

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EL SANATLARI EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
NAKIŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

KIZ MESLEK LİSELERİ EL SANATLARI BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME GÜCÜNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Semiha SAĞ

Ankara
Haziran, 2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EL SANATLARI EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
NAKIŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

KIZ MESLEK LİSELERİ EL SANATLARI BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME GÜCÜNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Semiha SAĞ

Danışmanlar:
Yrd. Doç. Nursel BAYKASOĞLU
Doç. Dr. Güzin SÜBAŞI

Ankara
Haziran, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Semiha SAĞ' ın "Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümü Eğitim Programlarının Öğrencilerin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Gücüne Etkisi" başlıklı tezi tarihinde, jürimiz tarafından El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı Nakış Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Fatma Özcan
Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Nurdan Bayraktarlı
Üye: Doç. Dr. Gülsin Çiğdem
Üye: Yrd. Doç. Hüsnü ÇIRAKOĞLU
Üye: Yrd. Doç. Dr. Hale ÖZDER
.....

ÖZET

KIZ MESLEK LİSELERİ EL SANATLARI BÖLÜMÜ EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME GÜCÜNE ETKİSİ

SAĞ, Semiha

Yüksek Lisans, Nakış Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Yrd. Doç. Nursel BAYKASOĞLU,

Doç. Dr. Güzin SUBAŞI

Haziran – 2010, 70 Sayfa

Bu araştırma Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü eğitim programlarının öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme gücüne etkisini saptamak amacı ile yapılmıştır. Veriler, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulaması ile elde edilmiştir. Programların eleştirel düşünme ve problem çözme gücüne etkisini saptamak amacı ile Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü 10. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilere California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmış öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme güçlerinin birbirlerine göre farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır.

2009 – 2010 eğitim öğretim yılında, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanterlerinin (PÇE) uygulaması için İzmir İlinde yapılan araştırmada; 19 Kız Meslek Lisesi incelenmiş olup, bu liselerden 10 okulda El Sanatları Bölümünün bulunduğu, El Sanatları Bölümü olan liselerden ise sadece 4 okulda 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin olduğu saptanmıştır. İncelenen bu okulların El Sanatları Bölümlerinden 10. Sınıflarda 50 öğrenci, 12. sınıflarda 35 öğrenciye California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmıştır. Öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve

Problem Çözme Envanterinin(PÇE) uygulamasından elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak “t” testi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre 10. ve 12. sınıflar arasında problem çözme gücünde anlamlı bir fark bulunmamış, eleştirel düşünme gücünde ise 12. sınıflar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

HIGH SCHOOL GIRLS MANUALLY TRAINING PROGRAMS IN PROBLEM SOLVING OF STUDENTS AND EFFECT OF CRITICAL THINKING POWER

ARTS VOCATIONAL

SAĞ, Semiha

Master's Thesis, Embroidery Field Training

Supervisors: Yrd. Doç. Nursel BAYKASOĞLU,

Doç. Dr. Güzin SUBAŞI

June – 2010, 70 sheets

This research is made to determine the effects of the training program for Department of Handcrafts in Vocational School of Girls on problem solving and critical thinking in students. Data need are obtained from California critical thinking tendency measurement (CCTDI) and Problem Solving Inventory (PSI). To determine program's effects on critical thinking and problem solving California Critical Thinking Tendency (CCTDI) measurement and Problem Solving Inventory (PSI) are applied to students 10th and 12 nd class in the Department of Handcrafts in Vocational School of Girls and it is tried to understand whether the qualification of student's critical thinking and problem solving abilities varies.

In 2009-2010 academic year it is outlined in the research to apply the California Critical Thinking Tendency Measurement (CCDI) and Problem Solving Inventory (PSI) in İzmir province that 10 High Schools out of 19 searched Girl's Vocational High School have Department of Handcrafts and 4 High Schools out of 10 have 10th and 12 nd classes. California Critical Thinking Tendency Measurement (CCDI) and Problem Solving Inventory (PSI) are applied to 50 10th class students and 35 12 nd class students. “ t ” test was made by calculating the average and standart deviation of

student's grades which is obtained from Critical Thinking Tendency Measurement (CCDI) and Problem Solving Inventory (PSI).

According to data obtained from research , 10th and 12 nd class students do not have a significant difference in problem solving ability, but a meaningful difference has emerged in favor of 12 nd students in the realm of critical thinking.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar BÖLÜMÜ	VIII
ÖNSÖZ	IX

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	9
1.3.Araştırmanın Önemi	10
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5.Araştırmanın Varsayımları	11
1.6.Kısaltmalar	11
1.7.Tanımlar	11

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1.Problem Çözme	13
2.1.1.Problem Çözme Süreci	17
2.1.2.Problem Çözme Becerisi	17
2.1.2.1.Problem Çözme Basamakları	19
2.1.2.2.Öğretim Yöntemi Olarak Problem Çözme	21
2.1.2.Problem Çözme Yöntemi	21
2.1.2.1.Problem Çözmeye Yönelik Programlar	24
2.2.Eleştirel Düşünme	24
2.2.1.Süreç Olarak Problem Eleştirel Düşünme	26
2.2.2.Eleştirel Düşünmeyi Tanıma	26
2.2.3.Eleştirel Düşünme Becerisi	27

2.2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Yararları	29
2.2.4.Eleştirel Düşünme Metodu	30
2.2.5.Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme	31
2.3.Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	31
2.4.Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	36

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi	41
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	41
3.3.Verilerin Toplanması	42
3.3.1.Problem Çözme Envanteri	42
3.3.1.1.Problem Çözme Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği	43
3.3.1.2.Problem Çözme Testinin Puanlanması	45
3.3.2.California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	45
3.3.2.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği	46
3.3.3.Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeklerinin Uygulanması	46
3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	47

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1.Bulgular ve Yorum	48
4.1.1. Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular	48
4.1.1.1. Problem Çözme Yeteneğine Güven Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	49
4.1.1.2. Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	50
4.1.1.3. Kişisel Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	50

4.1.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Bulgular	52
---	----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar	56
5.2.Öneriler	58

KAYNAKÇA	59
-----------------	----

EKLER

Ek 1.Test Uygulama İzin Onayı	69
-------------------------------	----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
1- Testin Uygulandığı Okullar ve Öğrenci Sayıları	42
2- Problem Çözme Envanterine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “t” Testi Sonuçları	49
3- Problem Çözme Yeteneğine Güven Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “t” Testi Sonuçları	49
4- Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “t” Testi Sonuçları	50
5- Kişisel Kontrol Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “t” Testi Sonuçları	51
6- California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “t” Testi Sonuçları	53

ÖNSÖZ

Problem çözme ve eleştirel düşünme eğitimde önem kazanan üst düzey düşünme biçimleridir. Problem çözme ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkili olabilecek eğitim süreçlerinin, eğitim programları üzerindeki etkisi çok önemlidir. Modern eğitim sistemi ile yeni bilgilerle gelişmekte olan bireylerin problem çözme ve eleştirel düşünme boyutlarının gelişmesi, hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm üretme aşamasında önemli olması sebebiyle, yapılan eğitim uygulamalarının içeriği ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim programları eğitimin yönteminin ve uygulamasının belirlenmesinde bize rehberlik eder. Bu nedenle eğitim programlarında yapılacak düzenlemeler eğitimin kalitesi ve kullanılabilirliği açısından önemlidir.

Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla kullanılmakta olan eğitim programları bu amaca ulaşabilmek amacıyla yapılan yeni düzenlemeler ile okullarda da uygulanmaktadır. Bu araştırmada Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü eğitim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme güçlerini geliştirip geliştirmediği saptanmaya çalışılmıştır.

Beş bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır. İkinci bölümde; kavramsal çerçeve betimlenmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi yer almaktadır. Dördüncü bölümde; Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden (CCTDI) elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Beşinci bölümde; sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesi ve araştırmanın her aşamasında yardımlarını gördüğüm, düşünce ve görüşlerinden faydalandığım danışmanlarım Yrd. Doç. Nursel BAYKASOĞLU ve Doç. Dr. Güzin SÜBAŞI' ya teşekkürlerimi sunuyorum. Testin uygulaması aşamasında gereken anlayışı gösteren ve kolaylığı sağlayan İzmir İl Milli

Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'ne, testin uygulandığı Kız Meslek Liseleri Okul M¼d¼rlerine, Öğretmenlerine ve Sevgili Öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Yapılan çalışmanın, konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara, bu ve benzeri konularda yapılabilecek çalışmalara başlangıç olabileceğini umuyorum.

Semiha SAĞ

Ankara, Haziran 2010

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu:

“ Eğitim öğrencide istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları silmek gibi amaçla yapılır.”(Turgut, 1997: 1).“ Eğitim kişiye belli bilgi ve beceriler aktarıp değer yargıları aşılayarak ondan istenen davranışları geliştirme sürecidir”(Yörükoğlu, 1997: 199). Eğitim ile ilgili tanımlarda da belirtildiği gibi hedeflenen amaçlar doğrultusunda verilen eğitimle, öğrenciye bilgi ve beceriler yoluyla istendik davranışları kazanması beklenir. İstendik davranışların oluşturulması aşamaları gerçekleşirken bir yandan da, yanlış ve kusurlu olan davranışların yeni öğretilen davranışlar aracılığı ile unutulması sağlanır.

“Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir.”(Demirel, 1993: 3). Eğitim ile bireyin davranışlarında değişme meydana gelebilmesi için bir süreçten geçmesi gerekmektedir. Bu süreç kişinin tüm yaşamını içine almakta ve onu etkilemektedir. Bu etkilemelerin sonucunda kişinin davranışlarında değişim görüldüğü takdirde eğitim süreci amacına ulaşmıştır denilebilmektedir.

“Eğitim sistemi ya da eğitim süreci de diğer toplumsal, siyasal ya da ahlaksal kurumlar gibi işlevlerini yerine getirdiği herhangi bir toplumun yapı ve gereksinimlerinin sonucu olan toplumsal bir olaydır.”(Tezcan, 1993: 12). Eğitim sistemi aslında toplumsal oluşumları etkileyen hayatın her dönemini kapsayan bir süreçtir. Bu sistem oluşturulurken

toplumun ihtiyaçları ve yapısı göz önünde bulundurulur ki hazırlanan eğitim süreci amacına ulaşabilsin.

Alkan, (1998)'e göre “ağımızda eğitim ile birey yaşamı, sosyal ve ekonomik gelişme arasında gittikçe artan bir bağıntı bulunmaktadır”(s:4). Bu bağıntı sebebiyle uygulanan eğitimin sadece okulda kalacağı düşünölemeyip verilen eğitim ile birey hem okul hayatına hem de sosyal hayatına hazırlanmalıdır. Uygulanan eğitim ile kazandırılan davranış ne kadar doğru ve iyi olursa bireyin yaşamı ve kazanımları buna bağılı olarak düzelecek, yaşam kalitesi artacaktır.

“Eğitim tanımında yer alan yaşantı kavramı bireyin diğeri bireylerle ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktığı izlenimlerdir. Yaşantı, eğitim açısından kazanılmış ve yaşanılmış yaşantı olarak iki kategoride ele alınmaktadır.” (Ertürk, 1972: 2). Kazanılmış yaşantı kavramıyla bireyin toplum içindeki diğeri bireylerle etkileşimi ile oluşan etkinliklerin tamamından bahsedilmektedir. Yaşanılmış yaşantı kavramıyla ise bireyin toplum içinde yaşadığı olaylardan bireyin davranışlarını etkileyen, onda kalıcı iz bırakan ve davranışlarında değışim meydana getiren etkinliklerden söz edilmektedir. Kalıcı eğitimin sadece yaşanılmış yaşantı ile söz konusu olabileceğinden eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerin bizzat içinde olduğı eğitim aşamalarının her birini kendilerinin katılımıyla gerçekleştirdiğı yaparak yaşayarak öğrendiğı bir eğitim daha kalıcı olacaktır.

Saban (2004)'e göre eğitimde “öğrenme güçlüğü olgusunun hiçbir şekilde yeri yoktur ve olmamalıdır da çünkü, gerçekte farklı yollarda öğrenen bireyler, bazı öğretmenler tarafından çoğı kez bilinçsiz ve bazen de bilinçli bir şekilde “öğrenme özörlü” olarakta adlandırılabilirler.” (s:2). Öğrenemeyen birey yoktur önemli olan bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını fark edip, uygun ve doğru bir eğitim modeli seçmek ve uygulamaktır. Bu şekilde herkesin öğrenmesi sağlanabilecektir. Öğrenmenin gerçekleşmesi aşamasında öğreten kişinin sorunu fark edip doğru yöntemler kullanması önemlidir.

Eğitim ve ğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eğitim yukarıda da aıklanđıđı gibi bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, ğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak ğretim daha çok okulda yapılmaktadır. Eğitim süreci çok boyutludur, sürekli dir yaşam boyu devam eder, yaşantılarla kazanılır. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve her şeyden önemli olarak da kültürü oluşturur. Öğretme süreci ise öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da klavuzlama işidir. Burada sözü edilen öğrenme kavramı, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. (Demirel, 1993: 3).

Eğitim ve ğretim kavramları birbirleriyle karıştırılmakta ve çoğu kez yanlış kullanılmaktadır. Eğitim bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Eğitimin için bir yer ve program hazırlamadan da eğitim gerçekleşebilir, eğitim her zaman ve her yerde olabilir. Öğretim okullarda öğrencilerin daha iyi eğitilmesi için hazırlanmış programlarla yapılır. Programlar ağdaş yaşamın isteklerine uygun hazırlanacak planlarla öğrencileri toplumun ve kendilerinin isteklerinin daha farkında olan ve bu sorunlara karşı çözümler üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

“ğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesidir.”(Kimble, 1961. akt: zyurt ve Girgin, 2000: 65). Pekiştirme ğrenme aşamalarında önemlidir, çünkü kazandırılan davranışlar pekiştirilmediği sürece unutulur. Pekiştirmelerle desteklenen öğrenmede davranış değişikliği daha kalıcı olur.

