,73 arası Düşük analitiklik yeterliliği 22,75 ve altı
	110	23,24	0,49	
Sistematiklik	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği 18,65 ve üstü Orta düzey analitiklik yeterliliği 17,23-18,65 arası Düşük analitiklik yeterliliği 17,23 ve altı
	110	17,94	0,71	

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma süreci eleştirel düşünme tanımı, boyutları, eğilim ve becerileri ve eleştirel düşünmenin bazı olgu ve kavramlarla ilişkisi ve önemini ortaya koymaya yönelik literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla konuyla ilgili tez, makale, kitap gibi çeşitli yayınlar incelenmiştir.

Eleştirel düşünmeyle ilgili ölçme araçları incelenmiş ve eleştirel düşünme eğilimlerini ölçen bir ölçek olması nedeniyle “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” nin veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra ölçeğe kişisel bilgileri içeren bir bölüm de eklenerek ölçek uygulamaya hazır hale getirildi ve uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

Bu ölçek, Malatya İli’ndeki Malatya Valiliği’nden ve Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınarak 53 ilköğretim okulunda okul müdürlerinin de izni ile 110 Sosyal Bilgiler Öğretmenine uygulanmıştır. Sonra bu ölçekten elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek uygun istatistikler yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında SPSS.17 paket programı yardımıyla yapılmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemi olan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri nedir?” sorusuna cevap bulmak için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet, fakülte, arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t- testinden faydalanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde; ölçme aracıyla toplanan veriler analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamaya bir standart sapma eklenmesi ve çıkarılması sonucu elde edilen puan aralığına “orta düzey”, aritmetik ortalamadan bir standart sapmanın çıkarılması sonucu elde edilen puandan düşük puanlara “düşük düzey”, aritmetik ortalamaya bir standart sapmanın eklenmesi sonucu elde edilen puanlardan yüksek puanlara “yüksek düzey” denilmiştir.

Ölçekten alınan puanların yorumlanmasında tabla 6’da yer alan değerler temel alınmıştır.

1. Birinci alt probleme ait bulgu ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri nelerdir?” ile ilgili bulgular Tablo.7 de sunulmuştur.

Tablo.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Alt Boyutlar	Analiz Sonunda Elde Edilen Veriler			Karşılaştırma Ölçütü
Analitiklik	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği 33,90 ve üstü
	110	33,43	0,47	Orta düzey analitiklik yeterliliği 32,96-33,90 arası
				Düşük analitiklik yeterliliği 32,96 ve altı

Tablo 7'nin devamı

Açıkfikirlilik	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği	36,75 ve üstü
	110	36,30	0,45	Orta düzey analitiklik yeterliliği	35,85-36,75 arası
				Düşük analitiklik yeterliliği	35,85 ve altı
Meraklılık	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği	32,68 ve üstü
	110	32,31	0,37	Orta düzey analitiklik yeterliliği	31,94-32,68 arası
				Düşük analitiklik yeterliliği	31,94 ve altı
Kendine Güven	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği	25,54 ve üstü
	110	24,99	0,55	Orta düzey analitiklik yeterliliği	24,45-25,54 arası
				Düşük analitiklik yeterliliği	24,45 ve altı
Doğruyu Arama	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği	23,73 ve üstü
	110	23,24	0,49	Orta düzey analitiklik yeterliliği	22,25-23,73 arası
				Düşük analitiklik yeterliliği	22,75 ve altı
Sistematiklik	n	X	Ss	Yüksek analitiklik yeterliliği	18,65 ve üstü
	110	17,94	0,71	Orta düzey analitiklik yeterliliği	17,23-18,65 arası
				Düşük analitiklik yeterliliği	17,23 ve altı

Tabloya bakıldığında analitiklik ($X=33,43$), açıkfikirlilik ($X=36,30$), meraklılık ($X=32,31$), doğruyu arama ($X=23,24$), sistematiklik ($X=17,94$) alt boyutlarının orta düzeyde, kendine güven ($X=24,99$) alt boyutunun ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Kendine güven alt boyutunun yüksek olması şu şekilde açıklanabilir; Sosyal Bilgiler Dersi bireye iyi vatandaş olmayı öğretmenin yanında kendi başına kararlar alabilmeyi, aldığı kararları uygulayabilmeyi ve sonuç ne olursa olsun kararlarından pişmanlık duymamayı da öğretir, bu da kendine güven ile açıklanır. İşte ilköğretim döneminde edinilen bu özellik elbette ki Sosyal Bilgiler Öğretmeni olmak için üniversiteye gelen bireyde daha da güçlenecektir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler

Öğretmenlerinin kendilerine güvenlerinin yüksek çıkması şaşırtıcı olmamaktadır, hatta normal bir sonuç olarak düşünülebilir. Zaten Sosyal Bilgiler Dersinin amacı da budur. Burada Sosyal Bilgiler Dersinin amacına ulaştığı söylenebilir.