“Yılmaz (1998)’a göre bir öğrenme durumunun değişkenlerini dört ana grupta toplamak mümkündür. Bireysel değişkenler, konu veya iç değişkenleri, yöntem değişkenleri, evre değişkenleridir” (s:21), öğrencilerin farklı özellikleri (yaş, cinsiyet vb. gibi), öğrenilen konunun zorluk-kolaylık durumu, öğrenmede kullanılan farklı yöntemlerin, öğrenmede kullanılan yardımcı araçların, öğrenilen yerin fiziki şartları ve öğretme metodunun nitelikleri öğrenme durumunu etkileyen değişkenlerdendir.

Tezcan(1993)’e göre ağdaş toplumda eğitim, iki işlevi ile önem kazanmıştır.

1. Eğitim, yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek, en zor konulara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı bir araç durumuna gelmiştir.

2. Okullar, ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha çok gereksinim duyulan bir toplumda, yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel beceri ve normları öğretirler. (s: 10).

Eğitim bireyin özelliklerine göre gelişmesine etkide bulunan bilimsel sürecin bir parçasıdır. Toplumun ihtiyaçlarından kaynaklanan yönlendirmelerle bireyin beceriler kazanmasını sağlar. Birey toplumdaki konumunu eğitim ve kişisel özellikleri ile belirler. Zeka yönünden daha yetenekli olanlar toplumsal statülerini ona belirlemektedirler.

Kaya(2002)'e göre “eğitimin sorunlarının geleneksel çözüm arayışlarıyla çözümlenemediği görülünce ülkelerin eğitimci ve yöneticileri yeni arayışlara yönelmektedir”(s:8) bu da günün şartlarına uygun yeni öğretim programlarının oluşmasını sağlamaktadır. Yeni hazırlanan öğretim programlarının toplumun ihtiyaçları göz önüne alınarak oluşturulması durumunda kazanılan bilgilerin kullanılabilirliği artmaktadır. Ne öğretim programları ne de toplumun ihtiyaçları birbirinden bağımsız düşünülemez.

“Kendi değerlerini bilen, düşünerek yargılara varabilen, problemleri geniş bir şekilde irdeleyen ve düştüğü yanılgıyı-yanlışını fark ederek çözüme ulaşabilen bireyler yetiştirebilmek, ancak bireyin gelişim süreci ile uygun bir eğitim öğretim modelinin uygulanmasıyla mümkün olabilecektir.”(Özyurt ve Girgin, 2000: 7). Eğitim modelleri bireyin gelişim sürecinde etkin rol oynamaktadır. Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayan bir eğitim programıyla eğitilmesi sağlanamamaktadır. Bu da eğitimcilere bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim modellerini araştırıp uygun olan modelleri bulma zorunluluğu getirmektedir. Bireyin bulunduğu gelişim sürecine ilave olarak uygun olan eğitim-öğretim modelini kullanıldığında hayatlarında karşılarına çıkan problemleri, içinden çıkılmaz bir durum olarak görmeyip, buldukları toplumun değer yargılarını ve kendisinin değerleri bir arada bulundurup bu sorunu aşabilecek yollar arayıp en uygun çözüm yoluna gidebileceklerdir.

“Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Eğitim işlevi devam ederken, başarısızlığın ve başarılı bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır.”

(Turgut, 1997: 1). Her öğrencinin öğrenme seviyesi ve şekli farklıdır. Bazı öğrenciler daha çabuk öğrenirken bazıları için daha çok çaba ve farklı eğitim programları kullanmak gerekmektedir. Bunun belirlenmesi öğrencilerde oluşan davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi ile mümkün olur. Değerlendirme sonunda eğitim programlarının başarı ve başarısızlık boyutları belirlenir ve eğitim devam ederken belirlenen sorunların çözümleri araştırılıp, doğru planlamalar yapılarak eğitimde istenilen hedefe ulaşılabilir.

Megep kapsamında yeni uygulanmaya başlanan El Sanatları Teknolojisi alanı programı, bireylere öncelikle temel bilimleri içeren bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra, iletişim kurabilme ve güçlü insan ilişkileri, değişimlere ve teknolojiye uyum sağlayabilme, sistemleri anlayarak kullanabilme yeterlikleri kazandırmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda da modüler sistem oluşturulmuştur.

Modüler öğretime yönelik ağırlıklı olarak bireysel öğrenmeyi destekleyici yöntem ve teknikler uygulanır.

1. Öğretmenler öğrencilere rehberlik eder.
2. Öğrenciler kendi kendine öğrenmeye teşvik edilir.
3. Öğrencilerin aktif olması sağlanır.
4. Öğrenciler araştırmaya yönlendirilir.
5. Öğrenciler kendi kendilerini değerlendirebilir.
6. Öğrencilere yeterlik kazandırmaya yönelik yöntem ve teknikler uygulanır.(Megep çerçeve eğitim programı).

Megep kapsamında hazırlanan çağdaş öğrenme yaklaşımları aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir.

- İşbirlikçi Öğrenme,
- Buluş Yoluyla Öğrenme,
- Probleme Dayalı Öğrenme,
- Tam Öğrenme
- Aktif Öğrenme.
- Davranışçı Öğrenme,
- Bilişsel Öğrenme,

- Yapısalcı Öğrenme,
- Çoklu Zekâ kuramı ile öğrenme,
- Açık Uçlu Öğrenme,
- Diğer Öğrenme Yaklaşımları.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi, pek çok öğrencinin sadece öğrenme stiline bilinmediği için öğrenemedikleri veya istenmeyen şekilde davrandığı gerçeğinin anlaşılmasını sağlayacaktır. Böylece bireyin özelliklerine uygun öğrenme stili belirlenerek, öğrencilere uygun öğrenme ortamı, öğrenme yöntemi ve tekniğine karar verilebilir. Bunun sonucunda daha etkili, verimli ve kalıcı öğrenme sağlanabilir.(Megep çerçeve eğitim programı)

Problem çözme, istenilen hedefe ulaşabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilimsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında (...) kullanılır. Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecekt kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanabilme düzeyidir. Bu noktada birey, önce kavramları, sonra kavramların zincirleme bir bileşkesi gibi anlaşılabilir kuralları, daha sonra da bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşılabilir. (A.J.Romiszzowski, 1968. akt:Bilen, 1996: 122).

Problem çözme metodu tanımda da belirtildiği gibi bir amaç doğrultusunda hedefe ulaşabilmek amacıyla veriler toplama ve toplanan verilerden amacımıza yönelik olanları ayırıp kullanmadır. Problemin çözümünde götürecekt yöntemlerin belirlenip bunların en etkili şekilde kullanılarak çözüme yönelik adım atılmasıdır. Birey kavram, kural, sentez aşamalarını sırasıyla takip ederek sonuca ulaşabilir.

“Problem çözme, bireyin kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Birey karşılaştıkları güçlüklerle kendisi çözüm yolları arar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatını bulur, kendine güveni artar” (Erden ve Akman, 1995: 215) Problem çözme becerisi bireyin kişisel gelişimi için önemli bir etkidir. Bu beceriyi kazanması durumunda çözüm yollarına daha rahat ulaşacağı için sorunlarla başa çıkması kolaylaşır ve kendine güveni artar.

“Problem çözümedeki geleneksel yollar problemin cevapların çıkmasındaki durumları problem çözücünün önceki öğrenmesindeki büyük etkiyle açıklamıştır.”(Kleinmuntz, 1966: 8).

Vural (2004)’a göre problem çözme, istenilen hedefe ulaşılabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır (s:122). Bireyin karşılaştığı problem sahasında ortaya koyacağı yöntemler öncelikle birbirleriyle, tecrübesiyle orantılı olmaktadır. Donanımı kuvvetli olan mevcut kapasitesi ile hemen çözebilmekte veya deneme yanılma, duyuşsal alanını kullanarak sentez ortaya koyabilmektedir. Belirlenen çözüm yolu mutlaka ihtiyaca cevap verebilecek seviyede olmalıdır. Yetersiz çözüm sorundan başka bir şey olamaz.

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Gibson, 1995:27. akt; Şahinel, 2007: 3).

“Richard Paul (1998: 49) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlanır.” (Nortis, 1995: 40-45. akt; Demirel, 2000: 226).

Bireyin belli becerilere sahip olması, bu becerileri uygun durumlarda kullanacağı anlamına gelmemektedir. Aksine araştırmalar öğrencilerin öğrendikleri düşünme becerilerini kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Bir öğrencinin eleştirel düşünme becerisine sahip olup olmadığı öğrencinin uygulama ve daha üst basamaklardaki öğrenme düzeyi ile belirlenebilir. Bu da öğretimin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere uyumunun sağlanmasını gerektirmektedir. “öğrenme stili” bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ve ya tercihlerini gösteren özelliklerdir.(Akbiyık ve Seferoğlu, 2002; Bissel and Lemons, 2006; Güven ve Kürüm, 2004). Çağdaş eğitim anlayışında hazır bilgileri

sorgulamadan kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Eleştirinin belki de en önemli özelliği bilgiyi kişisel kanılara değil, yönteme, tartişmaya ve fikir alış verişine bırakmasıdır. Bu nedenle günümüz eğitim sisteminin en önemli rollerinden biri topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmaktır. (Akbyık, 2002; Kökdemir, 2003; Kürüm, 2002). Bu görüşe sahip olanlar, öğrenciler için st düzey becerileri gerekli gördüklerinden dolayı, eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu ifade etmekte ve eleştirel düşünme biçimini öğrenmenin, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sormak ve bu soruları yanıtlamak ile eř değerde olduğunu savunmaktadır (şahinel, 2007).

Eleştirel düşünme; öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koymasını ve kendi düşüncelerine değer biçerek n öğrenmeleri değerıştirmesidir (Norris, 1985:40. akt; şahinel, 2007: 4). Eleştirel düşünme olabilmesi için kişinin konu hakkında yeterli gözlem ve araştırma yaparak, yaptığı araştırmalarda edindiği bilgilerle belli bir kanıya varması gerekir.

Eleştirel düşünme soyut, akademik bir geçmiş zaman değil yaşanan bir etkinliktir. Bu hepimizin yaptığı bir şeydir, sıklığına ve inandırıcılığına rağmen insandan insana değerışir.(Brokfield, 1987; 14)

Çağdaş eğitim hedeflerine uygun hazırlanacak programlarla eğitilecek öğrencilerden beklenen en önemli görev, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, karşılaştığı problemlerle uygun zm üretebilen, yaratıcı, toplumun ve kendisinin ihtiyaçlarının farkında, üretici, insanlara saygılı ve sorumluluk sahibi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir. Bu istenenleri yerine getirebilmesi içinde problem zme becerisini ve eleştirel düşünme yönünü geliştirmesi gerekmektedir.

Probleme duyarlı ve planlı bir yaklaşımla, okulların öğrenme amacını güttüğü bütün yeni davranışları hemen hemen bütün öğrencilerin öğrenebilecekleri fikri çok eskidir. (Bloom, 1998: 4) Okulların ğrenme ortamında daha verimli olabilmesi, bütün öğrencilerin

de okulda verilen bilgileri öğrenebilmeleri için yapılan eğitim programlarının probleme duyarlı olması ve problemin çözümüne gidebilecek yolları da planlı bir şekilde hazırlaması gereklidir. Bu şekilde hazırlanmayan öğrenme programlarının öğrencilerin eğitilmesi aşamasında verimi düşük olacağından, öğrenme yavaşlayacak ve eğitim kalitesi azalacaktır.

Problem Cümlesi

Kız Meslek Lisesi El Sanatları Teknolojisi Bölümü Eğitim Programlarının Öğrencilerin Problem Çözme Ve Eleştirel Düşünme Gücüne Etkisi Nedir?

1.2.Araştırmanın Amacı:

Çağdaş toplumun gereksinimleri, bireylerin yaratıcı ve karşılaştığı problemlere çözüm üretebilecek düşünme becerisine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu bireylerin yetişmesinde, eğitim ortamı ve programlarının uygulanması önemlidir. Bu nedenle eğitim ortamında problemlerine çözüm üretebilen, düşünen, eleştiren ve bilgiye ulaşma yöntemlerini bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, eğitim uzmanları tarafından bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin eğitim ile geliştirilebilir olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada da Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümü eğitim programlarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkileri saptanmaya çalışılmıştır.

Aynı genel amaç ile ilgili geliştirilebilecek alt amaçlar şunlardır;

- 1- Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü eğitim programlarının öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi var mıdır?
- 2- Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü eğitim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı eğitim programları incelenmiş, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin eğitim ile geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Tüm dünyada eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine sahip olmanın önemi fark edilmesine rağmen ülkemizde, özellikle de Kız Meslek Liselerinde yapılmış araştırmalar oldukça sınırlı, El Sanatları Teknolojisi Bölümlerinde ise bu konularda yapılmış araştırma yoktur. Bu sınırlılıktan dolayı yapılan araştırma özgün bir araştırmadır. Yapılacak araştırmalara kaynak teşkil ederek eğitim alanındaki yeniliklere öncülük edebilir.

Kız Meslek Liselerinde eğitim gören El Sanatları Teknolojisi Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından gerekli bir araştırmadır.