2. İkinci alt problemin “cinsiyet” ile ilgili bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” ile ilgili bulguları tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın		Erkek		Df	T	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Analitiklik	33,30	0,45	33,60	0,48	110	-0,57	0,56
Açıkfikirlilik	36,74	0,46	36,08	0,45	110	0,62	0,53
Meraklılık	32,40	0,36	32,31	0,39	110	-,003	0,99
Kendine güven	24,85	0,56	25,06	0,54	110	-0,31	0,76
Doğruyu arama	24,22	0,50	22,75	0,47	110	2,18	0,03*
Sistematiklik	17,34	0,70	18,30	0,71	110	-1,09	0,27
Genel Toplam	168,00	0,35	167,5	0,35	110	0,19	0,84

*p<0.05

Tablo.8 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı açısından kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($X=168,00$) erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($X=167,5$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan t testi sonucunda $t=0,19$, $p=0,84$ ($p>0,05$) olarak hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle eleştirel düşünme eğilimi kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık göstermemektedir.

Veriler incelendiğinde analitiklik($t=-0,57$ $p=0,56$), açıkfikirlilik ($t=0,62$ $p=0,53$), meraklılık ($t=-0,03$ $p=0,99$), kendine güven ($t=-0,31$ $p=0,76$), sistematiklik ($t=-1,09$

$p=0,27$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı; doğruyu arama ($t=2,18$ $p=0,03$) alt boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Doğruyu arama alt ölçeği, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kadınlar daha çok soran, öğrenmeye daha istekli, alternatifler üreten ve bu alternatifleri en iyi şekilde değerlendiren yapıda insanlardır. Bundan dolayı kadın öğretmenlerin doğruyu arama alt boyut puanının erkek öğretmenlerin puanından daha yüksek çıkması normal bir durum olarak değerlendirilebilir. Doğruyu arama alt boyutunun kadınlar lehine bir farklılık göstermesi kadınların kişilik özelliklerinin bir sonucu olarak açıklanabilir.

Tablo 6'de ki değerler ile tablo 8'de ki değerler karşılaştırıldığında; kadın öğretmenlerin analitiklik düşünme düzeyi $X= 33,30$, erkek öğretmenlerin analitiklik düşünme düzeyleri $X=33,60$ ile orta düzeyde, açıkfikirlilik alt boyutunda kadın öğretmenler $X=36,74$, erkek öğretmenler $X=36,08$ ile orta düzeyde, meraklılık alt boyutunda kadın öğretmenler $X= 32,40$, erkek öğretmenler $X=32,31$ ile orta düzeyde, kendine güven alt boyutunda kadın öğretmenler $X=24,85$ ile yüksek düzeyde, erkek öğretmenler $X=25,06$ ile orta düzeyde, doğruyu arama alt boyutunda kadın öğretmenler $X=24,22$ ile yüksek düzeyde, erkek öğretmenler $X=22,75$ ile düşük düzeyde, sistematiklik alt boyutunda ise kadın öğretmenler $X=17,34$, erkek öğretmenler $X=18,30$ ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde bir farklılık görülmemektedir.

3. Üçüncü alt problemin “fakülte ” ile ilgili bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” ile ilgili bulguları tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim fakültesi		Fen edebiyat fakültesi		df	t	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Analitiklik	33,40	0,48	33,70	0,47	110	-0,43	0,66
Açıkfikirlilik	36,41	0,47	35,86	0,39	110	0,45	0,65
Meraklılık	32,22	0,39	32,40	0,33	110	-0,15	0,87
Kendine güven	24,92	0,56	25,20	0,52	110	-0,30	0,76
Doğruyu arama	23,17	0,51	23,59	0,43	110	-0,51	0,60
Sistematiklik	17,94	0,70	18,00	,075	110	-0,10	0,91
Genel Toplam	167,5	0,36	168,5	0,32	110	-0,196	0,845

* $p < 0.05$

Tablo.9 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi toplam puan açısından fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ($X=168,5$); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarından ($X=167,5$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan t testi sonucunda $t=-0,196$, $p=0,845$ ($p > 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle eleştirel düşünme eğilimi eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında farklılık göstermemektedir.