Araştırmada Kız Meslek Liselerinde öğrenim gören El Sanatları Teknolojisi öğrencilerine California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanterleri (PÇE) uygulanmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanterlerinden (PÇE) elde edilen bulgularla, bu sınıflara eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilgili öneriler getirebilecek nitelikte olması açısından işlevsel olarak görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2009 – 2010 Eğitim Öğretim yılındaki Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü ile,
- El Sanatları Bölümünde kullanılan eğitim programları ile,
- Araştırma İzmir İli ile,

- İzmir İlinde bulunan Kız Meslek Liselerinden El Sanatları Teknolojisi Bölümü bulunan okullar ile,
- El Sanatları Teknolojisi Bölümü 10 ve 12. sınıfı bulunan 4 okul öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- 1- Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü eğitim programları öğrencilerin eleştirel düşünme gücünü geliştirir,
- 2- Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü eğitim programları öğrencilerin problem çözme gücünü geliştirir,
- 3- Araştırmaya katılan tüm öğrenciler veri toplama araçları olan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğini (CCTDI) ve Problem Çözme Envanterini (PÇE) gerçekçi ve içten yanıtlamışlardır.

1.6. Kısaltmalar

CTDI: Californial Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi

1.7. Tanımlar

Eleştirel düşünme: “Kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir” (Chaffee, 1994; akt; Kökdemir, 2003: 45).

Problem çözüme:”İstenilen davranışa ulaşılabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır” (Vural, 2004: 123).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1.Problem çözme

“Eğitimciler daha çok öğrenciye, daha az zamanda, daha fazla bilgi öğrenme olanağı sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenimin daha verimli olmasını sağlayacak yeni eğitsel teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir.” (Alkan, 1998: 5). Öğretim sistemindeki yenilikler öğrenci ve öğretmen rolleri ile ilgili yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Öğrenci merkezli öğretim sistemleri öğretmenin rehberlik eden, yol gösteren rolü üzerinde durmaktadır. Öğretmen öğrenme sürecinde etkin rol oynamamakta, öğrencinin bilgiyi elde etmesine yardım etmektedir. Bu durum öğrenciye her yerde ve her zaman eğitim imkanı sunmakta, öğrenmenin zaman ve mekandan bağımsız sürekliliği gerçekleşmektedir. Öğretmene bağımlılık ortadan kalktığı için öğrenci veriminde de artış sağlanacağı düşünülmektedir.

Yeni icat ve gelişmelere bağlı olarak gerek kişilerin, gerekse toplumun beklentileri farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, eğitimin ve okulların öncelikle hedeflerinin değişimine yol açmaktadır (Özcan, 2007: 1). Gelişen hızlı teknolojik ilerlemeler, çağımızda bilginin ve ona ulaşmanın önemini arttırmaktadır. Eğitimciler bu çağda teknolojiyi daha iyi kullanabilen ve eğitim ortamına aktarabilen bireyler olmak zorunda, öğrenciler ise bir eğitim ortamının ihtiyaçlarına cevap verebilecek seviyede problem çözme imkan ve kabiliyetine sahip olmalıdır. Eğitim ortamına yön veren yeni eğitsel teknik ve yöntemler ile eğitimde istenen verim sağlanabilecektir. Eğitilen öğrenciler çok daha fazla bilgiye daha etkin yöntemlerle ulaşabilmekte, algıda daha seçici ve belirgin iz bırakan görsel materyaller ile bilgi seviyesini yükseltmektedir. Sürekli artan bilgi beraberinde kullanım alanları ve kullanıcılarına yeni sorun sahaları açmaktadır. Öğrenciler bu sorunları belirleyip yeni yöntemlerle üzerinden aşabilecek bilgi etkinliği ile donatılmalıdır.

“Problem çözüme; bireyin geçmiş yaşantılarından şimdiki zamana dek günlük yaşamda karşılaştığı problemlerle başa çıkma amacıyla kullandığı çözüme yönelik eylemlerinin birikiminden ve bu yaşantıları algılama biçiminden oluşmaktadır.” (Ittenbach ve Harrison, 1990, akt;Sardoğan., Karahan ve Kaygusuz, 2006: 80).

Problem çözüme becerisinin uygulanması aşamasında bireylerin kişisel farklılıkları devreye girmesinden dolayı problemlerle başa çıkma süreçleri kişilere göre değişiklikler göstermektedir. Bu farklılıkların oluşmasında kişinin geçmiş yaşantısında biriktirmiş olduğu deneyimleri etkilidir.

Bireyin sosyal statüsü ve toplum içindeki değeri yönetim kabiliyeti, kendini geliştirme gibi becerilerinin bir yansımasıdır. Belirtilen vasıflar ve bunları dolaylı veya direk etkileyen kişisel özellikler üzerinde çalışıldığında gelişen, kazanım sağlayan niteliklerdir. Karar verme ve problem çözüme bu değerleri işleyen yöntemlerdir. Bu sebeple önemli, vazgeçilmez ve kullanılan sosyal yaşamın kazanımıdır.

“Problem cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan ancak, araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir sorudur diye tanımlanabilmektedir” (Bilen, 1996: 122). Problemin tanımlanmasında da ifade edildiği gibi tecrübelerle elde edilemeyen fakat karşılaştığımızda araştırma ve inceleme yoluyla sonuca ulaşabileceğimiz bir kavramdır. Bireyin sonuca ulaşabilmesi için çaba sarfetmesi ve bu süreci yönlendirmesi gerekmektedir.

Problem çözümede birey öncelikle bu problemle daha önce karşılaşmış ve karşılaşmadığını sorgular. Benzer durumları eşleştirir çözüm üretmeye çalışır. Mevcut birikim ile çözülemeyen problem sahasını belirler. Bu sorunun alanı yapılan araştırma, incelemelere cevap sağladığı oranda artarak büyür. Uygulanan yöntem ve tekniklerin etkinliği çözüm yolunu belirlemede ve kullanmada önemli bir etken konumundadır.

“Normalde bir işle, -problem çözüme ya da bir şey yazma-karşılaşınca bilinçli olarak mantığımızı kullanırız. Problem durumunda hazırdaki depodan çözümler bulmaya çalışırız” (Açıkgöz, 2000: 270). Problem çözümede bir teknikte eşleştirmedir. Birey problemin

tamamının veya problemi oluşturan alt sorun basamaklarının mevcut bilgi birikiminde bulunan problem ve bunların çözümleri ile olan benzerliklerini eşleştirmeye çalışır. Mevcut tecrübe ne kadar büyük ve değişken unsurlardan oluşuyor ise o oranda etkili çözüm yolları sunar. Hazır olan bu deponun doluluk oranı problem çözme sürecinde çözüme ulaşma hızını ve zamanını etkiler.

Tecrübelerimiz karşılaşılan problemlerin çözümünde mantık yoluyla çözümü karşımıza getirir. Fakat problem çözme becerisine sahip bireyler bu aşamaları araştırma ve inceleme yöntemini kullanarak çözmeye çalışırlar.

Problem çözmek bir süreçtir. Problem çözümü bireyin ilk olarak bilgiyi, yeteneği ve iyi bilinmeyen durumların gereklerini uygulamak için başvurduğu bir vasıtaadır. Cevap elde edilince ve ilk şartlar düşünülünce, süreç ilk olarak sorunla karşılaşma ve çıkarımda bulunmayla başlar. Öğrenci öğrendiğini sentezlemek zorundadır ve yeni veya farklı durumlarda bu bilgilerine başvurmalıdır.(Kruilik and Rudnick,1989: 5)

“Özyurt. ve Girgin (2000)’e göre problem çözme bilgi edinmede esastır.Bilgi yaşantı edinmede, yaşantıları geliştirmede ve yeniden düzenlemede bir amaçtır. Bu amaçla problem çözme, kritik düşünme ve daha önce öğrenilmişlerin yeniden geliştirilmesini içerir.” (s:127). Yukarıda da bahsedildiği gibi bilgi edinme aşamasında problem çözme önemli bir yere sahiptir. Bu amaçla problem çözme yetisinin geliştirilmesi kişinin yaşantısının daha verimli ve güzel geçebilmesi için gereklidir.

“Larkin (1980) öğrencilerin problem çözmeyi öğrenebildiklerini, bu nedenle de problem çözenin okul eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğine dikkat çekmektedir” (Saracaoğlu., Serin ve Bozkurt, 2001: 124). Problem çözmeyi öğrenmede, geliştirmede okul ve eğitim programlarının yeri önemlidir .Öğrenciler bu süreçleri geliştirirken yönlendirildikleri ve destek aldıkları takdirde daha kolay çözüm yollarına ulaşabileceklerdir.

“Problem çözme, bireyin kendi yeteneklerin keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Birey karşılaştığı güçlüklerle kendisi çözüm yolları arar,

bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatını bulur, kendine güveni artar” (Erden ve Akman, 1995: 215). Gagne, problem çözenin genellikle öğrencinin önceki yaşantılarına ve ilk öğrenilen kuralların hatırlanmasına bağlı olduğu görüşündedir. Problemi çözmek için tüm sorunlar bütün kurallarla ilişkilendirilmelidir (Gagne, 1970: 222, akt; Sünbül ve Gürsel, 2001: 353).

Taylan(1990)’e göre problem çözmeye , yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarfetsin (s:4). Problem çözmeye aşamasının başlayabilmesi için bireylerin problemi algılamaları ve çözüm için istek-ihyaç duymaları gerekir ki bu konuda uğraş verip çözüme ulaşabilsinler.

“Swanson, problem çözmeye yetenekli olmayan öğrencilerin bu eksikliklerini sağlam bir bilişsel öğrenme ile telafi edip edemeyeceklerini araştırmıştır. Sonuçta; bilişsel öğrenmeleri yüksek olan öğrencilerin problemin doğru sonucunu daha kısa sürede buldukları anlaşılmıştır.” (Ünsal ve Moğol, 2008 : 72).

Bilişsel öğrenme düzeyi problemin çözümüne ulaşılması aşamasında önemli bir etkidir. Bilişsel öğrenmeleri yüksek olan öğrenciler çözüme daha kolay ulaşabilirler. Bunun yapılabilmesi için de öğrencilerin düzeyine ve kazandırılmak istenen hedeflere uygun öğretim metodlarının verilerek bilişsel öğrenme düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Kabadayı (1992), problem çözmeye sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözmeye sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözmeye,

- a) duyuşsal özellik,
- b) bilişsel bir özellik ya da davranış,
- c) bir yöntem ve bir yaşantıdır.

Sonuç olarak problem çözenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir

2.1.1.Problem Çözme Süreci:

Kleinmuntz (1966)'a göre problem çözme sürecindeki durumlar bize insanların sorunları nasıl çözdüğü hakkında az miktarda bilgi verir. Bilgi işleme süreci bir problem çözme teorisi kurarak bu sürecin üzerine odaklanır. Problem çözmeye dört basamak vardır:

1-Hazırlık: Elementlerin çalışıldığı ve imgelerin araştırıldığı bölüm.

2-Kuluçka Dönemi: Engellenmiş problem çözücüsü problemi çözmeden diğer konulara bakar

3-Esinleme: Çözümün bilinçle aniden çıktığı basamaktır. Ya planlamadan gelir ya da niyetli olarak problem döner ve son olur.

4-Doğrulama;İspatlama: Bu basamakta birey parlak fikrini çözüm olarak belirler.(s: 11)

2.1.2.Problem Çözme Becerisi:

“Saracaoğlu., Serin. ve Bozkurt. (2001: 123)’e göre eğitimin temel fonksiyonu bireyleri hayata hazırlamaktır. Bu bağlamda eğitim, bireylerin zorunlu olarak geçtikleri eğitim aşamalarında, çoğu zaman bireylere nerede, nasıl davranmaları gerektiğinin yanı sıra onların yaşadıkları sorunları karşısında etkili problem çözme becerileri ile donatmayı amaçlamaktadır”, diye bahsetmektedir.

Güçlü (2003)'e göre problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981), şöyle sıralamaktadır: Yenilikçidir; tercih ve kararlarını açıkça belirtir; sorumluluk duygusuna sahiptir; esnek düşünür; cesaretli ve maceracıdır; farklı fikirler ortaya koyar; kendine güvenir; ilgi alanları geniştir; mantıklıdır ve nesnel davranır; rahat ve duygusaldır; etkin ve enerji doludur; yaratıcı ve üreticidir, eleştirel bir yapıya sahiptir demektedir.

“Problem çözme becerisinin, ümitsizlik yada öğrenilmiş çaresizlikle ters yönlü ilişki içerisinde olduğu (Bonner and Rich, 1992), diğer taraftan akademik bir kariyeri ilerletme ve akademik bir performansla doğru yönlü ilişki içerisinde olduğu görülmüştür” (Eliot ve ark.

1990, akt; Sünbül ve Grsel, 2001: 354). Problem zme becerisi kazanmış kişilerin sorunlarla karşılaşmaları durumunda kazanmış oldukları beceriler sayesinde problemlerle çaresizlik ya da ümitsizlik içine düşmeden daha kolay başa çıkabildikleri ve bu sayede de yaşamları içinde akademik kariyer yaptıkları ve iyi bir performans sağladıkları görülmektedir.

“Sorun zme becerisi üzerine yapılan araştırmalarda; sorun çözme becerisinin beceri egitimi yoluyla geliştirilebileceği vurgulanmakta ve problem çözme becerisinin sosyal becerinin önemli bir öngörüsü olduğu rapor edilmektedir”(ztrk Can., ner ve elebi, 2004: 38).

“Problem zme becerisi, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirerek bir problemin çözümünde kullanılabilme düzeyidir. Bu noktaya birey, önce kavramları, sonra kavramların zincirleme bir bileşkesi gibi anlaşılan kuralları, daha sonra da bu kuralların sentezini oluşturarak ulaşılabilir.” (A. J. Romiszowski, 1968: 170. akt; Bilen, 1996: 123).

Pragmatist eğitim anlayışına göre; okullarda çocuğa bir sorunun nasıl çözüleceğini öğretme yerine, “zm bulma becerisi kazandırma” amaçlanmaktadır (Guterk, 1997 akt;Pehlivan ve Konukman, 2004 :56).

“Korkut tarafından yapılan araştırmada, lise ğrencilerinin problem çözme becerileri araştırılmıştır. Elde edilen başlıca bulgulara göre; cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaştıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri, problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır” (nsal ve Moğol, 2008: 74).

En (1982)’e göre, bireyin problem çözümünü öğrenmesini etkileyen etmenler şunlardır: a)gelişim ve olgunlaşma düzeyi, b)yetenek düzeyindeki ayrıcılıklar, c)güdülenme, d) yetişilen sosyo-kültürel evre, e) alınan eğitim. Problem zme becerisiyle ilgili yapılan araştırmalar (Dixon ve diğerleri 1979; Kelly ve Scott 1985; Mendonca ve Siess (1976), problem çözme eğitiminin bireylerde problem çözme becerisini arttırdığını göstermektedir.(akt; Kaptan ve Korkmaz,2002: 186).

2.1.2.1.Problem Çözme Basamakları

Problem çözme tekniğinin uygulanması aşamasında izlenmesi gereken basamaklar başarı elde etmek için gereklidir. Bu basamaklar düşünme sürecinin analizi görüşünden hareketle altı maddede toplanmıştır. Bunlar;

- 1.Problemin farkına varma
- 2.Problemi tanımlama ve sınırlama
- 3.Problemin çözümüne yarayacak bilgi toplama
- 4.Denenceler kurma
- 5.Denenceleri sınama
- 6.Çözüme ulaşma (Clark ve Star, 1986: 224, akt; Bilen, 1996: 123)'dir.

Huitt (1992), karar verme ve problem çözme becerilerinin dört aşamadan geçtiğini söylemektedir:

- 1- girdi aşamasında durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- 2- işlem aşamasında eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- 3- çıktı aşamasında sonucun iletilmesi ve
- 4- gözden geçirme aşamasında ise gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi söz konusudur. Önemli olan bu süreçlerin gerektiği şekilde yapılabilmesidir ve Huitt (1992) bunun iki yolunun bulunduğunu belirtmektedir: eleştirel düşünme ve çift yönlü düşünme.(Kökdemir, 2003: 42).

Kocaçınar(1969)'a göre problem çözme tekniğinin uygulanması ile ilgili aşamalar şunlardır:

1. Problemin saptanması
2. Problemin belirtilmesi ve sınıflandırılması
3. Problem ile ilgili bilgi toplanması
4. Sağlanan bulguların problemi çözmeye elverişli şekilde seçilip düzenlenmesi
5. Problemin çözülmesi ve sonuç (Çağlayan, 2007: 53).

Problemin saptanması aşamasında öğretmen karşılaşılan güçlüğü inceleyip problem çözme tekniğinin uygulanması sürecine başlamalıdır. Problemi öğrencilere ayrıntıları ile ifade ederek öğrencilerle ortak çalışma grubu oluşturarak çözüm amacıyla gerekli yöntem ve materyallerin belirlenmesi karara bağlanır.

Problemin tanımlanması aşamasında öğrencinin düzeyine uygun olarak problemin sınırlandırılması yapılır. Öğrenci problemin farkına varmalı ve çözüm yolu ile ilgili fikir sahibi olmalıdır. Öğrenciye bu aşamaları sorular sorarak ve öneriler getirerek amacı gerçekleştirmeye yönelik öğretim tekniklerinden yararlanılabilir.

Problem ile ilgili bilgi toplama aşamasında öğrenci farkına vardığı problemin çözüm yolları için ipuçları aramaya başlar. Veri toplamalı, çözüm yolları için sınıflandırma yapmalı, materyal seçimi yapmalı, uygulamaya yönelik çalışmalara başlamalı ve bu süreci belirli bir plan dahilinde gerçekleştirmelidir.

Bulguların çözüme uygun şekilde seçilip, düzenlenmesi aşamasında çözüm yolları bulunan veriler doğrultusunda test edilerek çözüme elverişli olup olmadığı konusu araştırılır. Öğretmen öğrencinin problemi çözmesi aşamalarında yol göstericidir. Çözümü bulmaya yönelik çalışma yapmaz.

Problemin çözülmesi ve sonuç aşamasında, ölçütler ışığında çıkarımlarda bulunması ve olumlu sonuç alması durumunda sonucu belirlemesi, sonuca ulaşmadığı durumlarda yeni çözüm yollarını denemek üzere üçüncü aşamadan başlayarak işlemleri doğru sonuca ulaşana kadar tekrar etmesi gerekir. Öğretmen bu aşamalara kontrol ederek ve dönütlerle katılmalıdır.

2.1.2.2.Öğretim Yöntemi Olarak Problem Çözme

Öğretim yöntemi olarak kullanılan problem çözme sürecinde; problemleri bir durumla başa çıkma yolları, derslerdeki konular aracılığı ile öğrenciye uygulamalı etkinlikler adım adım verilerek problem çözme öğretilir. Günlük yaşamdaki problem çözme süreci öğretimdeki problem çözme sürecinden çok farklı değildir. Biraz önce ifade ettiğimiz problem tanımlarının tümü genel olarak incelenirse üç temel özelliği ortaya çıkmaktadır.

1- Problem karşılaşan kişi için bir engeldir. Bu engel sözcüğü hemen tüm tanımlarda ortaktır. Fakat engel, karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir. Problem çözme sürecinin hiçbir zaman büyüme ve bilinmeyen formülü yoktur. En önemli nokta bireye, bireyin çalışma tarzına, topluma, herhangi bir işletmeye, işletmenin işleyişine uygun olan yöntemi bulmaktır ve bu yöntemi beceri haline dönüştürmektir. Bir öğretim elemanı ise dersler aracılığı ile öğrencilerine problem çözme yöntem ve tekniklerini yine problem çözme yöntemini kullanarak öğretmelidir. Öğrenci, dersler aracılığı ile öğretilen problem çözme becerisini kendi yaşamının her aşamasında kullanabilir. Çünkü insanoğlu çevresi ve problemleriyle kendi gücüyle uğraşmak zorundadır.

2- Problem, kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.

3- Kişi problemle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için bir hazırlığı yoktur. Kasıtlı bir öğretim sürecinden geçen öğrenciler düşünme yetilerinden olan problem çözmeyi beceri haline dönüştürmek zorundadır. Çünkü problem çözme eğitsel bir edim sonucunda olduğundan problem çözmenin bir yeti veya yetenek olduğu kadar beceri olarak da ele alınmasının haklı gerekçesi olabilir (Kalaycı, 2001: 18-19.).

2.1.3.Problem Çözme Yöntemi

“Gagne, problem çözmenin genellikle öğrencinin önceki yaşantılarına ve ilk öğrenilen kuralların hatırlanmasına bağlı olduğu görüşündedir. Problemi çözmek için tüm

sorunlar bütün kurallarla ilişkilendirilmelidir” (Gagne, 1970: 222, akt; Sünbül ve Gürsel, 2001: 354)

Dewey, yansıtıcı düşünme teorisinin eğitim amaçlı kullanılmasına problem çözme yöntemi demektir. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır, ama baskın olan tümevarımdır. (Aksoy, 2000: 70). Bu şekilde Dewey, bilimsel eğitim yönteminin eğitimciler tarafından uygulanması için gerekli teorik altyapıyı atmıştır. Dewey'e göre bilimsel problem çözme yöntemi şu aşamalardan oluşmaktadır.

Dewey'in problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Problemin anlaşılması,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin köküne inilmesi,
- Çözüm yollarının ortaya konulması,
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- Problemin çözülmesi.

Ancak bu aşamalar çoğaltılabilir. Bingham'a (1998) göre ise, problem çözme sürecinin aşamalarını şunlardır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemlerle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,

- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Her çözüm için verilmiş olan bu aşamaların tümü kullanılmayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamayabilir (Güçlü, 2003:2).

Problem çözme yönteminin öğretilmesindeki asıl amaç, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüz yüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır. Bu tekniklerin öğretilmesiyle;

- 1-Bilimsel düşünme becerisi kazanma,
 - 2- Sorumluluk duygusu kazanma,
 - 3- İşbirliği ile çalışabilme becerisi kazanma,
 - 4- İletişim becerisi kazanma,
 - 5- Zamanı yönetme becerisi kazanma,
 - 6- Dikkati geliştirme,
 - 7- Gerçek dünya ile okul yaşamını karşılaştırma,
 - 8-Veri toplama becerisi kazanma,
 - 9- Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme,
 - 10- Kestirimde bulunabilme,
 - 11- Bilgileri görselleştirebilme,
 - 12- Rapor hazırlama becerisi kazanma,
 - 13- Topluluk önünde sunu yapabilme becerisi kazanma,
 - 14- Değerlendirme yapabilme becerisi kazanma hedeflerine ulaşılabilir
- (Kalaycı, 2001: 41).

2.1.3.1.Problem Çözmeye Yönelik Programlar

Demirel(1999) Problem Çözmeye Yönelik programları şöyle açıklıyor: Eğitimin en önemli görevlerinden biri öğrencilerde karşılaştıkları problemleri çözme becerisini geliştirmektir. Ancak problemin çözümünün öğretilmesi kadar problemi çözmek için gerekli bilginin de öğretilmesi gerekmektedir. Eğitimde problem çözme becerisinin geliştirilebilmesi amacıyla öğrenci hayatta karşılaştığı problemler üzerine çalışabilir, öğrencinin problem çözümünün hangi basamaklarında güçlükle karşılaştığı tespit edilebilir ve öğrenci güçlüğün giderilebilmesi için yönlendirilir, öğrenciye çok fazla sayıda problem çözme imkanı tanındığı için öğrenci deneyim kazanır (Vural, 2004: 221). Tanımlamada da bahsedildiği gibi problem çözmeye yönelik programların hazırlanması ve okullarda uygulanması öğrenciyi hem bu metodun kullanılmasına yöneltecek ve sosyal hayatında da karşılaştığı problemlerin çözümünde de işine yarayacaktır.

Öğrencinin problem çözme yetisinin artırılması gerçek yaşam deneyimleri ile gerçekleştirilebilir. Böylece gelecekte karşılaşılabilecek problemlere çözüm yolları geliştirmede birey daha etkili olarak rol alabilir. Bireyin bu deneyimleri elde etmesinde eğitim beceri kazandırması yönüyle önemli bir etkiye sahiptir. Problemler eğitim ortamında ele alınır, farklı çözüm yolları üzerinde çalışmalar yapılır, çözüme götürecek basamaklar belirlenir ve çözüm gerçekleştirilir. Farklı problemler deneyim kazandırmaktadır.

2.2.Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme tanımlamalarda da belirtileceği gibi bireyin tüm yaşantısını içine alan ve bireysel gelişiminde önemli yer tutan süreçlerden biridir.

Özden (2003)'e göre eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizin farkında olup, bizim dışımızdakilerin de düşüncelerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen

aktif ve organize zihinsel süreçtir. Bu tanıma göre eleştirel düşünmenin beş temel özelliği ortaya çıkmaktadır:

- 1-Eleştirel düşünme, aktif olmayı gerektirir.
- 2-Eleştirel düşünme, bağımsız olmayı gerektirir.
- 3- Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir.
- 4- Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.
- 5- Eleştirel düşünme, organizasyonu gerektirir. (s:158).

“Eleştirel düşünme, öğrencilere daha önceden bildikleri her şeyi uygulamalarına ve kendi düşüncesine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlanmıştır.” (Demirel, 2000: 226). Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde gözlem ve bilgi önemlidir, çünkü sorunun çözümüne yönelik sonuçlara varmada kullanılmaktadırlar. Eleştirel düşünme ile hipotezler arasında farklı olanı bulma imkanı bulunabilir.

“Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir.” (Norris, 1985. akt; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006: 91).

“Zeka ölçümleri ile olumlu doğrusal ilişki gösteren eleştirel düşünme (Royalty, 1995), kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir.” (Chaffee, 1994;. akt; Kökdemir, 2003: 45).

Eleştirel olarak düşünmeyi öğrenmek yetişkin hayatının en önemli etkinliklerinden biridir. Eleştirel düşünürler haline geldiğimizde, bizim ve diğerlerinin düşünüp harekete geçtiği varsayımlar üzerinde bir farkındalık geliştirebiliriz hareket ve fikirlerimizin toplandığı metinlere dikkatimizi vermeyi öğreniyoruz. Çabuk çözüm yolları, problemlere karşı verilen basit cevaplar ve evrensel gerçek talepler hakkında şüpheli hale geliyoruz. Hakeza, dünyaya bakmanın ve dünya üzerinde hareket etmenin alternatif yollarına açık hale dönüşüyoruz. Eleştirel düşünme yeteneği, hayatımız için bir çok yönden önemlidir.