İlk bakışta fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinkinden daha yüksek olması şaşırtıcı gelebilir. Ancak fen-edebiyat fakültelerinin bilim insanı yetiştiren yerler olduğu göz önünden bulundurulursa bu oranının yüksek çıkması normal karşılanabilir. Bilim insanı demek, soran-sorgulayan, araştıran, olaylara şüpheci yaklaşan insan demektir. Bütün bu özellikler eleştirel düşünen bireyin özellikleridir. Yani fen-edebiyat fakültesi mezunu

öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması normal bir sonuçtur, çıkarımında bulunulabilir.

Diğer bir nokta ise fen-edebiyat fakültelerinin de pedagojik formasyon vermesidir. Yani fen-edebiyat fakültesi öğrencileri isterse pedagojik formasyon alarak öğretmen olabilmekte, eğitim-öğretime katkı sağlayabilmektedirler. Bu durum da fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerle eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında bir fark kalmamakta hatta görüldüğü üzere eleştirel düşünme eğilimleri eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olmaktadır.

Tablo 9'da ki değerler ile tablo 8'de ki değerler karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin analitiklik düzeyi $X= 33,40$, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin analitiklik düzeyleri $X=33,70$ ile orta düzeyde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin açıkfikirlilik düzeyi $X=36,41$, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin $X=35,86$ ile orta düzeyde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin meraklılık düzeyi $X=32,22$, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin $X=32,40$ ile orta düzeyde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kendine güven düzeyi $X=24,92$, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin $X=25,20$ ile orta düzeyde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin doğruyu arama düzeyi $X=23,12$, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin $X=23,59$ ile orta düzeyde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sistematiklik düzeyi $X=17,94$, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin $X=18,00$ ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre eleştirel düşünme eğilimlerinde bir farklılık görülmemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmaya öğrencilerin kişisel bilgilerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar olmak üzere iki alt başlık halinde sıralanmıştır.

5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar:

1. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından, kadın öğretmenlerin % 38,2, erkek öğretmenlerin % 61,8 oranında olduğu görülmüştür. Oranlara bakıldığında erkek öğretmenlerin oranının bayan öğretmenlerin oranından fazla olduğu görülmüştür.
2. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte açısından, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin oranı %76,4, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin oranı %23,6 olduğu görülmüştür. Oranlara bakıldığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin oranının fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin oranından daha fazla olduğu görülmüştür.

5.1.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar:

1. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu; analitiklik, açıkfikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde, kendine güven alt boyutunda ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2. Eleştirel düşünme eğilimi açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın doğruyu arama alt boyutunda ortaya çıktığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin analitiklik, açıkfikirlilik, meraklılık, sistematiklik alt boyutlarının orta düzeyde, kendine güven ve doğruyu arama alt boyutunda kadın öğretmenlerin yüksek düzeyde, erkek öğretmenlerin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.
3. Eleştirel düşünme eğilimi toplam puan açısından fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu farklılığın yapılan t testi sonucunda eleştirel düşünme eğilimi eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlılık göstermediği belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

1. Bu çalışma sadece Malatya ilindeki bazı ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik daha doyurucu bilgilere ulaşılabilmesi açısından, daha geniş bir çevrede çalışmalar yapılabilir.
2. Akademik çevreler tarafından eğitimdeki gelişmeler yakından takip edilirken, bu gelişmeler ve değişimlerden, ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan öğretmenler haberdar olamamaktadır. Bu gelişmelerin öğretmenler tarafından takip edilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile çeşitli çalışmalar, seminerler, kurslar, çeşitli söyleşiler ve dinletiler gibi aktiviteler eğitime önemli katkı sağlayacaktır.
3. Öğretmenlerin üniversitede öğrenim gördükleri süre içerisinde aldıkları dersler, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerle zenginleştirilmelidir.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine eleştirel düşünme

becerilerini kazandırmaya yönelik eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin hizmet içi eğitim verilmelidir.

5. Öğretmenlerin eleştirel düşüncelerine fırsat sağlayacak kurumsal politikalar geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akar, C. (2007), *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Akar, Ü. (2007), *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Akinoğlu, O. (2001), *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alkan, B. H. (2007), *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Aybek B. (tarihsiz), “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü” , *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*, Adana.

Aybek, B. (2006), *Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.

Aslan, K. (2001), “Eğitimin Toplumsal Temelleri”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 5, Mayıs, 2001.

<http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c4s5/makale/c4s5m2.pdf>(Erişim Tarihi:18.02.2011).

Balay, R. (2004), “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 37, sayı: 2, 61-82.

http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_2/6182.pdf(Erişim Tarihi:18.02.2011)

Bengiç, G. (2008), *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.

Çalışkan, H. (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:17, no:1, S.57-70. http://www.kefdergi.com/pdf/cilt17_no1/57.pdf. (Erişim Tarihi: 03.03.2009)

Çiftçi, S.(2001), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

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

Demirel, Ö. (2008), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (11.baskı) Ankara:Pegem Yayınları.