Eleştirel düşünürler olduğumuz zaman yakın dostluklarımızda, davranışlarımızı başkalarının gözünden görebiliriz. (Brookfield, 1987: ix)

2.2.1. Süreç Olarak Eleştirel Düşünme:

Cotrell(2005)'e göre eleştirel düşünme, geniş çapta beceri ve davranış içeren karmaşık bir yargı sürecidir. Bu sürecin içerdikleri ise sırasıyla şöyledir;

- 1-Diğer insanların durumlarını, tartışmalarını ve sonuçlarını belirleme
- 2- Alternatif bakış açıları için kanıtlar yaratmak
- 3-Dürüst olarak karşıt görüşleri ve kanıtları tartmak, düşünmek
- 4-Görünenin ardını görme yetisine sahip olmak, yanlış ve adil olmayan varsayımları belirlemek
- 5-Diğerlerinden daha çekici olan fikirleri kesinleştirme tekniklerini tanımak, örneğin yanlış mantık ve ikna edici aletler
- 6-Olayları sistemli bir şekilde, mantık ve anlayışla yansıtmak

2.2.2.Eleştirel Düşünmeyi Tanıma:

Brookfield(198)'e göre eleştirel düşünmeyi tanımanın aşamaları şöyledir:

- 1-Eleştirel düşünme üretici ve pozitif bir etkinliktir; eleştirel düşünenler yaşam ile aktif olarak ilgilidirler. Kendilerini yaşamlarının, işyerlerinin ve yaşamlarının cephesinin yeniden yaratıyormuş gibi görürler.
- 2-Eleştirel düşünme sonuç değil, bir süreçtir; eleştirel düşünme devamlı varsayımları sorgulamayı gerektirir.
- 3-Eleştirel düşünmenin gösterilmesi ortaya çıktığı durumlara göre çeşitlenir; insanların eleştirel düşünüp düşünmediğini ortaya çıkaran göstergeler aşırı derecede çeşitlidir
- 4-Eleştirel düşünme pozitif olaylarla olduğu gibi negatif olaylarla da tetiklenir; pek çok eleştirel düşünme tartışmasına genel bir konuda şudur: bu tür düşünme etkinliği genelde hayatlarında travma veya üzücü olaylar yaşayan insanlardan ortaya çıkar.

5-Eleştirel düşünme duygulandırıcı olduğu kadar rasyoneldir; eleştirel düşünme bazen his ve duygu alanının önünde ve üstünde saf, çoklu bilişsel bir etkinlik türü gibi görünür. Gerçekte, duygular eleştirel düşünme sürecinde merkezdir. (s:5-7)

2.2.3.Eleştirel Düşünme Becerisi:

Glaser'in (1941) eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasına temel teşkil eden düşünme becerilerinin neler olması gerektiği ile ilgili olarak maddeler halinde sunduğu beceriler Thomson'nın belirttiği becerileri içermektedir :

- Sorunları fark edebilme.
- Belirtilmemiş varsayımları ve kabullenmeleri fark edebilme.
- Bilgiyi (data) yorumlayabilme.
- Kanıtları ve durumu iyi değerlendirebilme.
- Önergeler arasındaki mantıksal ilişkiyi kurabilme.
- Garantili, kanıtlara dayalı sonuçlar çıkarabilme.
- Genellemelere ulaşabilme.(Glaser, 1941: 6. akt; Mavili, 2004: 16).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında;

- 1- kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
 - 2- elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
 - 3- ilişkisiz 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 ve
 - 8-bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır.
- Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir, 2003: 48).

Demirel(2000)'e göre eleştirel düşünme becerilerini oluşturan bilişsel ve duyuşsal düşünme becerilerinin listesi şu şekildedir:

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-iyi niyetli ve dürüst düşünme
- 8-düşüme 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-disiplinler arası ilişki kurma
- 14-soru sorma
- 15-farklı görüşleri karşılaştırma
- 16-idealle gerçeği birbirinden ayırma
- 17-kendi düşünce sürecinin 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 ve değerlendirme (s:227-228).

Özden (2003)'e göre eleştirel düşünme eğitimi öğrencilere şu becerileri kazandırmayı amaçlar:

- gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme
- kaynak güvenilirliğini test etme
- ilgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama Becerisi
- önyargı ve bilişsel hataların farkında olma
- tutarsız yargıların farkına varma
- etkili soru sorma becerisi
- sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı
- düşünmeyi düşünme yeteneği(meta-cognition). (s: 159).

Eleştirel düşünme, 1980'lerden beri özellikle Batı Üniversitelerinde popüler bir araştırma konusu olduğundan bu yana eleştirel düşünme becerisi Batılıların tekeline geçmiştir. Eleştirel düşünme, bazı kültürlerle özellikle Amerikan ve Batı uygarlıklarına ait bir düşünme yetisi olarak sunulmaktadır. (Fox, 1994; Ramanathan, 1996 ; Atkinson, 1997 ; Gieve 1998. akt; Mavili, 2004: 47).

2.2.3.1.Eleştirel Düşünme Becerilerinin Yararları:

Cotrell(2005)'e göre iyi seviyede eleştirel düşünme yetisi yanında birçok yarar sağlar;

- 1-Gelişmiş dikkat ve gözlem
- 2-Daha dikkatli okuma

- 3-Bir yazıdaki kilit noktaları belirlemede yetenekli olma ya da metindeki diğer daha önemsiz materyallere takılmama
- 4-Mesajdaki uygun noktaları cevaplamada gelişmiş yetenekli olmak
- 5-Farklı durumlarda uygulanabilecek analiz becerilerini kazanmak
- 6-Kanıtlara ve mantıklı varsayımlara dayanmak
- 7-Sebeplerin geçerli ve doğrulanabilir olduğuna dair çıkarımlar yapma
- 8-Diğerlerini ikna edebilecek şekilde sistemli, net ve doğru sebepli bir görüş sunma.

Eleştirel düşünme doğruluk ve kesinlik içerir. Bu da doğru cevabı bulmak işine kendini adanmak ile olur. İçerdikleri;

-Detaylara dikkat: Konunun geneline bakıldığında, diğerlerine nazaran dikkat çeken yazıları, küçük ipuçları şeklinde not almak.

-Belirli kalıpları ve trendleri belirlemek: Bu bilgilerin dikkatlice belirlenmesi, analiz edilmesi ve tekrarlanması, benzerliklerin belirlenmesi ile olur.

-Tekrar: Hiçbir şeyin gözden kaçmadığına emin olmak için tekrar tekrar aynı yeri teker teker okumak.

-Farklı bakış açıları elde etmek: Aynı bilgiye farklı görüş açılarından bakmak

-Objektiflik: Daha derinden anlamak ve kesin bir sonuç almak için inançlarını, hobilerini ve ilgilerini bir kenara bırakmak.

-İmaları ve daha öte sonuçları düşünmek: Kısa vadede iyi bir fikir olanın, uzun vadede etkisi daha az olabilir. (s:3-7)

2.2.4.Eleştirel Düşünme Metodu:

Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı:

1-Tutarlılık: Eleştirel düşünen kişi düşüncedeki tezatlıkları elemelidir.

2-Birleştirme: Eleştirel düşünen kişi düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.

3-Uygulanabilme:Kişi deneyimlerinden faydalanarak anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.

4-Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

5-İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.(Demirel, 1990: 226). Demirel’inde belirttiği gibi eleştirel düşünme metodunun uygulanabilmesi için bazı kurallara uyulması gerekmektedir.

2.2.5.Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme:

Problem çözme olarak eleştirel düşünme, “bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak” ele alınmaktadır. Ancak , değer, duygu ve yargılamayı içermesi açısından nesnel problem çözme sürecinden farklı kabul edilmektedir(Budmen, 1967), burada, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey hiç bir problemin tek çözümünün olmadığı,her zaman alternatiflerin olabileceğidir. Problem çözme olarak eleştirel düşünme “sonuca ulaşmada kullanılan kriterler, alternatifleri tanımlama ve seçme” olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2003: 162). Özden’inde belirttiği gibi okullarda problem çözme metodu olarak eleştirel düşünmenin kullanılmasının öğrencilere sorunları karşısında çözüm yollarına gidebilecekleri stratejilerin öğretilmesi bakımından önemlidir.

2.3.Problem Çözme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Güçlü (2000) “Liselerde görevli müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları”nı araştırmıştır. Araştırmada lise müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının genel olarak yüksek düzeyde ve olumlu olduğu bulunmuş, lise yöneticilerinin problem çözme becerilerine güvendikleri ancak çeşitli nedenlerden dolayı bazı durumlarda duygusal davrandıkları belirlenmiştir.

Saygılı (2000) tarafından yapılan “problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde; lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum, anne babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, yerleşim yerleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda; problem çözme becerisi ile sosyal kişisel uyum arasında olumlu bir ilişki olduğu, farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklılaşma olduğu, farklı okullarda okuyan öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinde farklılaşma gözlemlendiği, öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlemlenemediği görülmüş, anne babaların öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin problem çözme becerisi algısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş, farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Sünbül ve Gürsel (2001) tarafından yapılan “başarılı ve başarısız lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması” konulu araştırmalarında; öğrencilerden Türk dili ve Matematik derslerinde başarısız olanların başarılılardan daha yüksek problem çözme yeteneğinde yaklaşma kaçınma davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Sosyal derslerinde ise böyle bir farklılık tespit edilememiştir. Problem çözmeye kişisel kontrol ve problem çözme yeteneğine güven boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin genel akademik başarı ortalamaları açısından problem çözmeye kişisel kontrol ve problem çözme yeteneğine güven boyutunda başarı düzeyi düşük öğrencilerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğunu belirlemişlerdir.

Saracaloğlu., Serin ve Bozkurt (2001) tarafından yapılan “dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki” konulu araştırmalarının sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını belirlemişlerdir.. Yapılan korelasyon analizinde öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Aksoy (2003) tarafından yapılan “problem çözüme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması” konulu araştırmada; günlük yaşamda hemen her konuda karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek bireyin karşılaştığı sorunla başa çıkabilme yeteneği ile doğru orantılı olduğu ifade edilmiştir. Problemin bireyin önüne atılmış bir engel olduğu ve bireyin bu engeli kaldırması gerektiği anlatılmaktadır. Mevcut durum ile olması gereken durum ifade edilmekte ve problem çözüme yöntemi ile öğrencilerin okul yaşamı dışında karşılaştıkları problemlerle baş edebilme becerileri kazanmaları gereği belirtilmektedir.

Katkat ve Mızrak (2003)’ın yapmış olduğu “öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözüme becerilerine etkisi” konulu araştırmasında; 1. ve 2. sınıflar hariç diğer sınıflar arasında sınıf yükseldikçe problem çözüme becerisinin yükseldiği ortaya çıkmıştır. Aralarında fark çıkan sınıflardan üst sınıf olanların problem çözüme becerileri daha iyi çıkmıştır. Bu da sınıf geçtikçe problem çözüme becerisinin yükseleceği anlamına gelebilir. Bunun sebebi, öğrencilerin sınıf geçtikçe öğretmenlik meslek bilgilerinin ve pedagojik formasyon seviyelerinin yükselmesi olabilir. Ayrıca araştırmanın sonucunda üniversiteyi merkezi yerleştirme sınav sistemi ile kazananlarla ön kayıt sınav sistemi ile kazananlar arasında problem çözüme becerisi bakımından farklılık çıkmamıştır.

Pehlivan ve Konukman (2004) yılında yapılan “beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözüme becerisi açısından karşılaştırılması” konulu araştırmada; beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözüme becerilerini algılama yönünden, toplam puan bakımından beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamaları diğer gruba göre düşük bulunmuştur.

Çilingir (2006) tarafından yapılan “fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ile problem çözüme becerilerinin karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tezinde; fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözüme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularında fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin problem çözüme becerileri arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir

Özcan (2007) tarafından yapılan “problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişiyeye etkisi” konulu doktora tezi araştırmasında; yarı deneysel deney-kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitim ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrenci başarısını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ölçmek için ise Watson-Glaser Akıl Yürütme ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; problem çözme yönteminin, eleştirel düşünmeye etkisini ölçebilmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, problem çözme yöntemi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Problem çözme yönteminin öğrencilerin başarısına etkisi olup olmadığını bulabilmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre problem çözme yöntemi öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

Çağlayan (2007) tarafından yapılan “Beden eğitim ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi” konulu doktora tezinde; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 537 birinci sınıf, 545 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 1082 öğrenciye yapılan testlerin sonucunda öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yavuz (2007) tarafından yapılan “meslek liseleri 9. sınıflarda yabancı dil dersinde sorun çözme yönteminin öğrenci memnuniyeti ve başarısı üzerine etkisi” konulu yüksek lisans tezinde; meslek liselerinde yabancı dil öğretiminde kullanılan sorun çözme yöntemi ve takım çalışmasının öğrenci başarısına ve memnuniyetine etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada sorun çözme uygulamalarının ardından, beş farklı sorun durumuna ilişkin soruların yer aldığı bir “başarı testi” ve sorun çözme uygulamalarına ilişkin öğrenci memnuniyetini ölçmek amacıyla likert tipi bir “memnuniyet anketi” uygulanmıştır. Araştırmadan alınan sonuçlara göre sorun çözme yönteminin kullanılmasının öğrenci

başarısını önemli ölçüde artırdığı ve memnuniyete olumlu etki ettiği belirlenmiş ancak öğrencilerin bilişsel farklılıklarının, sorun çözme sonucu uygulanan başarı testinden alınan sonuçlara ve memnuniyetlerine anlamlı bir farkla etki ettiği görülmemiştir.

Fidan (2008) tarafından yapılan “ilköğretim 5. sınıf matematik dersinde öğrencilerin problem kurma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisi” konulu yüksek lisans tezinin sonucunda test grubu oluşturulan öğrencilerle yapılan testlerin sonuçları incelendiğinde problem çözme ve kurma çalışmaları yapılmasının, öğrencilerin problem çözme başarılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.

Arslan (2009)’nin yapmış olduğu “Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek İle Sosyal problem Çözme Arasındaki ilişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi 2007–2008 öğretim yılında, Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere yapmıştır. Araştırmanın örneklemini merkez ilçelere bağlı liselerde öğrenim gören birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma örneklemine giren öğrencilerin 292’si kız 229’u erkek olmak üzere toplam 521 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 14.00 paket programında yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşımın ve toplam sosyal problem çözmenin cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve akılcı problem çözme puan ortalamaları erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Probleme olumlu yönelimin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Doğan (2009)’ın yapmış olduğu “lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde 2007-2008 bahar döneminde Muğla il merkezindeki Muğla Merkez Turgut Reis Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen

Lisesinde öğrenim gören ve tesadüfî küme örnekleme seçimi ile 320 öğrenci üzerinde (137 kız; 183 erkek) gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları lise öğrencileri için duygusal zekânın alt boyutlarından “stres yönetimi” üzerinde cinsiyetler; “uyum” üzerinde ebeveyn tutumları; “kişisel boyut”, “uyum” ve “genel ruh hali” üzerinde okul türleri; “uyum” üzerinde sınıf düzeyleri; problem çözme alt boyutlarından “aceleci yaklaşım” üzerinde ebeveyn tutumları; “aceleci yaklaşım”, “düşünen yaklaşım” ve “değerlendirici yaklaşım” üzerinde okul türleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

2.4.Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar:

Akbıyık (2002) ‘‘Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı’’ konulu tezinde yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı incelemiştir. Araştırmada şu bulgulara ulaşmıştır; yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında, genel akademik başarı yönünden birinci grup lehine, matematik dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine anlamlı bir fark vardır, fen grubu dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine anlamlı bir farkın bulunmasına karşın, gruplar arasındaki İngilizce dersi akademik başarısı farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sosyal grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır.

Kökdemir (2003) tarafından yapılan ‘‘Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme’’ konulu doktora tezinde California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) 913 üniversite öğrencisiyle uyarlama çalışması yapılmış ve Kendine Güven, Meraklılık ve Doğruyu Arama alt boyutlarında puanı düşük öğrencilerin çokluğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaloç (2005) tarafından yapılan “orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler” konulu yüksek lisans tezinde; Bitlis İli Orta Öğretim Kurumlarında öğrenim gören 9.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenler belirlenmeye çalışılmış, araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Karadeniz (2006)’in yapmış olduğu “liselerde eleştirel düşünme eğitim” konulu yüksek lisans tezinde; araştırmanın temelini teşkil eden anket çalışması, 2005–2006 öğretim yılında, Kırşehir ilinde yer alan Kırşehir Lisesi, Yusuf Sıdık Demir Anadolu Lisesi ve Hacı Fatma Erdemir Anadolu Lisesi’nde görev yapan 100 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitim sistemimizin eleştirel düşünme eğitimi için yeterli olup olmadığını tespit etmek ve öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik tutum ve görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenler, genel olarak eleştirel düşünme eğitimine sıcak bakmalarına karşın, eleştirel düşünme eğitiminin yapılmasında birtakım engellerle karşılaştıklarını kabul etmişlerdir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminin önündeki en önemli engel olarak öğretim programlarını gördükleri ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki sonuçtan hareketle “öğretim programları ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki vardır” şeklindeki varsayım doğrulanmaktadır. Araştırma sonucunda, bayan öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu da “öğretmen tutumlarında cinsiyetin etkisi vardır” şeklindeki varsayımını doğrulamaktadır. Araştırma sonucunda, meslekî kıdem, branş ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer bir sonuç ise “öğretim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi vardır” şeklindeki varsayım doğrulanmıştır.

Aybek (2006)’nın yapmış olduğu “Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi” konulu doktora tezini 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş, deney-1 ve deney-2 grubu oluşturmuştur. Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere, toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar; California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Enis-Weir Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test sonuçları ile Kişisel Bilgi Formu sonuçları dikkate alınmış ve araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar da Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından değerlendirilmiştir. Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akbıyık ve Seferoğlu (2006) tarafından yapılan “Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı” konulu araştırmanın sonunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında, genel akademik başarı, Matematik dersi akademik başarısı, fen grubu dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları ve sosyal grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulmuşlar bunun yanı sıra Dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulmalarına rağmen gruplar arasındaki İngilizce dersi akademik başarısı farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Akar (2007)'ın doktora tezinde “ilköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri” konulu tezinde; öğrencilere yapılan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'ten elde edilen verilere göre eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin “yetersiz” olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeylerindeki varyansa sosyal ekonomik düzey, okul başarı puanı ve akademik benlik algılamalarının önemli katkı yaptığı söylenebilir diye ifade etmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okul başarıları ve akademik alanlara yönelik algılamaları arttıkça eleştirel düşünme becerileri düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Orhan (2007) tarafından yapılan “ilköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezinde; ilköğretim 6. sınıfta okuyan öğrencilerin vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilere verilen okuma metnine göre eleştirel düşünce becerisinin bir uygulaması olan eleştirel okuma tekniği kullanılmış ve öğrencilerin eleştirel okuma becerisine sahip olma düzeylerini belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıklarını belirtmiştir.

Sünbül., Çalışkan ve Kozan (2006)’ın yapmış olduğu “eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişine etkisi” konulu araştırmalarını 2005-2006 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde uygulamışlardır. Elde edilen verilerden şu sonuçları çıkarmışlardır. Eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki erişileriyle, geleneksel öğretim yapılan grubun öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki erişileri arasında anlamlı bir fark bulmamışlar, uygulama düzeyinde ise, eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Öztürk ve Ulusoy (2008) yılında yapmış oldukları “lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler” konulu araştırmalarını 15-30 Mayıs 2005 tarihleri arasında araştırmaya katılmayı kabul eden 312 lisans, 22 yüksek lisans öğrencisine uygulanan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile toplanmış, toplanan veriler, SPSS programında, t testi, varyans analizi, ki-kare ve tukey testi kullanılarak değerlendirilmişler, Araştırmada lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri “düşük”, yüksek lisansta “orta” olarak saptarlarken bazı demografik özelliklerin ve yüksek lisans eğitiminin eleştirel düşünme becerisini etkilediğini saptamışlardır.

Ekinci (2009)'un yapmış olduğu “öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” konulu yüksek lisans tezini; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerle gerçekleştirmiş, araştırmaya random yoluyla seçilen 671 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (CCTDI) ile Dökmen (1998) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi:

Bu araştırma tarama modelini dayalıdır. Tarama modeli yöntemiyle konuyla ilgili değişkenler açısından varolan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Amacı; Kız Meslek Liseleri El Sanatları Teknolojisi Bölümü 10. sınıf öğrencileri ile bu bölümü bitirmekte olan 12. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında fark olup olmadığının saptanması olan bu araştırmanın temel varsayımı; Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümünde uygulanmakta olan eğitim programlarının, öğrencilerin problem çözme yeteneğinin ve eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesine yeterli düzeyde destek olduğudur. Bu temel varsayımlar ve temel amaç doğrultusunda problem çözme ve eleştirel düşünme ile ilgili değişkenler kuramsal boyutlarıyla betimlenmiş, problem çözme ve eleştirel düşünmeyle eğitim programları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Eğitim programlarının uygulamadaki yönünün ortaya konulmasında Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim dönemi Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü 10 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem için İzmir İli seçilmiş ve Kız Meslek Liselerinde El Sanatları 10. ve 12. sınıfı bulunan okullar saptanmıştır. El Sanatları 10. ve 12. sınıfı bulunan 4 okul ve var olan öğrenci sayıları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Testin Uygulandığı Okullar ve Öğrenci Sayıları

	Okul Adı	10. Sınıf	12. Sınıf
1	Buca Anadolu Meslek Lisesi ve Meslek Lisesi	9	9
2	Çiğli İMKB Anadolu Kız Meslek ve Meslek Lisesi	13	7
3	Kemalpaşa Kız Meslek Lisesi	15	9
4	Konak Cumhuriyet N.S.İ. And. Mes. ML. Ve 100. Yıl Kız Teknik Öğr. Olg. Ens	13	10
	Toplam	50	35

Kız Meslek Liselerinde; 9. sınıfta branş seçimi yapılmadığından El Sanatları Bölümü 10.ve 12. sınıf öğrencileri araştırmaya alınmıştır. Ölçekler adı geçen 4 okulda 10. ve 12. sınıf El Sanatları Bölümüne devam eden toplam 85 öğrenciye uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (CCTDI) uygulanması 2009-2010 öğretim yılında Ekim-Kasım ayları içinde yapılmıştır. Uygulama yapılmadan önce İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış, ölçeklerin uygulanacağı okul müdürlerinden de randevu alınmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) araştırmacı tarafından okullarda öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sırasında her sınıfta önce araştırmanın amacı ve araçlarla ilgili açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI)'in uygulanması sırasında öğrencilerin ölçekleri dikkatli ve ilgili bir şekilde yanıtladıkları gözlemlenmiştir.

3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizi çalışmaları, Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin üç farklı faktörden (ölçekten) oluştuğunu göstermektedir. Bunlar, kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden “problem çözme yeteneğine güven”; gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma kaçınma” ve problemlerle durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol”dür (Taylan, 1990: 39). Bu araştırmada problem çözenin bu üç özelliği, Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü 10. ve 12. sınıf öğrencilerinde test edilmiştir.

3.3.1.1. Problem Çözme Envanterinin (PÇE) Geçerlik ve Güvenirliği

Orjinal adı Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A) olan Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Savasır ve Sahin, 1997). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları çerçevesinde çeviri çalışmaları,

sırasıyla Akkoyun ve Öztan (1988) (Akt: Ferah, 2000), Taylan (1990) ve Sahin, Sahin ve P.P. Heppner (1993); geçerlilik güvenirlik çalışmaları ise Taylan (1990), Sahin, Sahin ve P.P. Heppner (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır.

Problem Çözme Envanterinde;

Güvenirlik: iç tutarlık, yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam puan korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenirliği: ölçeğin alt ölçeklerinin tes-tekrar test güvenirlik katsayıları r :.83 ile r :.89 arasında değişmektedir.

Geçerlik: ölçüt bağıntılı geçerlik: ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -.46, -.44, -.29 ve -.43'tür. Ölçeğin öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise -.42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bildirilmektedir. Ölçeğin SAT toplam puanı ile korelasyonu -.28, SAT sözel puanı ile -.19, SAT matematik puanı ile -.31 olarak bulunmuştur.

Yapı Geçerliği: yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin "problem çözme yeteneğine güven"(5,10,11,12,19,23,24,27,33,34.ve 35. maddeler $a=0.85$), "yaklama-kaçınma" (1,2,4,6,7,8,13,15,16,17,18,20,21,28,30. ve 31. maddeler $a=0.84$) ve "kişisel kontrol" (3,14,25,26. ve 32. maddeler $a=0.72$) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı ise 0.38 ile 0.45 arasında değişmektedir.

3.3.1.2. Problem Çözme Envanterinin (PÇE) Puanlanması

Problem Çözme Envanteri (PÇE), 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, ve 6=1 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192'dir. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Taylan, 1990;41)

3.3.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI).

Ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione, ve Giancarlo 1998. akt., Kökdemir. 2003 :68).

Orijinal dili İngilizce olan bu ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve gerekli faktör, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür. Her bir boyutun iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) ise; Analitiklik Alt Ölçeği ve Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, 0,75; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,78; Kendine Güven Alt Ölçeği, 0,77; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,61; Sistematiçlik Alt Ölçeği, 0,63'tür (Kökdemir, 2003:111)Bu araştırmada eleştirel düşünmenin 7 alt ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü 10. ve 12. sınıf öğrencilerinde test edilmiştir.

3.3.2.1 California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (CCTDI) Geçerlik ve Güvenirliği

Eleştirel düşünme eğitimi, hem karar verme süreçlerinin rasyonelliği hem de akademik performans açısından önemlidir ve eleştirel düşünme eğitimi öğretilmektedir. Ek olarak madde sayısı azaltılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin (CCTDI) de hem güvenilirlik hem de geçerlik açısından Türk katılımcılarla uygulanabilirliği sınanmış ve CCTDI – R'nin eleştirel düşünme eğilimini ölçme açısından uygun olduğu bulunmuştur. (Kökdemir.2003:112).

3.3.3. Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Testlerinin Uygulanması

Bu araştırmada; Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini ölçmede, Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır.

Testin uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü aracılığı ile İzmir İl Mili Eğitim Müdürlüğü, İzmir Valiliğinden izin alınmıştır. İzin belgesi ile uygulama yapılacak okullara gidilmiş, müdürleri ile görüşülmüş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçekler eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ölçmenin yapılacağı sınıf ve öğretmenlerle görüşülerek öğrencilere uygulanmıştır.

Ölçekler her okul ve sınıfa okullardan belirlenen günlere göre ayrı zamanlarda uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeklerin uygulanması tamamlandıktan sonra tüm ölçekler eksik ve hatalı doldurulmuş olma olasılığına karşı kontrol edilmiştir.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin uygulamasından elde edilen veriler SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) programı kullanılarak hesaplanmıştır.

10. ve 12. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Ortalamalar arasında yapılacak karşılaştırmada “t” testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda İzmir İlindeki Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanan Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine (CCTDI) ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. Problem Çözme Envanterine (PÇE) ait bulgular Tablo-2’de, Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarından olan; Problem Çözme Yeteneğine Güven alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo-3’de, Yaklaşma Kaçınma alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo-4’de, Kişisel Kontrol alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo-5’de verilmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine (CCTDI) ait bulgular da Tablo-6’da verilmiştir.