Demirkaya, H. (2008), “ Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, TSA/Yıl:12, S.1, Nisan 2008, 90-102. <http://www.tsadergisi.org> (Erişim Tarihi:03.03.2009).

Ece, B. (2007), *İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Ekinci, A. (2007), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırma Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C.,A. (2000). “The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill” **Informal Logic**. Vol. 20, 1, 61-68.

Fidan, N. Baykul, Y, (1994), “İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşılanması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara:S.10.

<http://193.140.216.63/199410NURETT%C4%B0N%20F%C4%B0DAN.pdf>

(ErişimTarihi:20.02.2011).

Göktaş, Ö. (2010), *Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Gözütok, D. (tarihsiz), “Öğretmenlerin Etik Davranışları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*.

Gürkaynak. İ., Üstünel, F., Gülgöz, S. (2004), “Eleştirel Düşünme”, *Eğitim Reformu Girişimi*. http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/Egitim/Elestirel_Dusunme.pdf

(Erişim Tarihi: 13.04.2009).

Güven, B., (2006), “ İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2008,(1):35-54 <http://uvt.ulakbim.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10.03.2009).

Güven, M., Kürüm, D, (2006), “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış”, *Sosyal Bilimler Dergisi*2006/1, 75-89.

http://www.anadolu.edu.tr/araştırma/hakemliDergiler/sosyal_bilimler/pdf/2006-1/sos_bil4.pdf (Erişim Tarihi,12.03.2009)

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

Kamber, T. (2007), *2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kan, A.Ü. (2006), *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karadeniz, A. (2006), *Liselerde Eleştirel Düşünme Öğretimi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Karakuş, F. (2006), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler*

Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Kılıç, D. (1994), *İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmenlerin Görüşler Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Kızılluluk, H. (2001), “Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay Veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri”. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Mayıs, 2001, Cilt:25, No:1, 151-159.

<http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/45.pdf> (Erişim Tarihi: 11.04.2010).

Koç, C. (2007), *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf Etkileşim Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.

Koçak, T. (2007), *İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.

Korkmaz, Ö. (2009), “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, (2009), (1-13)*.

Kökdemir, D. (2003), *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Küçük, G. (2007), *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duyusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Kürüm, D. (2002), *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Numanoğlu, G.(1999), “Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II:Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.32,341 <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/1999/331-339.pdf> (Erişim Tarihi:06.03.2011).

Özdemir, D. (2006), *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Öztürk, N. (2006), *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Seferoğlu,S. Akbıyık C., (2006). “Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2006) 193-200.

Sönmez, V, (1998), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmenlik Kılavuzu*, (2.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Tahiroğlu, M. (2006), *İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Uysal, A.A. (2007), *Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Yağcı, R.(2008), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Yıldırım, C.(1997), *Bilimsel Düşünme Yöntemi*, (1.baskı) Ankara: Bilgi Yayınevi.

Yıldırım A.Ç. (2005), *Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

Yıldırım, G. (2007), *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri*.

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Zayıf, Kezban. (2008), *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

EKLER

EK. 1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Yeterlilik Düzeyleri
(Malatya İli Örneği)

1.Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

2.Bitirdiğiniz fakülte: () Eğitim fakültesi
() Fen-Edebiyat fakültesi.

3.Kıdeminiz: 3yıl () 4 yıl () 5 yıl () 6 yıl () Diğer (.....)

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.					
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.					
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.					
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.					
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.					
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.					
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.					
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.					
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.					
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.					
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.					
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.					
13. Büyük bir kararla yüzüme geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.					
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.					
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.					
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.					
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.					
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.					
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.					

20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kayıdır.					
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.					
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü alışmalılar.					
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.					
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.					
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.					
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyuyorum.					
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.					
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar önemli değildir.					
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.					
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.					
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.					
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.					
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.					
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.					
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir ediliyorum.					
36. Benzetmeler ve analogiler ancak ototoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.					
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.					
38. Her şeyin nasıl islediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.					
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.					
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.					
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.					
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.					
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.					
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımıyla tanırım.					
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.					
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman ise yarayacağını bilemezsin.					
47. Her şey görüldüğü gibidir.					
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.					
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.					
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.					
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirme de iyiyimdir.					

EK.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Öğretmenlere Uygulanmasına Yönelik İzin Belgesi

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

4638

12 02 2010

T.C FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06/01/2010 tarih ve509 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nihan HAZİR bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında anket uygulaması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazısı ve eki yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Mehmet BULUT
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:
EK-1 Onay Yazısı (1 Sayfa)
EK-2 Değerlendirme Formu (1 Sayfa)