4.1.Bulgular

4.1.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan problem çözme becerisine El Sanatları Bölümü öğretim programlarının etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Envanterinden (PÇE) aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve “t” testi ile karşılaştırılmış sonuçlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin problem çözme becerileri puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
10.Sınıf	50	101.48	14.4	83	.211	.834
12.Sınıf	35	100.83	13.4			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, 10.sınıfların problem çözme becerileri puanları ortalamaları $\bar{X} = 101.48$ (Ss=14.4), 12.sınıfların problem çözme becerileri puanları ortalamaları $\bar{X} = 100.83$ (Ss=13.4), sınıflar arası fark ise $t = 0.211$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Problem Çözme Envanterinden (PÇE) alınan sonuçların alt boyutları olan; Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt boyutlarına ait tablolar ise şöyledir:

4.1.1.1. Problem Çözme Yeteneğine Güven Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3: Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Yeteneğine Güven alt boyutu Puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
10.Sınıf	50	33.78	8.71	83	.301	.764
12.Sınıf	35	33.23	7.73			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, 10.sınıfların Problem Çözme Yeteneğine Güven alt boyutu puanları ortalamaları $\bar{X} = 33.78$ (Ss=8.71), 12.sınıfların Problem Çözme Yeteneğine

Güven alt boyutu puanları ortalamaları $\bar{X} = 33.23$ ($Ss=7.73$), sınıflar arası fark ise $t = .301$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Problem Çözme Yeteneğine Güven alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.1.1.2. Yaklaşma Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4: Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutu Puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
10.Sınıf	50	50.40	8.47	83	-.508	.613
12.Sınıf	35	51.31	7.70			

Tablo 4'de görüldüğü üzere, 10.sınıfların Yaklaşma-Kaçınma alt boyutu puanları ortalamaları $\bar{X} = 50.40$ ($Ss=8.47$), 12.sınıfların Yaklaşma-Kaçınma alt boyutu puanları ortalamaları $\bar{X} = 51.31$ ($Ss=7.70$), sınıflar arası fark ise $t = -.508$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Yaklaşma-Kaçınma alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.1.1.3. Kişisel Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5: Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Kişisel Kontrol Alt Boyutu Puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
10.Sınıf	50	17.30	3.76	83	1.186	.239
12.Sınıf	35	16.29	4.04			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, 10.sınıfların Kişisel Kontrol alt boyutu puanları ortalamaları $\bar{X} = 17.30$ (Ss=3.76), 12.sınıfların Kişisel Kontrol alt boyutu puanları ortalamaları $\bar{X} = 16.29$ (Ss=4.04), sınıflar arası fark ise $t = 1.186$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Kişisel Kontrol alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Kız Meslek Lisesi El Sanatları Teknolojisi Bölümünden 10.’uncu sınıf 50 öğrenci, 12.’inci sınıfa devam eden 35 öğrenci üzerinde yapılan Problem Çözme Envanteri (PÇE) değerlendirmesi neticesinde öğrencilerde bu yeteneğin gelişip gelişmediğine dair anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan envanter neticesinde; eğitim öğretim programının öğrencilerde araştırma-geliştirme, sorunlara çözüm üretebilme, girişken bir kişilik yapısının oluşmasına anlamlı bir etki sağlamadığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç bazı araştırma sonuçları ile (Taylan, 1990; Çağlayan, 2007; Arslan, 2009) tutarlılık göstermekte, bazı araştırma sonuçları ile de (Katkat ve Mızrak, 2003; Tümkaya, Aybek ve Aldağ, 2009) çelişmektedir. Trowbridge ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarla problem çözmeye öğretmenin rolünü ortaya koymuş ve öğretmenlerin yaşayabilecekleri güçlüklerle değinmişlerdir . Bunu yaparken kendi düşünce

ve deneyimlerine başvurmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenler (...) problem çözme yaklaşımlarını kullanırken bazı detayları gereksiz bulabilir, geleneksel öğrenme biçimlerini değiştirmek zorunda kalabilirler. Öğretmenler problem çözme metotlarını kullanmada tereddüt edebilirler. Çünkü yapmaları gereken etkinlikleri ve bitirmeleri gereken bir kitapları vardır. Zaman kaygısı yaşayabilirler.(Ünsal ve Moğol, 2008: 80). Bunun sebebi bu okullarda eğitim veren öğretmenlerin problem çözme becerisini geliştirmek açısından yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları, ders içeriğinin gerektirdiği konuları verilen süre içerisinde yetiştirmek kaygısıyla öğrenci katılımının yeterince sağlayamamış olmaları olabilir.

“Gagne, problem çözenin genellikle öğrencinin önceki yaşantılarına ve ilk öğrenilen kuralların hatırlamasına bağlı olduğu görüşündedir.Problemi çözmek için tüm sorunlar bütün kurallarla ilişkilendirilmelidir” (Gagne, 1970: 222, akt; Sünbül ve Gürsel, 2001: 354) “Swanson, problem çözümede yetenekli olmayan öğrencilerin bu eksikliklerini sağlam bir bilişsel öğrenme ile telafi edemeyeceklerini araştırmıştır. Sonuçta; bilişsel öğrenmeleri yüksek olan öğrencilerin problemin doğru sonucunu daha kısa sürede buldukları anlaşılmıştır.” (Ünsal ve Moğol, 2008: 72). Marrison, Mallinckrodt ve Ladd (1987), yaptığı araştırmada, ailesinden ve öğretmenlerinden yeterince destek gören öğrencilerin okula daha kolay uyum sağladıkları, problemleri daha kolay çözdükleri bulgusuyla paralellik bulunmaktadır.(Arslan, 2009: 87) Öğrenciler açısından bakıldığında ise öğrencilerin problem çözme becerileri için gerekli olan basamakları yeterince bilmemeleri ve bu nedenle uygulayamamaları, problem çözme becerisini geliştirememelerini etkilemiş olabilir. Araştırmanın sonucu üzerinde bu etkenlerin etkili olduğu düşünülebilir.

4.1.2. . Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan eleştirel düşünme becerisine El Sanatları Bölümü eğitim programlarının etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden (CCTDI)

aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve “t” testi ile karşılaştırılmış sonuçlar tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
10.Sınıf	50	193.3	24.40	83	-2.787	.007
12.Sınıf	35	206.6	17.24			

Tablo 6’de görüldüğü üzere, 10.sınıfların Eleştirel Düşünme Becerileri puanları ortalamaları $\bar{X} = 193.3$ (Ss=24.40), 12.sınıfların Eleştirel Düşünme Becerileri puanları ortalamaları $\bar{X} = 206.6$ (Ss=17.24), sınıflar arası fark ise $t = -2.787$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Eleştirel Düşünme Becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

Kız Meslek Lisesi El Sanatları Teknolojisi Bölümünden 10.’uncu sınıf 50 öğrenci, 12.’inci sınıfa devam eden 35 öğrenci üzerinde yapılan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) neticesinde 12.’inci sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisinde 10.’uncu sınıf öğrencilere göre olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk ve Ulusoy (2008), Tümkaya, Aybek ve Aldağ’ın (2009) yapmış oldukları araştırmalarında sınıf yükseldikçe eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini bulmuşlardır. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir. Eğitimde eleştirel düşünme eğitiminin yapılabilmesi için, öncelikle düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi gerekmektedir. Düşünme yeteneği gelişmeyen bir öğrenci sadece bilgi depolamakla kalacak, depoladığı bilgiyi geri çağtırmaktan başka bir zihinsel etkinlik gerçekleştiremeyecektir (Karadeniz, 2006: 7). Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlıdır. Eleştirel düşünmenin faydaları her yönüyle belirlenmeli ve öğretmenlere belirtilmelidir. Eleştirel düşünce her yaştaki insana öğretilir (Demirel, 2004: 227). Uysal (1998)’e göre eleştirel düşünme becerilerinin

kazandırılmasında tartışma yönteminin, anlatma yöntemine göre daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Uysal'a göre sınıf tartışmalarında bazı noktalara dikkat edilmesi öğrencilerin eleştirel düşünmesini artırmaktadır. Öğrencilerine üst düzey sorular soran, verilen yanıtların kanıtlarla desteklenmesini isteyen öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını ve onların eleştirel düşünmeye olan eğilimlerinin artmasını sağlamaktadırlar. (Karadeniz, 2006: 66). Eleştirel düşünme eğitiminin amaçları çok geniş olmakla birlikte, Cohen (1993) önermelerin incelenmesinin, kişinin kendisinin ve diğer insanların fikirlerinin olası etkilerinin gözden geçirilmesinin ve bireyin kendi düşünme sürecinde düşebileceği hata ve yanlışlıkların farkında olmasının bu tür bir eğitimin temel amacını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu özellikleri kazandırmak için Cohen'in (1993) önerisi, derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmak yerine, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini görebilecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma egzersizleri (debate topics) yaptırmaktadır.(Kökdemir, 2001: 50). Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin kullanmış olduğu yöntemlerin etkisi büyüktür. Öğretmenlerin bu yöntemleri uygulayabilmeleri için ise bu konuda eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Bu beceriyi tüm yönleriyle öğretmenlerin öğrenmeleri, teknikler uygulanırken öğrencileri yönlendirmeleri ve iyi bir eğitim öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Tokyürek (2001), Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi adlı çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin %44 oranında müfredat tarafından engellendiği, öğretim müfredatı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği, eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi olumlu etkileyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Eleştirici düşünme gücünün gelişmesinde öğretmen ve eğitimciler önemli görevler düşmektedir. Öncelikle, öğretmenler kendi alanlarında yeterli olmalıdırlar. Öğrettikleri konuları, problem çözme ve eleştirici düşünme gücünü geliştirmede bir araç olarak kullanmak için yollar aramalıdırlar. Düşünme gücünün artmasında sınıf atmosferinin önemi büyüktür. Sınıf atmosferi ne kadar iyi, korkuyu ve kaygıyı azaltıcı ise, öğrencilerin düşünme güçleri ve kendilerine olan güvenleri artacaktır

(Kazancı, 1989: 49). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerde geliştirilmesinde etkili olabilmeleri için kendi alanlarını da tüm yönleriyle çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bu yöntemlerin uygulanmasında dersin işlendiği sınıf atmosferinin öğrencilerin üzerindeki olumlu etkisi eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştırır.

Eleştirel düşünme; öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koymas ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesidir (Norris, 1985: 40. akt; Şahinel, 2007: 4). 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 (Elias ve Kress, 1994, akt; Kökdemir, 2001: 51). Öğrenciler bazen, derste ilginç sorular sorabilirler. Bu sorular, öğrenciler tarafından üzerinde fikir yürütebileceklerini hissettikleri bir konuda, bazen hiç beklenmedik bir anda ve çoğunlukla olayın iç yüzünü kavramak için sorulur. Bu sorular, öğrencilerin derste verilmiş bulunan fikirler üzerinde düşünmekte olduklarını ve bu yeni fikirleri kendilerinde var olan bilgilerle bağlamaya çalıştıklarını gösterir.(Atasoy, 2002. akt; Kaloç, 2005: 63). Öğrenciler açısından bakıldığında ise; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini düşünebilmeleri için gerekli olan zamanın yeterince tanınmış olması, sorulan soruların konu üzerinde rahatça fikir yürütmeleri ve tüm yönleriyle değerlendirebilmeleri, eleştirel düşünme becerisinin gelişmiş olmasını etkilemiş olabilir. Araştırmanın sonucu üzerinde bu etkenlerin etkili olduğu düşünülebilir.

BÖLÜM V.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ile belirlenen durum ve ilgili yayınlardan elde edilen verilere göre, eğitim programlarının problem çözme ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik özellikleri ile ilgili genel sonuçlar ve bu sonuca bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü eğitim programlarının öğrencilerin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme gücüne etkisinin saptanması amacıyla yapılan bu araştırmada 10. sınıf (bölüme yeni başlayan) ve 12. sınıf (bölümü bitirmek üzere olan) öğrencilerine Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerde problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ortaya konmuştur.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulaması sonuçlarına göre(tablo 2); 10.'uncu ve 12.'inci sınıf el sanatları teknolojisi bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) uygulaması sonuçlarına göre(tablo 6) ; 10.'uncu ve 12.'inci sınıf El Sanatları Teknolojisi Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında 12.'inci sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda denilebilir ki 12.'inci sınıf El Sanatları Teknolojisi Bölümü öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini kazanmışlardır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (CCTDI) verdiği sonuçlara göre; 10.'uncu sınıf El Sanatları Teknolojisi öğrencileri ile 12.'inci sınıf El Sanatları Teknolojisi öğrencilerinin problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunamazken, eleştirel düşünme becerilerinde 12.'inci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde gelişme gösterdikleri saptanmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) sonuçlarına göre problem çözme becerileri Kız Meslek Lisesi 10.'uncu sınıf eğitimine başlarken, 12.'inci sınıfı bitirirken de farklılık göstermemektedir. Öğrenciler bu becerilerini eğitim gördükleri yıllar içerisinde geliştirmemektedirler. Eğitim sistemi ile ilgili bu durumun nedenleri olabilecek pek çok değişkenin incelenmesi ve eğitimin hedefleri içinde olduğu halde bu becerinin neden gelişmediğinin saptanması gerekmektedir. Alan yazım incelendiğinde problem çözme ile eğitim programları arasında bir ilişki olduğu bulgularını ortaya koymaktadır. Bu bulgular problem çözmeye becerisine önem veren ve bu beceriyi destekleyecek programların oluşturulmasının ve kullanılmasının problem çözme becerisini destekleyeceğini göstermektedir. Eğitim sistemimizdeki programların genellikle öğrencilere bilgi vermeyi hedeflemesi onların problem çözme becerisinin gelişmesini engellemektedir.

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerileri Kız Meslek Lisesi 12.'inci sınıfı bitirirken 10.'uncu sınıf eğitimine göre anlamlı düzeyde lehine bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini eğitim gördükleri yıllar içerisinde geliştirdiklerini göstermektedir. Bu da eğitim sistemimiz içindeki programların eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

1--Modüler eğitim programlarının da hedefleri içerisinde olan öğrenci merkezli yaklaşım öğretmenler tarafından daha çok kullanılmalıdır ki öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri gelişebilsin.

2-Yenilenen modüler eğitim programının göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini olumlu etkilediği bunun yanı sıra problem çözme becerilerini kazanmada önemli bir katkı sağlamadığı bulunmuştur. Bu kapsamda modüler sistemin öğrencilerin problem çözme becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiğiyle ilgili öğretmenlere derslerinde kullanabilecekleri farklı eğitim metod ve tekniklerini anlatan hizmet içi eğitim kursları verilmeli ve bu kurslar yaygınlaştırılmalıdır.

3-Okulun en önemli görevi sadece öğrenci mezun eden kurumlar olmanın ötesinde onları hayata hazırlayan birer kurum olmasıdır. Milli Eğitim Sisteminin bu doğrultuda işlemesi ve düzenlenmesi sağlanabilmelidir.

4-Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin farkında olmaları, öğrenmelerini kontrol edebilmelerine ve bu becerileri kazandıklarında karşılaştıkları sorunlu durumlarda nasıl bir çözüm yolu izlemeleri gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır. Okullarda öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini tanımlarına olanak sağlayacak şekilde öğrenme-öğretme ortamları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü.(2000).Etkili öğrenme ve öğretme.(3.baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbıyık, C.(2002).Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. . Yayınlanmamış Master Tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. Web:<http://yunus.hacettepe.edu.tr/sadi/tezler/cenk-özer.html>. 27Kasım 2009’da alınmıştır.
- Akbıyık, C., Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Web: <http://Eğitim.cu.edu.tr/efdergi/download/59.pdf> 17 Eylül 2009’da alınmıştır.
- Akar, C.(2007). “ilköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=3&ses=&txtKeywords=ele%FEtirel+d%FC%FE%FCnme&txtDocName=&txtAuthorName=&BtnBasitAr ama=+++Ara+++> 21 Eylül 2009’da alınmıştır.
- Aksoy, B.(2000) .Kavramlara Dayalı Jeomorfoloji Öğretimi .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Aksoy, B.(2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (2) Sayı:14
- Alkan, C.(1998).Eğitim teknolojisi.(6.baskı). Ankara:Arı Yayıncılık.
- Arslan, Y.(2009). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 19 Aralık 2009'da alınmıştır.

Aybek, B.(2006).Konu ve beceri eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi .Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana. Web: <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tez/857/> 15 Eylül 2009'da alınmıştır.

Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Web:http://universite.toplum.org/pdf_UT_322_pdf. 15 Eylül 2009'da alınmıştır.

Bahrami, A. (2004) "Engaging Young Learners in Critical Thinking", 9th International BUSEL Conference Programme, Ankara.

Bilen, M.(1996). Plandan uygulamaya öğretim.(4.baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Bloom, B. S.(1998).İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Çev:Durmuş Ali ÖZÇELİK. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları-174.

Brookfield, S.D. (1987). Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

Bissell, A.N. , Lemons, P.P. "A New Method For Assessing Critical Thinking In The Classroom,"Bioscience; Jan 2006; 56, 1: Academic Research Library pg.66.

Burton, W. H., Kimball, R. B. and Wing, R. L. Education for effective thinking. New York : Appleton-Century-Crofts,Inc.

Can, H. Ö., Öner, Ö. İ., Çelebi, E. (2004, 24-26 Kasım).Üniversite öğrencilerinde eğitimin sorun çözme becerisine etkisinin incelenmesi. I. Ulusal Sağlığı Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Sempozyumu. Ankara.

Web:<http://web.firat.edu.tr/shmyo/edergi/cilt4dortsayion/canveark10.pdf>. 16 Eylül 2009'da alınmıştır.

Cantürk-Günhan, B., Başer, N.(2009). Probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,7(2), 451-482. Web: http://ebd.gazi.edu.tr/arsiv/2009_cilt7/sayi-2/451-482.pdf. 26 Kasım 2009'da alınmıştır.

Cottrell, S.(2005). Critical thinking skills, developing effective analysis and argument. New York, N.Y.100010

Çağlayan, H. S.(2007). “Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara
<http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=3&ses=&txtKeywords=problem+%E7%F6zme&txtDocName=&txtAuthorName=&BtnBasitArama=+++Ara+++> 15 Eylül 2009'da alınmıştır.

Çam, S. (1997). Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi. 15 (2), 56-61.

Çıkrıkçı, N. Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (FORMYM) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/501/5991.pdf>. 16 Eylül 2009'da alınmıştır.

Çilingir, A. (2006). Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözüme becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Master Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 17 Aralık 2009'da alınmıştır.

Demirel, Ö.(1993). Genel öğretim yöntemleri. Ankara: Usem Yayınları-11.

Demirel, Ö.(2000).Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.(3.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö.(2004). Eğitimde program geliştirme.(6.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Doğan, U.(2009). “Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre öncelenmesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla. Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 17 Aralık 2009’da alınmıştır.

Ekinci, Ö.(2009). “Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi.” Yayımlanmamış Master Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Adana. Web: <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tez/133315> Eylül 2009’da alınmıştır.

Erden, M. ve Akman, Y.(1995). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ertürk, S.(1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınevi.

Ferah, D.(2000). Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fidan, S.(2008). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde öğrencilerin problem kurma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisi. Yayımlanmamış master tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=1134>

- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. Milli Eğitim Dergisi.160 .
Web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gudu.htm> 15 Eylül 2009’da alınmıştır.
- Güven, M. ve Kürüm, D.(2004). “Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış.” XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. Web: mguven@anadolu.edu.tr
dilrubak@anadolu.edu.tr . 18 kasım 2009’da alınmıştır.
- Kabadayı, R. (1992). Problem çözme süreci , gereği ve eğitimdeki boyutları.Öğretmen Dünyası,146,32-33.
- Kalaycı, N. (2001). Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar. Ankara. Gazi Kitabevi,.
- Kaloç, R. (2005). Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler. Yayımlanmamış master tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 26 Aralık 2009’da alınmıştır.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H.(2002). Türkiyede hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine yönelik bir inceleme. Hacetepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitim Ana Bilim Dalı. Ankara.Türkiye Web: <http://www.gafgaz.edu.az/journal/FITNAT-HUNKAR%202.pdf>. 22 Kasım 2009’da alınmıştır.
- Karadeniz, A. (2006). “Liselerde eleştirel düşünme eğitimi.”Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. . Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 07 Ocak 2010’da alınmıştır.

Katkat, D. ve Mızrak, O.,(2003) “Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, Milli eğitim Dergisi, Sayı:158:74-82, Ankara.Web: <http://www.meb.gov.tr/dergiler/158/katkat.htm>. 22 Eylül 2009’da alınmıştır.

Kaya, N.(1992).Ondokuz mayıs üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerisi ile benlik kaygıları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Master Tezi. Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Samsun.

Kaya, Z.(2002).Uzaktan eğitim.(1.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kazancı, O.(1989). Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi. Ankara, Kazancı Hukuk Yayınları .

Kleinmuntz, B.(1966). Problem solving. John Wiley & Sons, Inc. New York. London. Sydney.

Korkmaz, Ö., ve Yeşil, R.(2009).Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.10;2. 19-28. Web: http://kefad.ahievran.edu.tr/archiev/pdfiler/cilt10sayi2/JKEF_10. 20 Eylül 2009’da alınmıştır.

Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara. Web:http://acikarsiv.edu.tr/publication_search.php?cmd. 12 Kasım 2009’da alınmıştır.

Köklü, N. (1996, 25-27 Kasım). *Üniversite öğrencilerinin istatistik kaygı puanlarına etki eden faktörler*. Devlet İstatistik Enstitüsü Araştırma Sempozyumunda sunuldu, Ankara.

Krulik, S. and Rudnick, J. S.(1989). Problem solving, a handbook for senior high school teachers. Ally and Bacon. Boston London Sydney Toronto.

Kürüm, D.(2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayımlanmamış Master Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Eskişehir.

Mavili, E.Y.(2004). İletişimde mantık yürütme ve eleştirel düşünme yöntem ve yaklaşımlarının rolü ve önemi:Politik lider sunumlarının analizine yönelik kalitatif bir çalışma. Yayımlanmamış Master Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara. Web:http://acikarsiv.edu.tr/publication_search.php?cmd. 15 Eylül 2009'da alınmıştır.

Megep. Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Klavuzu Web:http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/ 22 Aralık 2009'da alınmıştır.

Orhan, Ö.(2007). “İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi” Yayımlanmamış Master Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=3&ses=&txtKeywords=ele%FEtirel+d%FC%FE%FCnme&txtDocName=&txtAuthorName=&BtnBasitArama=+++Ara+++> 27 Eylül 2009'da alınmıştır.

Özcan, G.(2007). “Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişiyeye etkisi.” Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 10 Ocak 2010'da alınmıştır.

Özden, Y.(2003).Öğrenme ve öğretme.(6.baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, N., ve Ulusoy, H.(2008). Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi.1(1). Web: http://hemşirelik.maltepe.edu.tr/dergiler/cilt1sayı1agustos2008/cilt1.2008/15_25.pdf. 15 Eylül 2009'da alınmıştır.

- Özyurt, S. ve Girgin, N.(2000). Gelişim süreçleri (İnsan nasıl öğrenir?). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pehlivan, Z. ve Konukman, F.(2004). Beden eğitim öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme Becerisi açısından karşılaştırılması. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2 , 55-60. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/349/3613.pdf> 25 Eylül 2009'da alınmıştır.
- Saban, A.(2004). Çoklu zeka teorisi ve eğitim.(4.baskı). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracaoğlu, A. S., Serin, O., Bozkurt, N.(2001).Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Web: http://ebd.marmara.edu.tr/arsiv/pdf/2001_14_10.pdf. 15 Eylül 2009'da alınmıştır.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F., Kaygusuz, C.(2006).Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme Becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.2(1),78-97.
Web:http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2006_002_001_00780097_sardogan&ka ygusuz.pdf13 Ekim 2009'da alınmıştır.
- Saygılı, H.(200).Problem çözme becerisi ile sosyal kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Master Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 12 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). Bilissel-Davranışçı Terapilerde Degerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Sünbül, A. M., Gürsel, M. (2001).Başarılı ve başarısız lise 1. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. Web: <http://tef.selçuk.edu.tr/salan/sulun/f/f7.pdf> . 15 Eylül 2009'da alınmıştır.

Sünbül, A.M., Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2006) Eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişine etkisi. Web:<http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g22.pdf> .22 Eylül 2009'da alınmıştır.

Şahinel. S. (2007). Eleştirel Düşünme. Ankara:Pegem AYayınclık

Taylan, S.(1990). “Hepper’in problem çözme envanteri’nin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları” Yayınlanmamış Master Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Ankara.

Tezcan, M.(1993).Eğitim sosyolojisinde çağdağ kuramlar ve Türkiye. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tokyürek, T. (2001). Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Turgut, M.F.(1995).Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları. (10.basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Uçan, Ö., Taşçı, S., Ovayolu, N.(2008).Eleştirel düşünme ve hemşirelik. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi . 3;7. Web: <http://web.firat.edu.tr/shmyo/edergi/ciltuacsayiyedi/ucanveark> 05 Aralık 2009'da alınmıştır.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Ankara:Detay Yayıncılık.

Ünsal, Y., Moğol, S., (2008). Fen Eğitiminde Problem Çözme ile İlgili açıklamalı kaynakça. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 10; 70 – 81 . Web: http://w3.gazi.edu.tr/~yunsal/MAKALELER/DİCLE_10_05_Unsal.pdf 15 Eylül 2009’da alınmıştır.

Vural. B.(2004).Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı.İstanbul:Hayat Yayıncılık.

Yavuz, S.E. (2007). “ Meslek liseleri 9. sınıflarda yabancı dil dersinde sorun çözme yönteminin öğrenci memnuniyeti ve başarısı üzerine etkisi.” Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. Web: <http://tez2.yok.gov.tr/> 12Ocak 2010’da alınmıştır.

Yılmaz, H.(1998). Eğitimde ölçme değerlendirme.Konya:Mikro Basım Yayım Dağıtım

Yörükoğlu, A.(1997). Aile Ve Çocuk. (5 Basım). İstanbul:Özgür Yayınları.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/ 89501
Konu : Semiha SAĞ'ın
Araştırma İzni

16 Aralık 2009

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06/102009 tarihli ve 8343 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı Nakış Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Semiha SAĞ'ın "Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümü Eğitim Programlarının Öğrencilerin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Gücüne etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri; Ekli listede yer alan okullarda uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listede adı geçen okullarda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larnızı arz ederim.

M. Rağip ÜYE
Müdür

OLUR

17/12/2009
Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1. Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2. Okul Listesi (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arga35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/ 89689
Konu : Semiha SAĞ'ın
Araştırma İzni

16 Aralık 2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06/10/2009 tarihli ve 8343 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 16/12/2009 tarihli ve 89501 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı Nakış Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Semiha SAĞ'ın "Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümü Eğitim Programlarının Öğrencilerin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Gücüne etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri; Ekli listede yer alan okullarda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktararak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.


Himmet UYGUN
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Veri Araçları (2 Adet 7 Sayfa)
- 4) Okul Listesi
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

